

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών

Δέσποινα Ζηλιασκοπούλου

Περίληψη

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η παραδοχή της σημαντικότητας της αποτελεσματικής συνεργασίας και της ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων θέτει ως αναγκαιότητα τη μελέτη του πολύπλευρου αυτού πεδίου και την κατανόηση των παραγόντων που τη διαμορφώνουν. Το συγκεκριμένο κείμενο εστιάζει στα βασικά ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, επιτρέποντας στον αναγνώστη να μελετήσει βασικά θεωρητικά ζητήματα και να συνδέσει τη θεωρία με πρακτικές εφαρμογές. Η πρώτη ενότητα εστιάζει στα κύρια θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αποπειράται να αποσαφηνίσει βασικές θεωρητικές έννοιες. Στη δεύτερη ενότητα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε ζητήματα εφαρμογής και παρέχονται πρακτικές οδηγίες που διευκολύνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο την επιτυχή συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις- κλειδιά: οικοσυστημικό μοντέλο, γονεϊκή εμπλοκή, συνεκπαίδευση, δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείριση συγκρούσεων

Abstract

The school-family cooperation emerges as a very important factor in the healthy cognitive, emotional and social development of children. The recognition of the importance of effective collaboration and communication between teachers and parents sets as a necessity to study this multifaceted field and understand the factors that shape them. This chapter focuses on the key issues relating to school- family cooperation, enabling the reader to study basic theoretical issues and to link theory with practical applications. The first section focuses on the main theoretical models of school-family cooperation and attempts to clarify basic theoretical concepts. In the second section, the focus is on issues of implementation, which can facilitate the design and implementation of measures to promote successful school-family cooperation.

Keywords: ecological systems theory, parental involvement, syneducation, communication skills, conflict management

Α΄ θεωρητικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 217- 218).

Για την ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου πεδίου κρίνεται αρχικά αναγκαία η παρουσίαση των βασικών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η αποσαφήνιση της έννοιας «γονεϊκή εμπλοκή», καθώς και η παρουσίαση των παραγόντων που την επηρεάζουν. Στη συνέχεια, περιγράφονται το θεωρητικό υπόβαθρο της επικοινωνίας και οι βασικές δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση πρακτικών ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αντιμετώπισης των δυσκολιών.

1.1. Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner (1989) και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Βασική αρχή του αποτελεί η άποψη ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικά συστήματα:

- Τα μικροσυστήματα, τα οποία αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η γειτονιά. Σε αυτό το επίπεδο οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες και η επίδρασή τους στο άτομο είναι έντονη και καθοριστική. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση των μικροσυστημάτων αυξάνει, καθώς το παιδί μεγαλώνει και συμμετέχει σε περισσότερα μικροσυστήματα.
- Το μεσοσύστημα, το οποίο δεν αποτελεί ένα δομικό μέρος του μοντέλου αλλά ένα σύστημα σχέσεων/αλληλεπιδράσεων που περιγράφει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μικροσυστήματα (π.χ. σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς). Θεωρείται ο στόχος παρέμβασης για τη βελτίωση και την αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς το πλήθος και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που λειτουργούν σε αυτό καθορίζουν την αποδοτικότητα του περιβάλλοντος του συστήματος για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού.
- Το εξωσύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι κρατικοί και επαγγελματικοί φορείς, η τεχνολογία, τα Μ.Μ.Ε. και οι κοινωνικές οργανώσεις. Όπως γίνεται φανερό, το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα στο εξωσύστημα και δεν μπορεί να το μεταβάλει, αλλά επηρεάζεται από αυτό μέσω της επίδρασης στο μεσοσύστημα. Για παράδειγμα, οι συνθήκες εργασίας των γονέων (π.χ. ωράριο, αμοιβή) επηρεάζουν το μικροσύστημα της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του παιδιού.

- Το μακροσύστημα, το οποίο αφορά το πολιτικό σύστημα, τη νομοθεσία, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και την οικονομική πολιτική της χώρας. Εξελίσσεται δυναμικά και επηρεάζει το παιδί μέσα από την επίδρασή του στα διάφορα υποσυστήματα που μεσολαβούν.
- Το χρονοσύστημα, το οποίο αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα των υποσυστημάτων που περιγράφηκαν. Για παράδειγμα, ο χρόνος θανάτου των γονέων στο μικροσύστημα της οικογένειας αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζεται ότι, καθώς η εξέλιξη στον χρόνο είναι σε σημαντικό βαθμό απρόβλεπτη, η διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύπλοκη και αρκετές φορές επηρεάζεται από τυχαίους παράγοντες.

Η αναγνώριση της συμβολής της βιολογικής παραμέτρου (π.χ. ρόλος των γονιδίων, νευρολογική ανάπτυξη, χρωμοσωμικές ανωμαλίες) ως καθοριστικής στην ανάπτυξη του ατόμου οδήγησε στη μετονομασία του μοντέλου σε βιο-οικοσυστημικό (Berk 1993: 108).

1.2. Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995:702-703) έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας.

Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνωρίζεται ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν χωριστά διάφορους μηχανισμούς που ενισχύουν την επίδοση των μαθητών, αλλά η από κοινού υιοθέτηση σχεδιασμένων και προγραμματισμένων μεθόδων μπορεί να δώσει επιπλέον κίνητρα στα παιδιά για επίμονη και αποδοτική εργασία με στόχο τη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει η Epstein στη γονεϊκή εμπλοκή, η οποία ακολουθεί μια συγκεκριμένη τυπολογία που προέκυψε μετά από έρευνες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός στον σχεδιασμό προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

1.3. Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams

Το μοντέλο των Ryan και Adams (1995), με συστημικό προσανατολισμό επίσης, εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται. Τα συστήματα των σχέσεων και οι παράμετροι ανάλογα με την εγγύτητα επίδρασης που έχουν στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα, με το παιδί να τοποθετείται στη βάση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους.

Ειδικότερα, στο μηδενικό επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο (π.χ. βαθμολογία,

συμμετοχή). Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται μεταβλητές που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συσχετίζονται περισσότερο με τη σχολική επίδοση (π.χ. ευφυΐα, αυτοεκτίμηση, συναισθηματική έκφραση). Το δεύτερο επίπεδο περιέχει μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού (π.χ. βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία), ενώ το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται οι μεταβλητές που αφορούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος (π.χ. επικοινωνία, συνεργασία, συνοχή, έκφραση επιθετικότητας). Το πέμπτο επίπεδο αφορά πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, τις προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Το έκτο επίπεδο αφορά το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας και ειδικότερα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που την πλαισιώνουν (π.χ. μορφωτικό επίπεδο οικογένειας).

Παράλληλα, το μοντέλο υιοθετεί τις ακόλουθες βασικές παραδοχές:

- Το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του.
- Η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό από τις προαναφερόμενες παραμέτρους, οι οποίες ακολουθούν την ιεράρχηση έξι επιπέδων αναφορικά με το παιδί.
- Ο διαφορετικός βαθμός επίδρασης των παραμέτρων οδηγεί και σε διαφορετικές επιπτώσεις στο παιδί. Αναμένεται να είναι εντονότερες οι επιπτώσεις που προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις και διεργασίες σε επίπεδα που βρίσκονται εγγύτερα μεταξύ τους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 288- 290).

1.4. Μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler

Το μοντέλο που προτείνεται από τους Hoover-Dempsey και Sandler (1995) επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο και συγκροτείται από πέντε επίπεδα:

Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται οι παράγοντες που κινητοποιούν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως:

- Τα προσωπικά κίνητρα, τα οποία φαίνεται να διαμορφώνονται από την «κατασκευή» του γονεϊκού ρόλου, η οποία συγκροτείται από τις αντιλήψεις για την ανάληψη ευθύνης στην εκπαίδευση των παιδιών και από τις προσωπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των γονέων. Παράλληλα, στην ανάπτυξη κινήτρων για τη γονεϊκή εμπλοκή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η αίσθηση της αποτελεσματικότητας, δηλαδή οι πεποιθήσεις που διατηρούν οι γονείς ότι πράγματι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους μέσα από τις κατάλληλες δράσεις.
- Οι προσκλήσεις για συνεργασία που προέρχονται από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά.
- Το πλαίσιο ζωής της οικογένειας, το οποίο διαμορφώνεται από την κοινωνική-οικονομική κατάστασή της, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των γονέων, τη χρονική διαθεσιμότητα και τη συνολική δυνατότητα για ενεργοποίηση στην παροχή υποστήριξης στη μελέτη και στις δραστηριότητες των παιδιών.

Στο δεύτερο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, όπως:

- Η ενθάρρυνση του παιδιού κατά την εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων
- Το σύνολο των βασικών στρατηγικών και πρακτικών της γονεϊκής εμπλοκής
- Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς
- Η παροχή εκπαίδευσης από τους γονείς προς το παιδί

Στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, όπως:

- Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που δέχονται στην εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων
- Το σύνολο των βασικών στρατηγικών και πρακτικών της γονεϊκής εμπλοκής
- Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς
- Η παροχή εκπαίδευσης από τους γονείς προς το παιδί

Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ακόλουθες ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις:

- Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα.
- Το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση.
- Η χρήση της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής, η οποία αφορά τη δυνατότητα των μαθητών να ρυθμίζουν από μόνοι τους μέσα από τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους τις διαδικασίες που ενισχύουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία.
- Η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς .

Στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Συνολικά, το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει σημαντικά ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα για τα κίνητρα των γονέων και τις σχετικές αντιλήψεις των παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 294).

1.5. Μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου και Μυλωνάκου-Κεκέ

Η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που προτείνει ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ως συνεκπαίδευση ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού-πολιτισμικού επιπέδου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 488- 490).

Λαμβάνοντας υπόψη τους την πολυπλοκότητα και τις διαρκείς κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία, τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και την ανάγκη μιας λειτουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, οι εμπνευστές του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι συνεκπαιδευτικές δράσεις αποτελούν αναγκαιότητα, καθώς αναγνωρίζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για το οποίο απαιτείται να αναλάβουν πρωτοβουλίες οι

άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 488- 490).

Συνεπώς, η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους, ώστε να μετακινηθούν από την αμέτοχη κατάσταση προς μια ενεργό συμμετοχή που οργανώνει και αναπτύσσει τη γνώση. Η συνεργατική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων που αποκτήθηκαν αλλά και με την κοινοποίησή τους στην ευρύτερη κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 488- 490).

Συμπερασματικά, τα παραπάνω μοντέλα αν και υιοθετούν διαφορετικούς επιστημονικούς προσανατολισμούς, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009:232), μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

2. Γονεϊκή εμπλοκή

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» είναι πολυδιάστατος και χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια κ. ά. 2008: 70).

Σύμφωνα με τους Fantuzzo et al. (2000: 331- 332), η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα: α) στο πλαίσιο της οικογένειας, β) στο πλαίσιο του σχολείου και γ) στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, η Epstein (1995: 702-704) περιγράφει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) δραστηριότητες των γονέων με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, β) επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών, γ) συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, δ) εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και στ) εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Η μελέτη της επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών υποστηρίζει τη θετική της επίδραση στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά (Γεωργίου 2000: 143- 144, Epstein & Sheldon 2002: 317, Μπούζος 2009: 238).

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης μέσα από την αύξηση του βαθμού συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, την ανάληψη ευθύνης για μάθηση και την υπευθυνότητα στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον

εργασιών. Παράλληλα, ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, ενώ προλαμβάνει και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής και μειώνει τα ποσοστά της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 413- 414).

Όσον αφορά τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται ότι οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους και στην απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Παράλληλα, ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 414- 415).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, να υποστηριχθούν κατάλληλα στο έργο τους από τους γονείς και να είναι πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 415- 416).

3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής, αυτή δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και κατ' επέκταση τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός κ. ά. 2008: 196- 197).

Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ηλικία, το φύλο και οι μαθησιακές ανάγκες του μαθητή επηρεάζουν σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Αναφορικά με την ηλικία, προκύπτει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι εντονότερη κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και σταδιακά μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Επιπλέον, το φύλο του παιδιού επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους γονείς των κοριτσιών. Τέλος, οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι ρυθμίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς η τελευταία αυξάνεται όταν η ανατροφοδότηση για την επίδοση από το σχολείο είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική (Πνευματικός κ. ά. 2008: 196- 197).

Αναφορικά με τους γονείς, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαιδευτική εμπειρία τους, καθώς φαίνεται ότι γονείς που είχαν αρνητικές εμπειρίες ως μαθητές από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και να απέχουν από τις σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αντικειμενικοί παράγοντες διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, οι γονείς με υψηλό ή μεσαίο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν. Επιπλέον, μπορεί να θεωρούν τις καλές επιδόσεις των παιδιών τους αποτέλεσμα της δικής τους επιρροής ή των ικανοτήτων των παιδιών τους, ενώ οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις καταλογίζονται στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Αντίθετα, οι

γονείς από χαμηλά στρώματα θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών ή αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών τους (Πνευματικός κ. ά. 2008: 258- 259).

Παράλληλα, αντικειμενικές δυσκολίες μπορεί να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, τα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα, η μονογονεϊκότητα και η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω φόρτου εργασίας και ωραρίου μπορεί να μην επιτρέπουν στους γονείς να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια κ. ά. 2008:72-73). Τέλος, οι διαφορές εκπαιδευτικών και γονέων σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μπορεί να δυσχεραίνουν τη συνεργασία (π.χ. μετανάστες, ρομά) (Μπρούζος 2009: 259- 260).

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί συχνά μπορεί να αποθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος, θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο για την εκπαίδευση των παιδιών, αμφιβάλλουν ότι οι γονείς μπορούν να συμβάλουν θετικά στο έργο τους ή είναι απρόθυμοι να δεχτούν ότι χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων. Παράλληλα, συνήθεις αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τη σχολική επίδοση του παιδιού και αδιαφορούν για τη συνολική εικόνα του στο σχολείο και ανάγουν τις καλές επιδόσεις των μαθητών στην καλή ποιότητα του μαθήματός τους, ενώ για τις κακές καθιστούν υπεύθυνους τους γονείς ή τις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών (Μπρούζος 2009: 257- 258). Συχνά μπορεί να υιοθετούν την τεχνοκρατική θεώρηση και προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την οποία τα «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών και των γονέων θεωρούνται προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση με αυτά δεν αποτελεί υποχρέωσή τους (Μπρούζος 2009: 263).

Καθοριστικό, επίσης, ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπρούζος 2009: 260).

Τέλος, ο Γεωργίου (2000: 172- 173) εξετάζει το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας εστιάζοντας στην πολιτική διάσταση της συγκεκριμένης σχέσης, η οποία αφορά τη διαμάχη εξουσίας ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι για την ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα, όπως το ποιος είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οφέλη και οι απώλειες από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κατά πόσο έχουν όλοι οι γονείς ίσες ευκαιρίες για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

B' εφαρμογές

4. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται εργαλεία και δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της συνεργασίας

σχολείου-οικογένειας. Το συγκεκριμένο υλικό έχει δοκιμαστεί σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις και σε εξ αποστάσεως σεμινάρια στο πλαίσιο της Δράσης 4 «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» του έργου «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών».

4.1. Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον μαθητή και αφορά όχι μόνο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή συνολικά. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ευρείας γκάμας πρακτικών από το σχολείο, οι οποίες περιγράφονται ακολούθως:

- Συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς κατά την έναρξη του σχολικού έτους με στόχο τον σχεδιασμό και τη διατήρηση της συνεργασίας (βλ. Παράρτημα Ι).
- Ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκων εργασιών και να επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων χρειάζεται να περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη.

Η ενημέρωση χρειάζεται να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να είναι αμφίδρομη, προσφέροντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και γονείς να αλληλοενημερωθούν για την εικόνα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Μπορεί να πραγματοποιείται με ατομικές συναντήσεις, τηλεφωνική επαφή, ενημερωτικά σημειώματα (π.χ. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) ή τήρηση ημερολογίου/τετραδίου. Σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη και με επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων.

Πέρα από την εξατομικευμένη παροχή πληροφοριών, η ενημέρωση των γονέων για θέματα της σχολικής ζωής μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη δημιουργία ενός πίνακα ανακοινώσεων ή ενός χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τους γονείς εντός του σχολείου αλλά ακόμη και μέσα από τη δημιουργία εφημερίδας ή ιστολογίου (blog).

- Κοινές δραστηριότητες σχολείου-γονέων. Πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις που αφορούν θέματα σωματικής (π.χ. διατροφή) και ψυχικής (π.χ. διαχείριση του άγχους εξετάσεων) υγείας, ασφάλειας (π.χ. σχολικός εκφοβισμός) και διαπαιδαγώγησης (π.χ. οριοθέτηση) των παιδιών. Οι συναντήσεις αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία ενός ειδικού εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου. Πρόσκληση των γονέων για παρακολούθηση σχολικών εορτών και εκδηλώσεων (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες). Εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. εορταστικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις) ή σε προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς (π.χ. σχολές γονέων). Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ενεργός και οργανωμένη συμμετοχή γονέων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές ή εθελοντικές δράσεις (π.χ.

προστασία του φυσικού περιβάλλοντος) και δραστηριότητες συνεκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα II).

- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (π.χ. εκδρομές, συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες) (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 393- 402).
- Σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών (π.χ. μαθησιακών ή συμπεριφοράς) των μαθητών στο σχολείο. Κατά την επαφή του με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αξιοποιήσει τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που προαναφέρθηκαν. Παράλληλα, χρειάζεται να διατυπώσει με σαφήνεια τη συμπεριφορά που αποτελεί τον στόχο της παρέμβασης και να συλλέξει από κοινού με τους γονείς όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόησή της (π.χ. πώς εμφανίζεται, συχνότητα, ποιοι παράγοντες τη διατηρούν) (Dowling & Osborne 2001 251- 253).

Στη συνέχεια, συζητούνται όλες οι πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης, αξιολογούνται τα πιθανά αποτελέσματά τους και διερευνάται κατά πόσο οι δύο πλευρές μπορούν να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές. Εφόσον επιλεγθεί η κατάλληλη παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς δεσμεύονται για την εφαρμογή της για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρείται απαραίτητη η συνοπτική παρουσίαση των αποφάσεων που λήφθηκαν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διασφαλιστεί ότι και οι δύο πλευρές έχουν κατανοήσει την παρέμβαση που θα εφαρμοστεί. Μετά την εφαρμογή των στρατηγικών στο σχολείο και στο σπίτι για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί, απαιτείται ο καθορισμός μιας συνάντησης με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και τον σχεδιασμό τροποποιήσεων, εφόσον κρίνονται απαραίτητες (Molnar & Lindquist 1999:190- 191, Μπρούζος 2009: 270- 272) (βλ. παράρτημα VI).

4.2. Βασικές δεξιότητες για την επικοινωνία με τους γονείς

Πέρα από την αντιμετώπιση των εμποδίων που περιγράφηκαν, η αρμονική συνεργασία σχολείου-οικογένειας προϋποθέτει την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη, η οποία προκύπτει μέσα από τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Για τη δημιουργία των συνθηκών που θα προάγουν την ειλικρινή επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες, οι οποίες περιγράφονται στην ανθρωποκεντρική θεωρία του C. Rogers (Μπρούζος 2009: 264-265).

Ως διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται η κάθε λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή από ένα άλλο άτομο. Δε συνίσταται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά θεωρείται αποτελεσματική όταν ο ακροατής (δέκτης) κατανοεί το μήνυμα του ομιλητή (πομπού) αποδίδοντας σε αυτό τη σημασία που έχει για τον ομιλητή. Σε μια αλληλεπίδραση τα άτομα είναι ταυτόχρονα αποστολείς και λήπτες των μηνυμάτων. Παράλληλα, η επικοινωνία θεωρείται αποτελεσματική, όταν αντλεί από την αρχή της ισότητας και του αμοιβαίου σεβασμού και στοχεύει στην επίτευξη της αρχής «και οι δυο κερδισμένοι». Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να εγκαθιδρυθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους γονείς, η

οποία ενισχύει τη συνεργασία, προλαμβάνει αλλά και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων (Σακαλάκη 1994:11- 14).

Πριν περιγραφούν οι βασικές δεξιότητες της αποτελεσματικής επικοινωνίας, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στους παράγοντες που την παρεμποδίζουν. Ως βασικά εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία έχουν περιγραφεί αντιδράσεις, όπως: η εντολή, όταν το άτομο δίνει εντολές στον συνομιλητή του, η προειδοποίηση/απειλή, όταν επισημαίνονται οι αρνητικές συνέπειες των πράξεων, η ηθικολογία/διδαχή, όταν υποδεικνύεται στο άτομο τι πρέπει ή τι θα έπρεπε να κάνει, η παροχή συμβουλών/λύσεων, όταν προσφέρονται οδηγίες και υποδείξεις χωρίς να έχουν ζητηθεί, η κριτική/κατηγορία, όταν εκφράζεται μια αρνητική κρίση ή κατηγορία για το άτομο, ο χαρακτηρισμός/ταπείνωση, όταν αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί στο άτομο οι οποίοι μειώνουν και προσβάλλουν την προσωπικότητά του, η ερμηνεία για τα κίνητρα της συμπεριφοράς του ατόμου, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να αυτοπροσδιοριστεί, η υποτίμηση των συναισθημάτων που εκφράζει το άτομο, ο αποπροσανατολισμός, όταν επιχειρείται η αλλαγή του θέματος συζήτησης μέσα από την αποφυγή, την αγνόηση ή το χιούμορ και η ανάκριση, όταν τίθενται υπερβολικές και ακατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο άτομο να ολοκληρώσει τις σκέψεις του (Χατζηχρήστου 2004: 45- 46) (βλ. Παράρτημα II).

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί όταν η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από:

α) Ενσυναίσθηση, η οποία αφορά μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ομιλητή και στη συνέχεια την κοινοποίηση όσων κατανοήθηκαν σε αυτόν. Συνεπώς, απαιτείται ο ακροατής να διαθέτει την ικανότητα να «μπαινεί» στη θέση του ομιλητή και να κατανοεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, χωρίς όμως να χάνει την επαφή με τον εαυτό του (Μπρούζος 2004: 219- 220).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση, η οποία πρωταρχικά συνίσταται στην έκφραση αποδοχής και σεβασμού προς τον ομιλητή. Παράλληλα, απαιτεί από τον ακροατή να εστιάσει στον ομιλητή (π.χ. βιώματα, επιθυμίες, συναισθήματα, προτερήματα, αδυναμίες) και να του επιτρέψει να εκφραστεί και να ολοκληρώσει τις σκέψεις του, χωρίς να επεμβαίνει πρόωρα εξωτερικεύοντας προσωπικές απόψεις, ερμηνείες ή ερωτήσεις. Χρειάζεται να δείξει προσοχή όχι μόνο σε όσα εκφράζει ο ομιλητής, αλλά και σε αυτά που θέλει, αλλά πιθανόν δυσκολεύεται να εκφράσει (Μπρούζος 2004: 228). Επιπλέον, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις του για να κατανοήσει όχι μόνο τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα, τα οποία μεταφέρουν εξίσου σημαντικές πληροφορίες, ολοκληρώνουν το λεκτικό μήνυμα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόησή του (Μαλικιώση-Λοϊζου 2008: 241).

β) Άνευ όρων αποδοχή, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο είναι μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, στην οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα σεβασμού της. Η αποδοχή χωρίς όρους σημαίνει αποδοχή των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων του ατόμου χωρίς αξιολόγηση και άσκηση κριτικής και αποτελεί έκφραση ενδιαφέροντος και φροντίδας. Ωστόσο, η αποδοχή χωρίς όρους δε σημαίνει ότι ο ακροατής επιδοκιμάζει και ενστερνίζεται το σύνολο των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων του ομιλητή. Αντίθετα, έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη

διαφοροποίησή του, χωρίς όμως να ασκεί κριτική ή να τον απορρίπτει (Μπρούζος 2004: 244- 248).

γ) Γνησιότητα, η οποία εκφράζει τη συμφωνία και την αρμονία των σκέψεων και συναισθημάτων, της εμπειρίας και της στάσης του ακροατή κατά την επικοινωνία. Διακρίνονται δύο διαστάσεις της γνησιότητας. Η συμφωνία αφορά την εσωτερική διάσταση της γνησιότητας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο το άτομο είναι ανοιχτό προς κάθε πλευρά των βιωμάτων του και αποδέχεται τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πλευρές τις προσωπικότητάς του. Η διαφάνεια αναφέρεται στην εξωτερική διάσταση της γνησιότητας, κατά την οποία το άτομο εκφράζει τα συναισθήματά του με ειλικρίνεια στον συνομιλητή του (Μπρούζος 2004: 258- 260).

Η στάση του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή και γνησιότητα πραγματώνεται μέσα από την εφαρμογή των ακόλουθων δεξιοτήτων:

Αντανάκλαση συναισθήματος:

Η αντανάκλαση συναισθήματος συνίσταται στην επανάληψη ή αναδιατύπωση των λεγομένων του συνομιλητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο ακροατής βοηθά τον ομιλητή να αισθανθεί ότι τον ακούει προσεκτικά και ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτόν. Παράλληλα, του επιτρέπει να αναγνωρίσει, να διαλευκάνει και να εκφράσει τα συναισθήματά του, ώστε να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις σε σχέση με τη συμπεριφορά του. Για μια «ενεργητική ακρόαση» χρειάζεται να:

- Επικεντρωθείτε στο συναίσθημα του ομιλητή και όχι μόνο στο περιεχόμενο των λεγομένων του
- Προσέξτε τον τρόπο που μιλάει (π.χ. με θυμό, με λύπη, με αδιαφορία) και τα μη λεκτικά μηνύματα που μεταφέρει
- Εντοπίσετε τις αντιφατικές στάσεις και συναισθήματα
- Ρωτήσετε αν δεν είστε σίγουροι
- Κατονομάστε το συναίσθημα και περιγράψτε την αιτία που το προκαλεί

Παραδείγματα:

«Νομίζω ότι αισθάνεστε...»

«Φαίνεται...» (Μαλικιώση-Λοΐζου 2008: 132- 134) (βλ. παράρτημα ΙΙΙ)

Παράφραση:

Η παράφραση συνίσταται στην επανάληψη των λεγομένων του συνομιλητή, η οποία δείχνει ότι ο ομιλητής τον ακούει προσεκτικά. Παράλληλα, βοηθά τον ακροατή να ελέγξει αν άκουσε ορθά τα λεγόμενά του ή και να τα συνοψίσει. Επιπλέον, η παράφραση στοχεύει στη διευκόλυνση της διερεύνησης των θεμάτων που απασχολούν τον ομιλητή και στην αποσαφήνισή τους.

Παράδειγμα:

«Αν κατάλαβα σωστά, αυτό που θέλετε να πείτε είναι...»

«Φαίνεται σαν...» (Μαλικιώση-Λοΐζου 2008: 131- 132).

Χρήση των ερωτήσεων:

Η υποβολή των ερωτήσεων στοχεύει στη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών και στη διευκρίνιση ασαφών σημείων. Διακρίνονται δύο τύποι ερωτήσεων. Οι «κλειστές» ερωτήσεις, οι οποίες έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα και

απαντώνται σύντομα και μονολεκτικά (π.χ. «ναι», «όχι») και οι «ανοιχτές» (π.χ. «πώς», «τι»), οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση σκέψεων και συναισθημάτων και οδηγούν σε περιφραστικές και μακροσκελείς απαντήσεις. Η χρήση των «ανοιχτών» ερωτήσεων θεωρείται ιδιαίτερα βοηθητική στη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς δε στοχεύει στη λήψη μιας συγκεκριμένης απάντησης, αλλά ενθαρρύνει τον ομιλητή να αναγνωρίσει και να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Παράδειγμα:

Ανοιχτές ερωτήσεις: «Τι σας προβληματίζει;», «Πώς αισθάνεστε;», «Για ποιο θέμα θα θέλατε να μιλήσουμε;» (Μαλικιώση-Λοΐζου 2008: 128- 129).

Μήνυμα σε πρώτο πρόσωπο

Όπως σε όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να διαταραχθεί και να προκληθεί έντονη διαφωνία ή ακόμη και σύγκρουση. Πιθανοί λόγοι που διαταράσσουν την επικοινωνία αποτελούν η απουσία ή η ακατάλληλη χρήση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων μερών και η διάσταση απόψεων κατά τη λήψη αποφάσεων για τον μαθητή. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει την πρωτοβουλία για την αποκατάσταση της επικοινωνίας με τους γονείς. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, πέρα από τις δεξιότητες επικοινωνίας που προαναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιδείξει διεκδικητικότητα.

Η διεκδικητική συμπεριφορά προάγει την ισοτιμία στις διαπροσωπικές σχέσεις, δίνοντας τη δυνατότητα για υπεράσπιση του εαυτού χωρίς υπερβολικό άγχος, ειλικρινή έκφραση συναισθημάτων και άσκηση των προσωπικών δικαιωμάτων με σεβασμό προς τα δικαιώματα των άλλων. Βασική έκφραση διεκδικητικότητας αποτελεί το μήνυμα σε πρώτο πρόσωπο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν ο ακροατής αισθάνεται ότι ο ομιλητής δεν εκφράζει σεβασμό, γίνεται προσβλητικός ή επιθετικός. Εκφράζει σεβασμό, αποτρέπει τη σύγκρουση, δεν κατηγορεί, αλλά πληροφορεί για την επίδραση της συμπεριφοράς στον ακροατή. Για τη σύνταξη ενός μηνύματος σε πρώτο πρόσωπο χρειάζεται να:

- Περιγράψετε τη συμπεριφορά που σας δημιουργεί πρόβλημα με σαφήνεια, χωρίς τη διατύπωση κατηγοριών
- Προσδιορίσετε το συναίσθημα που σας προκαλεί
- Γνωστοποιήσετε την επίδραση που έχει σε εσάς

Παράδειγμα:

«Όταν εσύ [συμπεριφορά], εγώ [συναίσθημα], γιατί [συνέπειες]» (Garner 2001: 113- 116, Alberti & Emmons 2011: 43- 45) (βλ. παράρτημα IV).

Πέρα από τις δεξιότητες που αφορούν τη λεκτική επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει και δεξιότητες που αφορούν τη μη λεκτική επικοινωνία:

- Η βλεμματική επαφή με τον γονέα δεν πρέπει να είναι επίμονη, αλλά με μικρά διαλείμματα
- Η στάση του σώματος να διακρίνεται από μια ελαφριά κλίση προς τα μπροστά
- Ο τόνος της φωνής χρειάζεται να διατηρείται χαμηλός και ήρεμος
- Η φυσική απόσταση που τηρείται από τον συνομιλητή, χρειάζεται να διευκολύνει την επικοινωνία και όχι να την εμποδίζει. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να συναντήσει τους γονείς καθισμένος πίσω από το γραφείο του δημιουργεί μια «απόσταση» εξουσίας.

Συνολικά, όσον αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφυλικές διαφορές, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των μη λεκτικών μηνυμάτων που μεταφέρονται (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη 1998: 234- 235).

Τέλος, απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας θεωρείται η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών που διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα και αποτρέπουν τη διακοπή από εξωτερικούς παράγοντες (Μπρούζος 2009: 246- 247).

4.3. Προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό δράσεων στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Γίνεται φανερό ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συχνά παρεμποδίζεται από πληθώρα παραγόντων που αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009: 425), η προσπάθεια για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει τη συνεκτίμηση όλων των περιορισμών που προαναφέρθηκαν και την ανεύρεση των κατάλληλων μέσων αντιμετώπισης των εμποδίων.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο κάθε σχολική μονάδα να προσδιορίζει τις στρατηγικές και τις πολιτικές που υιοθετεί για τη βελτίωση της συνεργασίας της με τους γονείς. Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί το σχολείο ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους. Επιπλέον, η εφαρμογή των δράσεων χρειάζεται να ξεκινά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή προσπάθεια διατήρησης της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 426- 427).

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η υπεύθυνη και συστηματική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να είναι σε ετοιμότητα και να διαθέτουν ευελιξία για την αναπροσαρμογή της δράσης τους εφόσον κριθεί αναγκαίο. Κατά τη λήξη του σχολικού έτους, τα πορίσματα της συνολικής αξιολόγησης χρειάζεται να ενσωματώνονται στον σχεδιασμό για τον επόμενο χρόνο (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 430- 431).

Πέρα από τον προσεκτικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των κατάλληλων στρατηγικών, η δημιουργία ενός σχολείου «ανοιχτού» στη συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει τη διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο (Γεωργίου 2000: 192).

Βιβλιογραφία

- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (2011). *Δικαίωμα σας! Ένας οδηγός για περισσότερο ισότιμες σχέσεις*, μτφ. Ν. Νικολαΐδης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Berk, L. (1993). *Infants, children and adolescents*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development*, 6, 187- 251. Greenwich, CT: JAI.

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dowling, E. & Osborne, E. (eds.) (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, μτφ. Ι. Μπίμπου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Epstein, J. (1995). School- family- community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308- 318.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Education Research*, 80 (60), 330- 337.
- Garner, A. (2001). *Η τέχνη της επικοινωνίας*, μτφ. Β. Λαμπάδη. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97 (2), 310- 331.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). *Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη* (12^η εκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69- 95.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ.Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193- 216.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family- school relationships model. In: B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family school connection* (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της επικοινωνίας: θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Παράρτημα

Παράρτημα Ι

Πρωτόκολλο πρώτης συνάντησης

Στόχος: Ανάπτυξη αναστοχασμού του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της πρώτης συνάντησης

Στόχοι της πρώτης συνάντησης	Αξιολόγηση της πρώτης συνάντησης από τον εκπαιδευτικό
Γνωριμία και ενθάρρυνση για συμμετοχή	Με ποιους τρόπους θα ενθαρρύνω τη συμμετοχή των γονέων (π.χ. τόπος και ώρα της συνάντησης, καλωσόρισμα, δεξιότητες επικοινωνίας);
Ενημέρωση για προσδοκίες από γονείς και μαθητές	Ποιες πληροφορίες αναφορικά με τις προσδοκίες μου χρειάζεται να μοιραστώ με τους γονείς (π.χ. θέματα συμπεριφοράς παιδιών);
Ενημέρωση για τρόπο διδασκαλίας, κατ' οίκον εργασίες, βαθμολογία	Δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για να κατανοήσουν οι γονείς τα συγκεκριμένα θέματα;
Κανόνες συνεργασίας	Δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες για να κατανοήσουν οι γονείς το πλαίσιο συνεργασίας π.χ. μέρες και ώρες συνεργασίας, μέσο επικοινωνίας (π.χ. τηλέφωνο, τετράδιο, email);
Προγραμματισμός, σχεδιασμός και διατήρηση συνεχούς και συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας	Ποιες διαδικασίες θα ακολουθήσω για την επίτευξη της διατήρησης της συνεργασίας (π.χ. ενημέρωση και πρόσκληση στις δραστηριότητες του σχολείου, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων);
Σύναψη συμβολαίου	Τα βασικά σημεία της συνάντησης μπορούν να δοθούν σε γραπτή μορφή στους γονείς και να συναφθεί συμβόλαιο. Καλό είναι να υπάρχει πρόβλεψη για ενημέρωση των γονέων που δεν παρευρέθησαν.

Παράρτημα II

Πρωτόκολλο συνεκπαιδευτικής δράσης στην Πολιτισμική Αγωγή (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009)

Στόχος: Κατανόηση των βασικών αρχών και εφαρμογών της συνεκπαίδευσης

Το συγκεκριμένο συνεκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Πολιτισμική Αγωγή υιοθετεί την αρχή ότι βασικός στόχος του σχολείου είναι η απόκτηση γνώσης και ο σεβασμός της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η συγκεκριμένη δράση στοχεύει στη δημιουργία μιας συνεχούς ανατροφοδοτούμενης αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στον πολιτισμικό χώρο που επιλέγεται και στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, μέσα από αυτήν τη διαδικασία η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με επίκεντρο το παιδί- μαθητή ενισχύεται, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ιχνηλατήσουν νοερά τον χώρο, να ταξιδέψουν στο χρόνο και να κατανοήσουν σε βάθος το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η έρευνα πεδίου. Υποστηρίζεται ότι κάθε σχολική μονάδα θα μπορούσε να καθιερώσει μία ημέρα (ή διήμερο) συνεκπαιδευτικών δράσεων, όπως αυτό που παρουσιάζεται, σε ετήσια βάση.

1^ο στάδιο: η προετοιμασία για την επίσκεψη

Γενική προετοιμασία: Οι συμμετέχοντες επιλέγουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους τον χώρο επίσκεψης και συλλέγουν οργανωμένα όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (π.χ. χρονολογικός- ιστορικός και οπτικός- ακουστικός εγκλιματισμός, κοινωνική οργάνωση, καθημερινή ζωή). Επίσης, καταγράφουν τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στη δράση.

Προετοιμασία υλικού για την επίσκεψη: Παράλληλα, προετοιμάζουν το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν (π.χ. χάρτες για την αποτύπωση των βασικών στοιχείων του χώρου επίσκεψης, ενημερωτικά έντυπα) και κατανέμουν τους ρόλους και τις αρμοδιότητες σύμφωνα με τις ανάγκες της επίσκεψης.

2^ο στάδιο: η εργασία στο πεδίο

Με βασική προϋπόθεση την αξιοποίηση του υλικού που προετοιμάστηκε στο 1^ο στάδιο, ώστε να υποστηριχθεί η έρευνα και όχι απλά η περιήγηση στον χώρο, οι συμμετέχοντες κατά την επίσκεψη παρατηρούν τον χώρο, παίζουν παιχνίδια προσομοίωσης, διερευνούν διάφορα θέματα (π.χ. λατρευτικές και ενδυματολογικές συνήθειες, ήθη και έθιμα, θέση της γυναίκας, έργα τέχνης, επαγγέλματα, ηχητικά στοιχεία) και συλλέγουν φωτογραφικό υλικό. Μετά την αποχώρηση από το πεδίο, σε μικρή απόσταση για τη θέαση του χώρου, ξεκινά η πρώτη επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν (π.χ. σχολιασμός, ερωτήσεις, κριτική ανάλυση).

3^ο στάδιο: η επεξεργασία μετά την επίσκεψη

Στο σπίτι: γονείς και παιδιά συνεργάζονται με στόχο τη συζήτηση για την κοινή εμπειρία, την καταγραφή εντυπώσεων (π.χ. με την καταγραφή ημερολογίου, σκίτσων), τη συγκέντρωση επιπρόσθετων πληροφοριών και τη δημιουργία ηχητικής επένδυσης της επίσκεψης.

Στο σχολείο: παιδιά και εκπαιδευτικοί (αν υπάρχει δυνατότητα είναι καλό να συμμετέχουν και οι γονείς) συνεργάζονται σε υποομάδες για να παρουσιάσουν

την επεξεργασία που πραγματοποιήθηκε στο σπίτι, να συζητήσουν την εμπειρία και τις εντυπώσεις τους, καθώς και τις προσδοκίες πριν την επίσκεψη και τις σκέψεις που ακολούθησαν μετά την επίσκεψη. Επιπλέον, οργανώνουν από κοινού την παρουσίαση της εμπειρίας (π.χ. θεατρικό δρώμενο, φωτογραφικό υλικό, ηχητική επένδυση) στην τοπική κοινωνία, διαμορφώνοντας προτάσεις σε φορείς της κοινότητας για την αξιοποίηση του συγκεκριμένου χώρου.

Παράρτημα III

Σχεδιασμός εξατομικευμένης παρέμβασης για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων μαθητών

Στόχος: Κατανόηση των βημάτων που ακολουθούνται για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων

A. Ο Ηλίας είναι αλβανικής καταγωγής και φοιτά στη Β γυμνασίου. Λόγω των γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει, δυσκολεύεται να αξιοποιήσει τις ικανότητες που φαίνεται να διαθέτει, αποφεύγει να συμμετέχει στο μάθημα με αποτέλεσμα η επίδοσή του να είναι μειωμένη. Η υπεύθυνη καθηγήτρια του τμήματός του καλεί τη μητέρα του για να την ενημερώσει για την πρόοδο του γιου της.

- Οργανώστε τη συζήτηση που θα πραγματοποιήσετε με τη μητέρα.
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας θα αξιοποιήσετε και ποια στάση θα τηρήσετε απέναντι στη μητέρα;
- Ποιες πληροφορίες χρειάζεται να συλλέξετε;
- Ποιες παρεμβάσεις θα προτείνετε στη μητέρα;

B. Η Αθηνά φοιτά στη Γ γυμνασίου και ήρθε πρόσφατα στο σχολείο μετά την μετακόμιση της οικογένειάς της από την περιφέρεια. Είναι ιδιαίτερα απομονωμένη και δεν έχει αναπτύξει σχέσεις με τους συμμαθητές της. Παράλληλα, η επίδοσή της έχει μειωθεί σε σύγκριση με τα προηγούμενα σχολικά έτη. Παρά τις προσπάθειες της υπεύθυνης καθηγήτριας του τμήματος να την προσεγγίσει και να συζητήσει μαζί της, η Αθηνά αρνείται να μιλήσει. Η καθηγήτρια, αφού πάρει την άδεια από τη μαθήτριά, αποφασίζει να μιλήσει με τη μητέρα της.

- Οργανώστε τη συζήτηση που θα πραγματοποιήσετε με τη μητέρα.
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας θα αξιοποιήσετε και ποια στάση θα τηρήσετε απέναντι στη μητέρα;
- Ποιες πληροφορίες χρειάζεται να συλλέξετε;
- Ποιες παρεμβάσεις θα προτείνετε στη μητέρα;

Παράρτημα IV

Δεξιότητες επικοινωνίας (εμπόδια)

Στόχος: Κατανόηση των βασικών εμποδίων στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα

Η μητέρα του Γιάννη, μαθητή της Β γυμνασίου, προσέρχεται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθεί για τη μονογραφία του διαγωνίσματος του γιου της, επειδή αντέγραφε.

Σχολιάστε τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού ως προς την επίδραση που έχουν στη μητέρα και την πιθανή αντίδραση που θα προκαλέσουν.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Πιθανές απαντήσεις του εκπαιδευτικού	Επίδραση της παρέμβασης του εκπαιδευτικού
Εντολή «Πρέπει να του μάθετε ότι αυτά δεν είναι σωστά πράγματα, πρέπει να του μάθετε να διαβάζει και να προετοιμάζεται για τα διαγωνίσματα, να το τιμωρήσετε κι εσείς»	
Προειδοποίηση/απειλή «Αν δεν συμφωνείτε με τις αποφάσεις μου, δεν μπορούμε να ξαναμιλήσουμε»	
Ηθικολογία/δίδαχ «Πρέπει να μάθετε σωστές ηθικές αξίες στο παιδί σας, να του μάθετε ότι δεν μπορεί να κλέβει»	
Συμβουλή/ προσφορά λύσεων «Έπρεπε να είχατε ελέγξει αν διάβασε, να το εξετάζατε»	
Κριτική/ κατηγορία «Μου φαίνεται ότι δεν ξέρετε πώς πρέπει να ανατρέφετε σωστά τα παιδιά σας»	
Χαρακτηρισμός / ταπείνωση «Δεν κάνετε για γονιός, το ξέρετε;»	
Ερμηνεία/ διάγνωση «Τώρα αυτό το κάνατε, γιατί είστε θυμωμένη για τον βαθμό που του έβαλα στο προηγούμενο τρίμηνο;»	
Αποπροσανατολισμός «Το θέμα είναι ότι γενικά έχω πρόβλημα με το παιδί σας στην τάξη, δεν με ακούει ποτέ»	
Υποτίμηση «Σιγά το πράγμα, πώς κάνετε έτσι; Είστε υπερβολική!»	
Ανάκριση «Είχε διαβάσει το παιδί σας; Ξέρατε για το διαγώνισμα; Το εξετάσατε;»	

Παράρτημα V

Δεξιότητες επικοινωνίας (αντανάκλαση συναισθήματος)

Στόχος: Κατανόηση της δεξιότητας «αντανάκλαση συναισθήματος» και αξιολόγηση της παρέμβασης του εκπαιδευτικού στον γονέα

A. Η μητέρα του Βασίλη, μαθητή της Ε δημοτικού, λέει στη δασκάλα:
«Διαβάζουμε όλο το απόγευμα μαζί, τον προσέχω συνέχεια, ακολουθώ τις οδηγίες που μου δώσατε, τι άλλο να κάνω;»

E. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

Σχολιάστε τις απαντήσεις της δασκάλας ως προς την επίδραση που έχουν στη μητέρα.

Πιθανές απαντήσεις	Αξιολόγηση των απαντήσεων
«Είστε σίγουρη ότι κάνετε ό,τι σας είπα;»	
«Ο γιος σας χρειάζεται φροντιστήριο»	
«Καταλαβαίνω ότι αισθάνεστε απογοητευμένη, γιατί έχετε προσπαθήσει πολύ»	

B. Η μητέρα του Χρήστου, μαθητή της Στ δημοτικού, προσέρχεται στο σχολείο για να διαμαρτυρηθεί που ο γιος της χτυπήθηκε από έναν συμμαθητή του.

Σχολιάστε τις απαντήσεις της δασκάλας ως προς την επίδραση που έχουν στη μητέρα.

Πιθανές απαντήσεις	Αξιολόγηση των απαντήσεων
«Φυσιολογικά πράγματα είναι αυτά για τα αγόρια. Πώς κάνετε έτσι;»	
«Ο γιος σας όλο μπλέκεται σε καβγάδες και φασαρίες»	
«Καταλαβαίνω την ανησυχία σας με αυτό που συνέβη»	

Παράρτημα VI

Μελέτη περίπτωσης

Στόχος: Εκπαίδευση στις δεξιότητες επικοινωνίας και στη διεκδικητική συμπεριφορά

A. Η μητέρα δύο δίδυμων κοριτσιών, μαθητριών της Γ γυμνασίου, σας ζητά με επίμονο τρόπο να βάλετε τον ίδιο βαθμό στα μαθηματικά και στις δύο, παρόλο που η μία έχει χαμηλότερη επίδοση, για να μην υπάρχει ανταγωνισμός και ζήλια ανάμεσά τους.

- Πώς θα χειριστείτε την κατάσταση;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας θα αξιοποιήσετε;

B. Η μητέρα του Γιώργου, μαθητή της Α δημοτικού, σας ζητάει να δείξετε κατανόηση και να φέρνει το γιο της προς το τέλος της πρώτης ώρας στο σχολείο, γιατί δεν προλαβαίνει να τον φέρνει εγκαίρως, καθώς θηλάζει τη μικρή της κόρη.

- Πώς θα χειριστείτε την κατάσταση;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας θα αξιοποιήσετε;