



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική Εργασία

«Γονείς και Εκπαιδευτικοί: διαχείριση σχέσεων, αίτια και μορφές συγκρούσεων σύμφωνα με τους γονείς των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Ιωάννα Πετράκου

A.M. 7574112100023

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου

2024

ΑΘΗΝΑ



© ΕΚΠΑ, 2024

Η παρούσα διπλωματική, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. *Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΔΕ, καθώς και την επιβλέπουσα και την επιτροπή κρίσης.





ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης Διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Ιωάννα Πετράκου

Αριθμός Μητρώου: 7574112100023

Υπογραφή:



Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση των σπουδών μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα, για την αгаστή συνεργασία μας, την επιστημονική καθοδήγηση και αμέριστη υποστήριξή της, τις χρήσιμες συμβουλές που μου παρείχε όσες φορές χρειάστηκα την αρωγή της.

Ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, οι οποίοι με την επιστημοσύνη και την πολύχρονη εκπαιδευτική τους εμπειρία συνέβαλαν στη διεύρυνση των επαγγελματικών και επιστημονικών μου οριζώντων.

Οφείλω να ευχαριστήσω τους γονείς που διέθεσαν τον χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, καθώς χωρίς τη συμβολή τους θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω βαθύτατα τη Δρ. Ουρανία Πετροπούλου, που βαδίζει δίπλα μου ως μέντορας και υποστηρικτής στο ακαδημαϊκό μου μονοπάτι.

Τέλος, το πιο μεγάλο «ευχαριστώ» ανήκει στους γονείς μου, Ζωή και Παναγιώτη, οι οποίοι με τη διακριτικότητα και την αγάπη τους αποτελούν ανεκτίμητο στήριγμα και ενθαρρύνουν κάθε μου βήμα στην προσπάθειά μου να γίνω καλύτερος άνθρωπος.



Στους γονείς μου



«Γονείς και Εκπαιδευτικοί: διαχείριση σχέσεων, αίτια και μορφές συγκρούσεων σύμφωνα με τους γονείς των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Ιωάννα Πετράκου

Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου	Εμμανουήλ Κουτούζης	Ιωάννης Ρουσσάκης
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ	Καθηγητής ΕΑΠ	Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ



“Parents and Teachers: relationship management, causes and forms of conflict according to parents of secondary school students”

Ioanna Petrakou

Antigoni-Alba Papakonstantinou	Emmanouil Koutouzis	Ioannis Roussakis
Associate Professor NKUA	Professor HOU	Associate Professor NKUA



Περίληψη

Η σύγκρουση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ανθρώπινων σχέσεων και εμφανίζεται σε κάθε κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον, όπου άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό υπόβαθρο συνεργάζονται και συναποφασίζουν, χωρίς το περιβάλλον του σχολείου και η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών να αποτελεί εξαίρεση (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015: 547). Οι γονείς ως παρατηρητές και συμμετέχοντες του σχολικού γίνεσθαι, είτε διαμορφώνουν μια ενεργητική είτε μια παθητική σχέση με τον εκπαιδευτικό, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης από το σχολείο εκπαίδευσης και της σχολικής ζωής των παιδιών τους. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στους γονείς μαθητών γυμνασίου δημόσιας εκπαίδευσης και σκοπός της είναι να καταγράψει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη διαχείριση των προβλημάτων της επικοινωνίας, των αιτιών και των μορφών των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκείνους και τους εκπαιδευτικούς. Για τον σκοπό αυτό ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω 12 ημιδομημένων συνεντεύξεων, στις οποίες συμμετείχαν γονείς και των δύο φύλων από δημόσια σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ανέδειξε τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τους τρόπους που διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τις αιτίες που τους οδηγούν σε σύγκρουση και τις μορφές των συγκρούσεων που διαπιστώνουν ότι λαμβάνουν χώρα εντός σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τα ευρήματα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι γονείς ως πρώτο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων με τους εκπαιδευτικούς επιλέγουν συχνά να απευθύνονται στη διεύθυνση του σχολείου προκειμένου να υπάρξει η επιθυμητή λύση και να μη διαιωνίζεται η έκρυθμη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Οι γονείς παραδέχονται πως η αδιαφορία και η ανευθυνότητα από τους εκπαιδευτικούς για όσα απασχολούν τα παιδιά τους είναι οι κυρίαρχες αιτίες που τους οδηγούν στη σύγκρουση. Τέλος, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως οι μορφές των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι κατά κύριο λόγο λεκτικές και ο βασικός αποδέκτης μιας σύγκρουσης γονέα-εκπαιδευτικού είναι πάντα το παιδί.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις γονέων, συγκρούσεις γονέων-εκπαιδευτικών, αίτια και μορφές συγκρούσεων, διαχείριση προβλημάτων, μαθητές γυμνασίου, σχέση οικογένειας – σχολείου



Abstract

Conflict is an integral part of human relations and appears in every social and professional environment, where individuals and groups of people with different cultural, social, economic background cooperate and make joint decisions, without the school environment and the parent-teacher relationship being an exception (Karagianni & Roussakis: 2015: 547). Parents, as observers and participants of the school process, form either an active or a passive relationship with the educator, play a decisive role in the quality of the education provided by the school and the school life of their children. The present study focuses on parents of public high school students and its purpose is to record and interpret parents' views regarding the management of communication problems, causes and forms of conflict between them and teachers. For this purpose, the qualitative approach was followed and data collection was carried out through 12 semi-structured interviews, involving parents of both sexes from public schools. The data were collected and processed through thematic content analysis, which highlighted the views of parents regarding the ways they manage the problems that arise when communicating with teachers, the causes that lead them to conflict and the forms of conflict that they find that take place within a school context. According to the findings, it could be argued that parents often choose as a first way of dealing with problems related to teachers to address to the school management in order to have the desired solution and not to perpetuate the dysfunctional relationship with the teacher. The parents admit that the teachers' indifference and irresponsibility for what concerns their children are the main causes that lead them to this conflict. Finally, the participants stated that the forms of conflict in the school environment are primarily verbal and the main recipient of a parent-teacher conflict is always the child.

Keywords: parents' views, parent-teacher conflicts, causes and forms of conflicts, problem management, high school students, family-school relationship



Συντομογραφίες

όπ. αναφ. όπως αναφέρεται

ΜΜΕ Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΗΠΑ Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής



Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract	9
Συντομογραφίες	10
Εισαγωγή	13
ΜΕΡΟΣ Α' – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
Κεφάλαιο 1: Συγκρούσεις Γονέων – Εκπαιδευτικών	16
1.1 Εννοιολόγηση της σύγκρουσης	16
1.2 Μορφές συγκρούσεων	18
1.3 Αιτίες συγκρούσεων	21
1.4 Τρόποι διευθέτησης της σύγκρουσης	24
1.5 Αποτελέσματα των συγκρούσεων	28
1.5.1 Θετικές συνέπειες	28
1.5.2 Αρνητικές συνέπειες	29
Κεφάλαιο 2: Γονική εμπλοκή	31
2.1 Η έννοια της γονικής εμπλοκής	31
2.2 Τύποι γονικής εμπλοκής	34
2.3 Γονική εμπλοκή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	37
2.4 Συνέπειες και παράμετροι της γονικής εμπλοκής	39
2.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων	42
Κεφάλαιο 3: Σχέση Οικογένειας – Σχολείου	44
3.1 Μοντέλα για τη σχέση οικογένειας – σχολείου	44
3.2 Οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του E. Goffman	51
3.3 Προβλήματα στη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών	53
3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των προβλημάτων ανάμεσα σε γονείς – εκπαιδευτικούς	56
Κεφάλαιο 4: Προβληματική της έρευνας	59
4.1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	59
4.2 Διατύπωση στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων	64
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας	65
5.1 Ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση	65



5.2 Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας.....	66
5.3 Τεχνική συλλογής δεδομένων.....	68
5.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	68
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	69
5.6 Ανάλυση δεδομένων.....	70
ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	71
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας.....	71
6.1 Η διαχείριση των προβλημάτων από τους γονείς κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.....	71
6.2 Απόψεις των γονέων για τις αιτίες που οδηγούν στη σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς.....	79
6.3 Απόψεις γονέων για τις μορφές των συγκρούσεων εντός σχολικού πλαισίου.....	86
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	91
Επίλογος.....	95
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	97
Παράρτημα Α' – Ερευνητικό εργαλείο.....	108
Παράρτημα Β' – Ενδεικτικές Απομαγνητοφωνήσεις Συνεντεύξεων.....	109



Εισαγωγή

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς με ισχυρές αλληλοεπιρροές και συνδέσεις (Παπακωνσταντίνου, 2020: 203). Μεταβαίνοντας από τη σφαίρα των απόψεων που εκφράστηκαν από τους παιδαγωγούς του προοδευτικού, μεταρρυθμιστικού κινήματος στις απόψεις που εκφράζουν τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται ότι το σχολείο μετασχηματίζεται από αμιγή φορέα αξιών και γνώσης, σε ένα ίδρυμα κοινωνικής ανέλιξης και αναγνώρισης, σε ένα πεδίο ανάπτυξης συναγωνισμού ή ανταγωνισμού, σε έναν χώρο δράσης και δημιουργίας. Καθώς η σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, στις χώρες του δυτικού πολιτισμού, απαιτεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο οι ίδιοι οι γονείς όσο και η πολιτεία και η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητούν τρόπους επικοινωνίας και ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων (Σταμάτης, 2020: 3, 8).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, οι κυβερνήσεις εντόπισαν την ανάγκη για μια ισχυρή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μέσω της οποίας θα επιτυγχάνεται αμοιβαία επιτήρηση και λογοδοσία και θα ασκεί κοινωνικό έλεγχο ο ένας στον άλλον (Pillet-Shore, 2015: 374). Στον σχολικό χώρο άλλωστε *«εκτυλίσσονται οι αλληλεπιδράσεις γονέων και εκπαιδευτικών, διαμορφώνονται οι ισορροπίες, ανακατανέμονται οι απαιτήσεις, υφαίνονται συνεννοήσεις, στάσεις και εκτιμήσεις, που συνοδεύουν τους κοινωνικούς ρόλους»* (Παπακωνσταντίνου, 2022: 38). Οι γονείς εκφράζουν ευθέως ή υπόρρητα, με όποιον τρόπο μπορούν, τους στόχους, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες που έχουν για τα παιδιά τους μέσα στη σχολική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2022: 39), θεωρούν τον εαυτό τους ως βασικό συνεργάτη των εκπαιδευτικών και υποστηρικτή της σχολικής λειτουργίας, επιζητούν τη συμμετοχή τους σε αυτή, αλλά και την αναγνώριση της συμβολής τους. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό, που παρέχεται σε όλους, είναι επόμενο η κάθε οικογένεια να το αξιολογεί και να το διαχειρίζεται για διαφορετικούς σκοπούς και μέσω των διαφορετικών οικογενειακών λογικών που πρεσβεύει (Παπακωνσταντίνου, 2022: 40).

Γονείς και εκπαιδευτικοί είναι άτομα που δρουν, αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και επηρεάζονται, εξελίσσονται, μετασχηματίζουν εαυτούς και κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2015: 578). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ειδικοί επί των ακαδημαϊκών θεμάτων και οι θυρωροί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εργασίας. Από την άλλη, οι γονείς είναι οι συνήγοροι των παιδιών και οι κηδεμόνες της συναισθηματικής τους ευεξίας. Οι έφηβοι βρίσκονται σε μια μετάβαση, προχωρώντας από την παιδική ηλικία προς την ενήλικη ταυτότητα και τον ρόλο του εργαζόμενου πολίτη (Attanucci, 2004: 58). Το σχολείο και η οικογένεια είναι *«δύο θεσμοί σε αλληλεπίδραση, ενίοτε σε αλληλεξάρτηση, συχνά σε σύγκρουση, κατά περίπτωση σε αμφισβήτηση, κατά βάση σε κοινή πορεία. Δύο θεσμοί που, παράλληλα ή συμπληρωματικά, στοχεύουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων, των*



αντιλήψεων, των συμπεριφορών των ανήλικων δρώντων» (Παπακωνσταντίνου, 2008: 138). Ως εκ τούτου πολλές φορές ορισμένα εμπόδια και αιτίες ενδέχεται να παρακωλύσουν την ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης και να εμφανιστούν προβλήματα στην επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η σχέση σχολείου και οικογένειας αποτελεί ανέκαθεν μια ιδιότυπη σχέση. Εάν λοιπόν η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών δεν είναι ξεκάθαρη εξαρχής, τότε αρχίζουν να αναδύονται οι συγκρούσεις με διάφορες μορφές, καθώς και η ανάγκη διαχείρισής τους. Σημαντικό να τονιστεί πως οι συγκρούσεις είναι ένα καθολικό φαινόμενο σε όλη την ανθρώπινη πορεία και μια σημαντική πτυχή της λειτουργίας και της οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από το οποίο δαπανώνται χρόνος, οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι για τη διαχείρισή του (Everard & Morris, 1999: 119). Η προσπάθεια καταγραφής των γονικών αντιλήψεων αναφορικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αναδείξει σημαντικά ευρήματα και παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας.

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι απόψεις των γονέων μαθητών γυμνασίου για τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, τα αίτια και τις μορφές των συγκρούσεων που προκύπτουν σε αυτή τη σχέση. Η εργασία είναι ερευνητική και χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Το **πρώτο κεφάλαιο** εστιάζει στις συγκρούσεις γονέων-εκπαιδευτικών. Επιχειρείται η εννοιολόγηση της σύγκρουσης και ακολουθεί η παρουσίαση των διαφόρων μορφών που μπορεί να έχει η σύγκρουση και των αιτιών που την προκαλούν, έτσι όπως εντοπίζονται στη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια παρατίθενται οι τρόποι διευθέτησης της σύγκρουσης, αλλά και των αποτελεσμάτων που επιφέρει, θετικών ή αρνητικών, στους άμεσα εμπλεκόμενους και στο σχολικό πλαίσιο ευρύτερα.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** αφορά τη γονική εμπλοκή και περιλαμβάνει την εννοιολογική παρουσίαση του όρου, την παράθεση των τύπων της γονικής εμπλοκής και επιχειρείται μια ιστορική επισκόπηση του ρόλου των γονέων και του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο τέλος παρουσιάζονται οι συνέπειες και οι παράμετροι της γονικής εμπλοκής και πραγματοποιείται η προβολή ορισμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων.

Το **τρίτο κεφάλαιο** κινείται γύρω από τη σχέση οικογένειας – σχολείου. Αναλύονται λεπτομερώς τα μοντέλα για τη σχέση αυτή, καταγράφονται οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων και δίνεται έμφαση στην κοσμοθεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του E. Goffman. Αναφέρονται ενδεχόμενα προβλήματα που εμφανίζονται ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και προσεγγίζεται ο ρόλος του διευθυντή για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** του θεωρητικού μέρους πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών



σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα, με σκοπό την ανάδειξη του ερευνητικού προβλήματος και την αναγκαιότητα της έρευνας, διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας, η δειγματοληπτική μέθοδος και η επιλογή του δείγματος, η τεχνική συλλογής των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο **έκτο κεφάλαιο** πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, χωρισμένων σε τρεις θεματικούς άξονες σύμφωνα με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα εξαγόμενα συμπεράσματα μέσω των οποίων είτε επιβεβαιώνονται οι υπάρχουσες θεωρίες, είτε προκύπτουν νέα ερευνητικά δεδομένα και γίνεται η σύνοψη της εργασίας. Στον επίλογο, διατυπώνονται οι περιορισμοί και τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν από την πλευρά της ερευνήτριας, καθώς και δίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και στα παραρτήματα βρίσκουμε το ερευνητικό εργαλείο και ενδεικτικές απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων.



ΜΕΡΟΣ Α' – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Συγκρούσεις Γονέων – Εκπαιδευτικών

1.1 Εννοιολόγηση της σύγκρουσης

Η σύγκρουση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας που συναντάται σε διαφορετικά πλαίσια με διάφορες μορφές (Διερωνίτου, 2016: 173). Το πολυδιάστατο φαινόμενο της σύγκρουσης έχει αποδοθεί με πληθώρα ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία, δίνοντας θετική ή αρνητική χροιά στην έννοια. Αρχικά, «η σύγκρουση είναι η διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης που φέρνει σε αντιπαράθεση δυο τουλάχιστον κοινωνικούς συνεργούς. Κατάσταση που προκύπτει σε άτομα ή ομάδες ατόμων από κίνητρα ή (και) σκοπούς που είναι λίγο πολύ αμοιβαία ασύμβατοι» (Εγκυκλοπαίδεια, Πάπυρος Larousse Britannica, όπως αναφέρεται στο Μπρίνια, 2014: 82). Σύμφωνα με τον Mullins (2005), οι κοινοί ορισμοί της σύγκρουσης συνδέονται περισσότερο με αρνητικά χαρακτηριστικά και καταστάσεις που προκαλούν αναποτελεσματικότητα και δυσλειτουργικότητα. Χαρακτηριστικά ορίζει τη σύγκρουση ως τη σκόπιμη ενέργεια ενός ατόμου ή ενός συνόλου που αποσκοπεί να παρεμποδίσει τη δράση και την επίτευξη των στόχων κάποιου άλλου ατόμου ή συνόλου (Mullins, 2005: 904). Ο Pondy παρουσιάζει τη σύγκρουση ως «μία αμφίδρομη διαδικασία η οποία εκδηλώνεται με ασυμβατότητα και διαφωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων» (όπως αναφέρεται στο Διερωνίτου, 2016: 174).

Όπως αναφέρουν οι Μπρούζος και Κουζούνη (2003: 139), η λέξη «σύγκρουση» με τη μεταφορική της σημασία υποδηλώνει «την ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση αντιτιθέμενων και ασυμφιλίωτων τάσεων, ορμών και επιθυμιών με ίση ισχύ σε ένα άτομο ή την πρόκληση αντικρουόμενων και ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες». Κατά τον Pawlak (1998: 65-66), η σύγκρουση είναι από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανθρώπινης φύσης και την αντιλαμβανόμαστε όταν δύο άτομα ή μέλη μιας ομάδας ή ομάδων σε έναν οργανισμό βρίσκονται σε κατάσταση διένεξης γύρω από ένα θέμα. Για την έννοια της σύγκρουσης υπάρχει η παραδοχή πως είναι απαραίτητες α) οι αποκλίνουσες απόψεις και β) η ασυμβατότητά τους, ώστε να προκύψει μια ανεπιθύμητη κατάσταση από την επιρροή μιας ομάδας ή ενός ατόμου προς την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας (Owens, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 319). Συνακόλουθα, κατά τον Rahim (2002: 207), «σύγκρουση είναι η διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)». Οι Μπαλιούση και Μπαλιούσης συμπεραίνουν πως «η σύγκρουση αποτελεί μια



φυσιολογική συνέπεια όπου υπάρχει αλληλεπίδραση διαφορετικών ατόμων και ομάδων λόγω διαφορετικών απόψεων, πιστεύω και αντιλήψεων» (2014: 1503). Αντιστοίχως, οι Wall και Callister (1995: 517) υποστηρίζουν πως η σύγκρουση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει όταν το ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι τα συμφέροντα του αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από το άλλο μέρος.

Στην ίδια κατεύθυνση Robbins και Judge (2018: 431) περιγράφουν τη σύγκρουση ως μια διαδικασία κατά την οποία το ένα από τα δύο μέρη έχει ήδη ή πρόκειται να έχει αρνητική επιρροή σε κάτι που ενδιαφέρει το άλλο μέρος και διακρίνουν πέντε στάδια:

α) **«Ενδεχόμενη εναντίωση ή ασυμβατότητα»**, το πρώτο στάδιο στο οποίο εμφανίζονται οι συνθήκες και οι αιτίες που δημιουργούν το κλίμα της σύγκρουσης (Robbins & Judge, 2018: 436).

β) **«Επίγνωση και εξατομίκευση»**, όπου ένα ή περισσότερα από τα συμμετέχοντα μέρη επηρεάζεται αρνητικά και αντιλαμβάνεται ότι οι συνθήκες προοικονομούν τη σύγκρουση (Robbins & Judge, 2018: 437).

γ) **«Προθέσεις»**, δηλαδή οι αποφάσεις με τις οποίες θα ενεργήσει το άτομο με έναν συγκεκριμένο τρόπο, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στις αντιλήψεις και τα συναισθήματα, και στην εκδηλούμενη συμπεριφορά τους (Robbins & Judge, 2018: 438).

δ) **«Συμπεριφορά»**, το στάδιο της αλληλεπίδρασης που γίνονται εμφανείς οι συγκρούσεις, με δηλώσεις, ενέργειες και αντιδράσεις (Robbins & Judge, 2018: 440).

ε) **«Αποτελέσματα»**, όπου γίνονται εμφανείς οι συνέπειες της δράσης-αντίδρασης των συγκρουόμενων μερών (Robbins & Judge, 2018: 441).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (όπ. αναφ. στο Θάνου κ.ά, 2019: 46), σύγκρουση αναπτύσσεται εκεί όπου ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων λειτουργεί ως σκόπελος για την εκπλήρωση των στόχων ενός άλλου ατόμου, ενώ βάσει των Σαϊτή και Σαϊτής (2011: 251), ορίζεται ως η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που συνειδητά προσπαθεί να εμποδίσει ή να περιορίσει τις ενέργειες για την επίτευξη των στόχων του άλλου ατόμου ή της ομάδας. Από την άλλη πλευρά, για τον Mayer (όπ. αναφ. στο Μπαλιούση & Μπαλιούσης, 2014: 1503), η σύγκρουση εμφανίζεται ως μια συναισθηματική αντίδραση σε μια κατάσταση ή αλληλεπίδραση σε κάποιου είδους διαφωνία που προκαλεί φόβο, θλίψη, πικρία, θυμό ή απόγνωση, ενώ κατά τον



Tschannen-Moran (2001: 3), αποτελεί μια μορφή τριβής ή διαφωνίας μεταξύ κάποιων ατόμων ή ομάδας και προκύπτει όταν υπάρχει αναντιστοιχία σε ορισμένες πεποιθήσεις και δράσεις τους που προκαλεί μια ανταγωνιστική κατάσταση. Με άλλα λόγια, η Διερωνίτου (2016: 175) επιχειρώντας να ορίσει τη σύγκρουση αναφέρει ότι *«ορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας ασυμβίβαστης συμπεριφοράς ανάμεσα σε μέρη που έχουν διαφορετικά συστήματα αξιών και που επιδιώκουν να επηρεάσουν ο ένας τον άλλο»*, ορισμός που υιοθετείται και από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Άλλωστε, οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής και των ανθρώπινων σχέσεων ευρύτερα, εμφανίζονται σε κάθε κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, χωρίς ο χώρος της εκπαίδευσης να αποτελεί εξαίρεση. *«Η εκπαιδευτική διαδικασία φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες με διαφορετικό υπόβαθρο, αξίες, συμφέροντα και στόχους· παράγει ή/και αναπαράγει τυπικές και άτυπες σχέσεις εξουσίας και διαμορφώνει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις»* (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015: 548). Υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν *«όχι μόνο μεταξύ των ιεραρχικά δομημένων οργάνων της εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των υποστηρικτικών οργάνων ή μεταξύ ιεραρχικών οργάνων και μαθητών, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κλπ. ή μεταξύ εμπλεκόμενων τυπικά και άτυπα στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 320). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στον χώρο της εκπαίδευσης, πληθώρα ερευνών καταδεικνύουν την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Θάνου κ.ά, 2019: 46). Όπως υποστηρίζει ο Γεωργίου (2011: 13), το κοινό σημείο οικογένειας και σχολείου είναι το ενδιαφέρον τους για το παιδί, η ανάπτυξη και η αγωγή του απασχολούν από κοινού γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς συχνά η διεκδίκηση του ρόλου της εκπαίδευσης του παιδιού αποτελεί σημείο τριβής και δημιουργεί συνθήκες αντιπαράθεσης μεταξύ των δυο αυτών *«σημαντικών άλλων»*.

1.2 Μορφές συγκρούσεων

Λόγω των διαφορετικών και ποικίλων ορισμών της σύγκρουσης, οι μορφές που συναντάμε ποικίλλουν επίσης. Οι συγκρούσεις μπορεί να εμφανιστούν σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο. Στο σχολικό περιβάλλον οι συγκρούσεις, όσον αφορά τα εμπλεκόμενα μέρη, με βάση τον Shahmohammadi (2014:631) κατηγοριοποιούνται σε:

α) *«Διαπροσωπικές Συγκρούσεις»*, μορφή όπου συναντάμε αντιθέσεις και διαφωνίες ανάμεσα σε δύο μέλη της ίδιας ομάδας π.χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.



β) **«Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις»**, παίρνουν μορφή στο μυαλό ενός ατόμου που έρχεται αντιμέτωπο με τις σκέψεις του, τις αξίες του και τις αρχές του και εμπλέκει την ψυχολογική και συναισθηματική του διάσταση π.χ ο εκπαιδευτικός που αμφιβάλει για τον τρόπο που διαχειρίζεται τη σχέση του με τους γονείς των μαθητών.

γ) **«Ενδο-ομαδικές συγκρούσεις»**, λαμβάνουν χώρα ανάμεσα σε μέλη μιας ομάδας ενός οργανισμού λόγω ασυμβατοτήτων και παρεξηγήσεων π.χ σύγκρουση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

δ) **«Διομαδικές συγκρούσεις»**, όταν προκύπτει μια παρεξήγηση μεταξύ διαφορετικών ομάδων μέσα σε έναν οργανισμό λόγω ανταγωνισμού ή μη θέσπισης ορίων π.χ σύγκρουση μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων».

Οι Ryals και Sreakman (2010: 188) επισημαίνουν για την περίπτωση των διομαδικών συγκρούσεων πως διαφέρουν ως προς το μέγεθος και την πολυπλοκότητα τους λόγω των πολλών συνιστωσών που τις διέπουν. Ο αριθμός των ατόμων που έρχονται σε σύγκρουση φαίνεται να επηρεάζει την κάθε σύγκρουση και τους πόρους που χρειάζονται για τη διαχείριση και την επίλυση της.

Επιπρόσθετα, οι Robbins και Judge (2018: 433-434), πρεσβεύουν πως κάθε σύγκρουση είναι μια ξεχωριστή περίπτωση και διακρίνουν τρεις μορφές, όσον αφορά τη σχέση, το έργο και τη διαδικασία. Η **σύγκρουση ως προς τη σχέση** επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν πως αποτελεί μια δυσλειτουργική και ψυχοφθόρα περίπτωση σύγκρουσης στο εργασιακό περιβάλλον, καθώς οι τριβές και η εχθρότητα εμποδίζουν την υλοποίηση των έργων και την αμοιβαία κατανόηση. Η **σύγκρουση που αφορά το έργο** σχετίζεται με τους στόχους και το περιεχόμενο της εργασίας. Δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τη λειτουργικότητά της, διαπιστώνεται όμως η θετική της απόδοση σε επίπεδο ομάδων υψηλόβαθμων στελεχών διοίκησης συγκριτικά με την ομαδική απόδοση σε χαμηλότερη κλίμακα του οργανισμού, ενδεχομένως γιατί τα υψηλόβαθμα μέλη δε νιώθουν να απειλούνται ως προς τον ρόλο τους στον οργανισμό. Η **σύγκρουση ως προς τη διαδικασία** σχετίζεται με τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας και συχνά αποκτά προσωπικό χαρακτήρα και εξελίσσεται σε σύγκρουση ως προς τη σχέση. Αφορά την ανάθεση καθηκόντων και τους ρόλους και συνδέεται με την αντίληψη ότι κάποια μέλη φυγοπονούν, ενώ άλλα περιθωριοποιούνται.

Ανάλογα με την ιεραρχική θέση των εμπλεκομένων στη σύγκρουση οι συγκρούσεις διακρίνονται α) σε **Οριζόντιες**, αφορούν άτομα ή ομάδες που τοποθετούνται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, έχοντας ίσο βαθμό εξουσίας και β) σε **Κατακόρυφες**, αφορούν άτομα ή ομάδες που τοποθετούνται σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας (Marquis & Jorgesen, όπ. αναφ. στο Διερωνίτου, 2016: 175). Σύμφωνα με την Alexandrache (2014: 435), η σχολική σύγκρουση κυριαρχείται από τις συνιστώσες της υποκειμενικότητας και των συναισθημάτων και εκδηλώνεται σε τρεις βασικές μορφές: α) τη **γνωστική σύγκρουση**, η οποία εντοπίζεται στα άτομα ή τις



ομάδες που έχουν διαφορετικές απόψεις και ιδέες για οποιοδήποτε ζήτημα, β) τη **συναισθηματική σύγκρουση**, όπου τα συναισθήματα ορισμένων μελών στη σύγκρουση διαφέρουν από αυτά των άλλων και γ) τη **συμπεριφορική σύγκρουση**, στην οποία η σύγκρουση δημιουργείται από τη στάση του ατόμου σε μια σύγκρουση.

Ο Ghaffar (2019: 215-217), λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις, τις ενοχλήσεις, τις αξίες, τη φύση των σχέσεων, τον έλεγχο των πόρων μεταξύ των ατόμων και βάσει αρκετών ερευνητών ταξινομεί τις συγκρούσεις στις παρακάτω δέκα κατηγορίες:

- 1) **«Συναισθηματική σύγκρουση»**, που χαρακτηρίζει με θυμό, απογοήτευση και αρνητικά συναισθήματα τη διαπροσωπική σύγκρουση των μελών μιας ομάδας.
- 2) **«Ουσιαστική σύγκρουση»**, πραγματοποιείται ανάμεσα σε μέλη μιας ομάδας για τις ιδέες και τις γνώμες τους, όσον αφορά τις τρέχοντες διεργασίες ενός οργανισμού (Jehn, όπ. αναφ. στο Ghaffar, 2019: 216).
- 3) **«Σύγκρουση συμφερόντων»**, σχετίζεται με την ασυνέπεια των ατόμων στις προτιμήσεις τους σχετικά με την κατανομή των πόρων σε έναν οργανισμό και τις ασυμβίβαστες λύσεις που προτείνουν για την επίλυση ενός προβλήματος (Druckman & Zechmeister, όπ. αναφ. στο Ghaffar, 2019: 216).
- 4) **«Σύγκρουση αξιών ή Ιδεολογική σύγκρουση»**, όταν τα εμπλεκόμενα μέλη διαφέρουν ως προς τις αξίες και τις ιδεολογίες τους.
- 5) **«Σύγκρουση στόχων»**, συμβαίνει όταν οι στόχοι και οι προτιμήσεις των μελών είναι αποκλίνουσες.
- 6) **«Ρεαλιστική εναντίον Μη ρεαλιστικής σύγκρουσης»**, όπου η ρεαλιστική σύγκρουση συνδέεται με λογικές διαφωνίες, ενώ η μη ρεαλιστική αφορά καταστάσεις που δεν σχετίζονται με ομαδικούς ή οργανωτικούς στόχους (Ross & Ross, όπ. αναφ. στο Ghaffar, 2019: 216).
- 7) **«Θεσμοθετημένη εναντίον Μη θεσμοθετημένης σύγκρουσης»**. Στην περίπτωση της θεσμοθετημένης σύγκρουσης, τα μέλη ακολουθούν τους κανόνες και έχουν προβλέψιμη συμπεριφορά, ενώ στη μη θεσμοθετημένη σύγκρουση τα μέλη έχουν απρόβλεπτη συμπεριφορά, κατηγορία που ταυτίζεται με τις φυλετικές συγκρούσεις.
- 8) **«Ανταποδοτική Σύγκρουση»**, στην οποία οι εμπλεκόμενοι συγκρούονται με απώτερο σκοπό να τιμωρήσουν ο ένας τον άλλον και διάθεση παράτασης της σύγκρουσης (Saaty, όπ. αναφ. στο Ghaffar, 2019: 217).
- 9) **«Εσφαλμένη σύγκρουση»**, όπου υπάρχουν παρεξηγήσεις και λανθασμένη ανάθεση αιτιών κατά την εμφάνιση της σύγκρουσης.
- 10) **«Εκτοπισμένη σύγκρουση»**, συμβαίνει όταν τα αντιμαχόμενα μέρη κατευθύνουν την εχθρότητα και τα αρνητικά τους συναισθήματα σε άτομα που δεν εμπλέκονται στη σύγκρουση ή διαφωνία (Deutsch, όπ. αναφ. στο Ghaffar, 2019: 217).



Η τυπολογία του Pondy (1967: 300-303) αναφέρεται σε τέσσερις μορφές συγκρούσεων όσον αφορά το πλαίσιο εκδήλωσης τους εντός σχολικού πλαισίου: **α) Λανθάνουσα σύγκρουση**, όπου η σύγκρουση δεν είναι άμεσα αισθητή, υποβόσκει η ύπαρξη ασυμβίβαστων στόχων και χρειάζεται προσεκτική παρατήρηση για τον εντοπισμό της **β) Αντιληπτή σύγκρουση**, προκύπτει από παρανοήσεις, κακή επικοινωνία ή εσφαλμένη κατανόηση των όσων λέγονται μεταξύ πομπού και δέκτη **γ) Έκδηλη σύγκρουση**, η οποία αποτελεί ένα είδος «ανοιχτής επίθεσης», εμφανής, αφού εκδηλώνεται και από τις δυο πλευρές των διαφωνούντων και σε αυτήν εντάσσονται οι συγκρούσεις λεκτικής και σωματικής βίας **δ) Αισθητή σύγκρουση**, τα εμπλεκόμενα μέλη επηρεάζονται συναισθηματικά από τη σύγκρουση, διακρίνεται έντονη έχθρα και παράλληλα άγχος για το πώς θα εξελιχθεί η σύγκρουση. Βασική διαφορά μεταξύ αντιληπτής και αισθητής σύγκρουσης είναι ότι στην δεύτερη περίπτωση τα εμπλεκόμενα μέλη επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό συναισθηματικά από τη σύγκρουση. Τέλος, στην προσπάθεια κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων έρχονται να προστεθούν οι μορφές που έχουν εντοπίσει οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012: 300). Πρώτον, οι **διαπροσωπικές συγκρούσεις**, αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε μια ομάδα λόγω ανταγωνισμού και επιβολής επιδιώξεων του ενός προς το άλλο. Δεύτερον, οι **ομαδικές συγκρούσεις**, οι οποίες ξεσπούν ανάμεσα σε τυπικές ή άτυπες ομάδες του σχολείου που έχουν διαφορετική οπτική και προσέγγιση για συγκεκριμένα θέματα. Τρίτον, οι **συγκρούσεις μεταξύ ομάδων και ατόμων**, οι οποίες προκύπτουν ανάμεσα σε ομάδες και άτομα και τέταρτον οι **συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας**. Συγκρούσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον (γονείς ή τοπική αυτοδιοίκηση), επηρεάζοντας τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά του. Εδώ εντάσσονται οι **συγκρούσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών**, γύρω από τις οποίες θα εστιάσει η παρούσα εργασία.

1.3 Αιτίες συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είτε αποδίδονται σε διαφορές, σε διαφωνίες στις στάσεις και τις αντιλήψεις, σε ανάγκες και αξίες, καθήκοντα και πολιτικές, συγκρουόμενα συμφέροντα, είτε προκύπτουν από ανταγωνισμό, λάθη ή άγνοια, αρνητική συμπεριφορά και αντιδράσεις από τα εμπλεκόμενα μέλη (Saiti, 2015: 583). Η Διερωνίτου (2016: 179-180) ισχυρίζεται ότι η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία καταλήγουν πως η αναγνώριση των αιτιών μπορεί να περιγραφεί με τις παρακάτω κατηγορίες:

A) Συγκρουόμενοι στόχοι ή αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων, περίπτωση που πυροδοτείται από τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα.

B) Περιορισμένοι πόροι. Ιδίως τα τελευταία χρόνια οι πόροι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τίθενται υπό αυστηρό περιορισμό και όταν ένα άτομο ή μια ομάδα επιδιώκει μεγαλύτερο μερίδιο στους πόρους οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες.



Γ) **Οργανωτική δομή**, όταν δεν έχει οριστεί με σαφήνεια ο σκοπός, οι στόχοι το όραμα, τα καθήκοντα των μελών μιας σχολικής μονάδας.

Δ) **Σύστημα επικοινωνίας**, αφορά την αναποτελεσματική ροή της επικοινωνίας και την ανεπαρκή ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των ατόμων του οργανισμού, με τρόπο που προκαλεί τη δυσχερή κατανόηση της άλλης πλευράς.

Ε) **Ανθρώπινος παράγοντας ή ζωτικός χώρος**, καθώς κάθε άτομο έχει διαφορετική προσωπικότητα, διαφορετικά συμφέροντα και επαγγελματικές προσδοκίες που προσπαθεί να υλοποιήσει.

Σύμφωνα με την κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση, κατά την οποία η σύγκρουση έχει μελετηθεί σε ενδο-ομαδικό και διομαδικό επίπεδο, ως αίτια των συγκρούσεων αναφέρονται (Μαρούδα-Χατζούλη, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015: 549) :

- Προσωπικοί λόγοι που έχουν ρίζα τους την αντιπάθεια των ατόμων για τα άλλα μέλη της ομάδας και αφορούν κυρίως συγκινησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συγκρούσεις.
- Τα ουσιαστικά αίτια τα οποία αναφέρονται στις διαφωνίες για τα σχέδια και τους ρεαλιστικούς στόχους.
- Οι διαφορές που προκύπτουν στις μεθόδους και τις διεργασίες, οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων της ομάδας.
- Ζητήματα τα οποία προκύπτουν από τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Θέματα που έχουν ως βάση τα κοινωνικά διλήμματα, τα οποία κινητοποιούνται μέσα από τις διεργασίες της ομάδας και εμφανίζονται όταν τα ατομικά κίνητρα εμποδίζουν τα ομαδικά κίνητρα, με τη συλλογικότητα να επιτάσσεται για την επαναφορά της ισορροπίας.

Από την άλλη πλευρά, βάσει των Wall και Callister (1995: 518), ορισμένες από τις αιτίες πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του καθενός εμπλεκόμενου:

- ❖ **Ατομικά Χαρακτηριστικά** (Προσωπικότητα, Αξίες, Στόχοι, Δέσμευση στη θέση, Άγχος, Θυμός, Επιθυμία για αυτονομία)
- ❖ **Διαπροσωπικοί Παράγοντες** (Η αντίληψη ότι ο άλλος έχει υψηλούς στόχους, Οι προθέσεις του ενός έρχονται σε αντίθεση με τις προθέσεις του άλλου ή τους κανόνες του οργανισμού, Η συμπεριφορά της μια πλευράς θεωρείται επιβλαβής, Δυσπιστία, Παρεξηγήσεις)
- ❖ **Στρεβλώσεις και παρεξηγήσεις** (Εχθρότητα, Αντιπάθεια, Υψηλοί στόχοι, Προσβολές, Επιδιωκόμενη διανεμητική συμπεριφορά)
- ❖ **Συμπεριφορά** (Παρεμπόδιση των στόχων του άλλου, Χαμηλή αλληλεπίδραση)
- ❖ **Δομή** (Εγγύτητα, Ανισορροπίες ισχύος, Δημιουργία αλληλεξάρτησης, Διανεμητική σχέση, Προνομαϊκή μεταχείριση της μίας πλευράς)



Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 324) επιχειρεί την καταγραφή των αιτιών για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και καταλήγει πως οι κυριότερες είναι «*το σύστημα επικοινωνίας του οργανισμού, η οργανωτική του δομή, οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων και οι ανθρώπινοι παράγοντες*». Ειδικότερα, τις περισσότερες φορές η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί την κύρια πηγή των συγκρούσεων. Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα στην επικοινωνία είναι η «*κακή επιλογή χρόνου, τόπου και τρόπου*» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 201), αφού δεν είναι κατάλληλοι όλοι οι χώροι του σχολικού περιβάλλοντος για συζητήσεις πάσης φύσεως, αλλά και όταν το άτομο δεν έχει στη διάθεσή του αρκετό χρόνο, συχνά η επικοινωνία παραμορφώνεται. Επιπλέον, τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, η έλλειψη υποδομών, η ανομοιογένεια του προσωπικού και η συμμετοχή στο σύστημα εξουσίας συμβάλλουν στην πυροδότηση των συγκρούσεων, όπως και το στοιχείο της κυριαρχίας στις αλληλεπιδράσεις των ομάδων. Βέβαια, το γεγονός πως κάθε άτομο διαθέτει διαφορετική προσωπικότητα και φιλοδοξίες, εκπαίδευση ή σύστημα αξιών μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες πηγές συγκρούσεων όπως ανταγωνισμό, αδυναμία συνεργασίας, ασαφή όρια ευθύνης ή εξουσίας, διαφορετικές απόψεις και επιλογές για την πορεία της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 324).

Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία και αρκετές φορές χαρακτηρίζεται ως σχέση εξουσίας. Μέσα από τη βιβλιογραφία αναδύονται διάφοροι λόγοι που είναι πιθανό να οδηγήσουν σε συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ τους. Μια από τις κύριες αιτίες συγκρούσεων αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών, καθώς οι γονείς αρκετές φορές δεν την αποδέχονται ή διαφωνούν με αυτή. Επίσης, η αναποτελεσματική διεκπεραίωση της επικοινωνίας από μέρους των εκπαιδευτικών, η ελλιπής ενημέρωση των γονέων ή η προφορική ενημέρωση μέσω των μαθητών διαστρεβλώνει και καθυστερεί το μήνυμα του εκπαιδευτικού προς τον γονέα. Η μη τήρηση του «συμβολαίου» και η μειωμένη ή ανύπαρκτη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δράσεις μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση και την αποδοχή των δύο πλευρών και να αποτελέσει πηγή σύγκρουσης. Οι συγκρούσεις, επίσης, ενδέχεται να οφείλονται στο γεγονός πως αρκετοί γονείς εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία, τη διαχείριση των μαθητών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου. Για αυτόν τον λόγο, η αδιαλλαξία των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί συχνά σημείο τριβής και διαξιφισμών (Mastrangelo, Epstein et al., όπ. αναφ. στο Τσέτσος, 2015: 174).

Ενδεχομένως, όπως υποστηρίζει η Somech (2008: 360), η διαπίστωση ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από μια ατομικιστική προσέγγιση, επικεντρώνεται στην εξειδίκευση και διακατέχεται από αίσθηση αυτονομίας και δύναμης να δυσκολεύει την αποδοχή της συνεργασίας με τους γονείς και να δημιουργεί ένα κλίμα προστριβής και σύγκρουσης. Το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λόγω ιδιότητας έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να διδάσκουν και να παιδαγωγούν όσους μαθητές τους έχει εμπιστευτεί η πολιτεία και



ταυτόχρονα, το ίδιο δικαίωμα διεκδικούν και οι γονείς, το δικαίωμα να διδάσκουν και να παιδαγωγούν τα παιδιά τους, με όποιον τρόπο θεωρούν καταλληλότερο, δεδομένου ότι είναι δικά τους και πιστεύουν πως έχουν την αποκλειστική ευθύνη για να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, αποτελεί μια σειρά αιτιών που οδηγεί σε αντεγκλήσεις και συγκρούσεις (Σταμάτης, 2020: 5). Ακόμα, ένα σημείο σύγκρουσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ο όγκος της κατ' οίκον εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά, καθώς οι γονείς αρκετές φορές δυσφορούν και νιώθουν πως μέσα στο βεβαρημένο πρόγραμμά τους υπάρχει δυσκολία να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους (Γεωργίου, 2011: 204). Τέλος, ο Owusu-Mensah (2007: 99) υποστηρίζει πως οι κύριες αιτίες σε μια σύγκρουση γονέα – εκπαιδευτικού είναι η προσβλητική χρήση της γλώσσας και από τις δύο πλευρές, οι τιμωρίες των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η φτωχή επικοινωνία.

1.4 Τρόποι διευθέτησης της σύγκρουσης

Εάν μια σύγκρουση όντως υπάρχει, δηλαδή οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών είναι ασυμβίβαστοι, είναι απαραίτητο να επιλεγεί η πιο παραγωγική από τις διαθέσιμες επιλογές μέθοδος διευθέτησής της. Μια προσέγγιση τύπου «κερδίζω-χάνεις» συνήθως είναι λιγότερο παραγωγική, ενώ μια τύπου «κερδίζω-κερδίζεις» τείνει να είναι περισσότερο παραγωγική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 332). Σύμφωνα με τον Robbins (όπ. αναφ. στο Διερωνίτου, 2016: 181) η έμφαση πρέπει να δίνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων παρά στην επίλυσή τους. Επίσης, ο Rahim (2001: 76) υποστηρίζει πως η διευθέτηση μιας σύγκρουσης δε σημαίνει κατ' ανάγκη αποφυγή, μείωση ή τερματισμό της σύγκρουσης, αλλά τον στρατηγικό σχεδιασμό διάφορων μηχανισμών για τη συγκρότηση λειτουργικών συγκρούσεων και τον περιορισμό των δυσλειτουργικών συγκρούσεων, μια διαδικασία που στόχος είναι η εύρεση αμοιβαία ικανοποιητικών αποτελεσμάτων και για τις δύο συγκρουόμενες πλευρές. Τα στιλ διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζονται με τα πρότυπα συμπεριφοράς των ανθρώπων, χωρίς να υπάρχει μια μοναδική κοινωνική συμπεριφορά που να ενδείκνυται για όλες τις περιπτώσεις συγκρούσεων (Moberg, όπ. αναφ. στο Διερωνίτου, 2016: 182). Για αυτό είναι ανάγκη κάθε φορά να χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με το είδος της σύγκρουσης και τις υπάρχουσες συνθήκες.

Οι πέντε πιο γνωστές τεχνικές αντιμετώπισης συγκρούσεων που έχουν προκύψει είναι οι παρακάτω:

Η τεχνική της αποφυγής, είναι χρήσιμη όταν το ζήτημα που προκύπτει δεν είναι ιδιαίτερος σημαντικό και επικρατούν προσωρινές, βραχύχρονες αντιθέσεις. Σαν τρόπος διευθέτησης είναι προτιμότερος όταν κάποιος προσπαθεί να κερδίσει χρόνο και να μειώσει τις εντάσεις (Rahim, 1985: 85). Για τη συγκεκριμένη τεχνική, οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011: 257) ισχυρίζονται πως περιλαμβάνει τρόπους διευθέτησης συγκρούσεων, όπως ο φυσικός διαχωρισμός των αντιμαχόμενων πλευρών, ο καθορισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων και η αναβολή της οριστικής επίλυσης του προβλήματος. «*Η αποφυγή μπορεί να είναι υπό μορφή «εκεχειρίας», όπου δύο πλευρές*



που εμπλέκονται σε μια μακροχρόνια διαμάχη αποφασίζουν να κρατήσουν επαφή, κρατώντας τις θέσεις τους, αλλά μη εγκλωβίζοντας τους εαυτούς τους σε μια μάχη ανάμεσά τους» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 334).

Η τεχνική της συνεργασίας, περίπτωση στην οποία και οι δύο πλευρές έχουν σημαντικά οφέλη να συνεργαστούν και να διαμορφώσουν κοινούς στόχους. Προτιμάται για σύνθετα προβλήματα και προϋποθέτει την ανοιχτή επικοινωνία, την κοινή λήψη απόφασης, τη διερεύνηση των διαφορών και των εναλλακτικών λύσεων, ώστε το αποτέλεσμα να περιγράφεται ως «κερδίζω-κερδίζεις» (Διερωνίτου, 2016: 185). Οι Kalagbor και Nnokam (2015: 148) προσθέτουν ότι «η τεχνική της συνεργασίας επικεντρώνεται στη συλλογή και την οργάνωση των πληροφοριών και ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη και καλωσορίζει πολύπλευρες προοπτικές».

Η τεχνική του ανταγωνισμού, μια πιο αυταρχική τεχνική αντιμετώπισης των συγκρούσεων, στην οποία απαιτούνται γρήγορες δράσεις και αποφάσεις. Χρησιμοποιείται σε θέματα ελάσσονος σημασίας γενικότερα, αλλά μείζονος για το άτομο που θεωρεί πως μια απόφαση από το άλλο μέρος μπορεί να είναι επιζήμια για αυτό. Εδώ επικρατεί το «κερδίζω-χάνεις» (Διερωνίτου, 2016: 186). Μια τεχνική που έχει ως άμεση προτεραιότητα το ατομικό συμφέρον και όχι το ομαδικό, με τη σύγκρουση να γίνεται πολλές φορές ιδιαίτερα προσωπική και να διογκώνονται στοιχεία όπως ο εγωισμός και η πεποίθηση ότι το ένα άτομο είναι αλάνθαστο και το άλλο σε μειονεκτική θέση (Rahim, 2001:29).

Η τεχνική της εξυπηρέτησης, όπου το κυρίαρχο πρόσωπο βάζει σε προτεραιότητα την άλλη πλευρά και όχι τον εαυτό του, θυσιάζει το προσωπικό του όφελος, καθώς είτε δεν γνωρίζει καλά τα δεδομένα για το θέμα που συμμετέχει είτε θεωρεί πως η άλλη πλευρά έχει δίκιο (Διερωνίτου, 2016: 186). Οι Farooq et al. (2016: 1544) αναφέρουν ότι αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται όταν ένα μέλος της σύγκρουσης είναι διατεθειμένο να θυσιάσει κάτι με την ελπίδα να πετύχει το μέγιστο από το άλλο μέλος.

Η τεχνική του συμβιβασμού, παρατηρείται όταν και οι δύο πλευρές υποχωρούν κατά τον ίδιο βαθμό με την ελπίδα του συμβιβασμού (Rahim, 1985: 85). Μετριοπαθής τακτική που υιοθετείται όταν υπάρχει η ανάγκη της προσωρινής λύσης και οι προηγούμενες τεχνικές λειτούργησαν αναποτελεσματικά, με αποτέλεσμα να επικρατεί το «κερδίζω-χάνεις» ή «χάνω-κερδίζεις» (Διερωνίτου, 2016: 187). Άλλη άποψη υποστηρίζει πως αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διευθέτησης μια σύγκρουσης σε σχολική μονάδα, καθώς τα αντιμαχόμενα μέρη διατηρούν τις διαφορές τους, αλλά τις καταμερίζουν και υποχρεώνονται σε μια μέση λύση με την οποία «κανείς δε χάνει – κανείς δεν κερδίζει» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 257). Επίσης, αποτελεί μια στρατηγική μάνατζμεντ που προσφέρει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δε θεωρείται εξολοκλήρου νικητής ή ηττημένος (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015: 553).



Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011: 257) παρατηρούν πως η ομαλή λειτουργία του σχολείου διατηρείται με την επίλυση των συγκρούσεων, παρά τις όποιες θετικές τους συνέπειες και καταγράφει τρεις ακόμα τρόπους διευθέτησης. **1) Η τεχνική της αντιπαράθεσης**, βασίζεται σε ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει κύρος και πειθώ, φέρνει κοντά τις συγκρουόμενες πλευρές, ώστε να υπάρξει μεταξύ τους επικοινωνία, να λυθούν τυχόν παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται από την προσωπικότητα των δύο πλευρών και το είδος του προβλήματος. **2) Η τεχνική του οργανώνει**, μοντέλο που αναλύει τη σύγκρουση σύμφωνα με τα αίτια και τις συνθήκες δημιουργίας της, ώστε να επιλεγεί η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης και να επιτευχθεί ο συντονισμός μεταξύ των συγκρουόμενων μερών. **3) Η χρήση της εξουσίας**, η ταχύτερη τεχνική διευθέτησης προστριβών που επιλέγεται όταν ο χρόνος λήψης απόφασης είναι περιορισμένος. Λειτουργεί με την παρέμβαση του διευθυντή και την εντολή διακοπής αντιμαχιών ανάμεσα στους υφισταμένους. Πρέπει να αποφεύγεται στον σχολικό χώρο, διότι οδηγεί σε νικητές – ηττημένους και ως λύση ενδέχεται να γίνει η αιτία για την επόμενη σύγκρουση.

Ο Παρασκευόπουλος (2008: 88-90) εστιάζει στα συμφέροντα και όχι στις θέσεις. Υπογραμμίζει ότι είναι ορθότερο να επιτεθούμε στο πρόβλημα και να το ορίσουμε, να ακούσουμε με σεβασμό την άποψη του καθενός. Η εστίαση στα συμφέροντα είναι αυτή που δίνει τις λύσεις, καθώς τα συμφέροντα που εμπλέκονται στις συγκρούσεις σχετίζονται με τις βασικές ανάγκες των ατόμων. Είναι χρήσιμη η εύρεση εναλλακτικών λύσεων “win-win”, ώστε να ικανοποιούνται τα συμφέροντα όλων και να υπάρχει δίκαιη λύση. Προτείνει τους εξής πρακτικούς τρόπους διαχείρισης και θεωρεί πως δεν προκρίνεται κάποιος, καθώς κάθε περίπτωση σύγκρουσης είναι διαφορετική: **Διαπραγμάτευση, Μεσολάβηση, Ομαδικές επιλύσεις**. Η διαπραγμάτευση αποτελεί επικοινωνιακή διαδικασία για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων μέσω κατάλληλων τεχνικών. Στη μεσολάβηση βασικός παράγοντας είναι ο ειρηνοποιός μεσολαβητής. Το τρίτο πρόσωπο που διευκολύνει τους αντιμαχόμενους να εστιάσουν στο πρόβλημα και να συνεργαστούν με αλληλοκατανόηση και σεβασμό. Αντιθέτως, οι ομαδικές επιλύσεις είναι ένας τρόπος που προωθεί την αντιμετώπιση των συγκρούσεων από την ομάδα. Όλα τα μέλη είναι ίσα, εκφράζουν την άποψή τους, δεν ασκούν κριτική, ακούν προσεκτικά και σέβονται τα υπόλοιπα μέλη εστιάζοντας εξαρχής στο πρόβλημα και όχι στο πρόσωπο.

Για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού η Μπρίνια (2008: 220) προτείνει τρεις τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

- 1. Αλλαγή παραγόντων κατάστασης:** η αλλαγή περιλαμβάνει τη διαχείριση των πόρων για τη μείωση των συγκρούσεων.
- 2. Θέσπιση ανώτερων στόχων:** προσωρινό μέτρο που επικεντρώνεται σε υψηλότερα ιδανικά και στόχους από τις πραγματικές απαιτήσεις της ομάδας.



3. Διαπροσωπική αντιμετώπιση: αντιμετώπιση διαπροσωπικών συγκρούσεων, διότι τα άτομα είναι αυτά που προκαλούν τη σύγκρουση, με τη χρήση τρόπων διευθέτησης όπως η αποφυγή, η παρέμβαση, η προσαρμογή, ο συμβιβασμός, η συνεργασία.

Κάποιες φορές οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι αναπόφευκτες, έστω κι αν έχουν δημιουργηθεί οι καλύτερες συνθήκες πρόληψής τους. *«Όσο πιο γρήγορα επιλυθούν, τόσο πιο γρήγορα θα αποφεύγονται οι διαπληκτισμοί και θα εξομαλύνεται η λειτουργία του σχολείου»* (Τσέτσος, 2015: 175). Σε περίπτωση που η αποφυγή της σύγκρουσης είναι αναπόφευκτη, η Rappaport (2012) προτείνει αρχικά πως η καλή διαχείριση της «γλώσσας του σώματος» και η ενεργή ακρόαση από τον εκπαιδευτικό θα συμβάλλει στην εκτόνωση της οργής του γονέα, εφόσον θα αισθάνεται ότι ο ακροατής του τον παρακολουθεί. Σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς του μαθητή, η περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού με παιδαγωγικό τακτ επιφέρει θετικά αποτελέσματα και δεν προσβάλλει τον γονέα με ερωτήσεις τύπου ανακριτή. Επιπλέον, η συχνή προσφώνηση των γονέων με το όνομά τους φαίνεται ότι μειώνει την οργή των γονέων, καθώς η απρόσωπη προσφώνηση του γονέα δε βοηθάει στην οικοδόμηση μιας σχέσης και την επίλυση της σύγκρουσης. Η καθυστέρηση της συνάντησης με έναν εξοργισμένο γονέα δυσκολεύει τη διευθέτηση της σύγκρουσης, για αυτό η προσπάθεια επαναλαμβανόμενων επαφών θα λειτουργήσει θετικά στο μέλλον. Έχει αποδειχτεί ότι η άμεση διαφωνία δε δίνει λύση. Η χρησιμοποίηση της τεχνικής των ερωτήσεων συνήθως αποτρέπει ή εξομαλύνει τη σύγκρουση όταν ο στόχος είναι η έμμεση διαφωνία. Πολλές φορές οι εχθρικοί γονείς αμφισβητούν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και εκείνοι αμύνονται. Συνεπώς, η διαπραγμάτευση, ο χειρισμός της κατάστασης με ηρεμία και όχι με εχθρότητα μπορεί να αμβλύνει τη σύγκρουση.

Άλλη μια μέθοδος διευθέτησης, ίσως και πρόληψης των συγκρούσεων είναι η χρήση μιας απλούστερης γλώσσας, καθώς υπάρχουν γονείς που δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα και χρειάζονται περισσότερες διευκρινίσεις. Ακόμα, η διαζώσης, τηλεφωνική ή ηλεκτρονική τακτική επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όπως και η από κοινού διαμόρφωση του «συμβολαίου» θα λειτουργήσει αποσβεστικά στην ύπαρξη διαφωνιών και εντάσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ενδεχομένως, η παρουσία του γονέα στην τάξη μπορεί να του δώσει την ευκαιρία να σχηματίσει προσωπική άποψη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού του. Άλλωστε, το σχολείο είναι αναγκαίο να παραμένει «ανοικτό» και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Σημαντικό να τονιστεί πως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων στις αρχές και τις ικανότητες που απαιτούνται για αποτελεσματική επικοινωνία και διαχείριση των συγκρούσεων θα συντελούσε κι αυτή με τη σειρά της στην πρόληψη ή την αποφυγή και διαχείρισή τους (Γιοβαζολιάς, Hill & Tyson, όπ. αναφ. στο Τσέτσος, 2015: 175).

Οι Μπρούζος και Κουζούνη (2003: 162) βασιζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται σε τρεις σημαντικές μεθόδους για τη ρύθμιση της σύγκρουσης. **1) Η διαισθητική μορφή αντιμετώπισης συγκρούσεων.** Σε αυτή τα



εμπλεκόμενα άτομα βασίζονται στη διαίσθησή τους για το πως θα συμπεριφερθούν, χωρίς να συνειδητοποιούν την ιδιαίτερη κατάσταση. **2) Η μέθοδος επιβαλλόμενων λύσεων.** Η διευθέτηση των συγκρούσεων γίνεται με τη χρήση της εξουσίας και τον ισχυρότερο να επιβάλλει τις απόψεις του. **3) Η ορθολογική μέθοδος επίλυσης συγκρούσεων.** Μέθοδος που προϋποθέτει ετοιμότητα για συνεργασία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και άρνηση χρήσης οποιασδήποτε μορφής βίας και κατάχρησης εξουσίας. Κλείνοντας, η τεχνική που δεν πρέπει να παραλείπεται είναι εκείνη του αναστοχασμού. Εξελίσσεται μέσα από τα στάδια της άγνοιας, συνειδητοποίησης, δράσης και βελτίωσης και εμπεριέχει την προσωπική αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση του τι πράττει κάποιος και γιατί, τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά (Διερωνίτου, 2016: 188). Βασικός στόχος σε οποιαδήποτε μέθοδο διευθέτησης της σύγκρουσης είναι να αποβάλει ή να ελαττώσει την εχθρότητα που προκύπτει και για αυτόν τον λόγο είναι ουσιώδες τα μέλη της εκπαιδευτικής οργάνωσης να μιλάνε ανοιχτά για τη σύγκρουση πολύ πριν δημιουργηθεί η ανάγκη επιλογής των στρατηγικών της διαχείρισής της, ώστε σε δεύτερο στάδιο οι τρόποι διευθέτησης να είναι παραγωγικοί για όλους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 322-23).

1.5 Αποτελέσματα των συγκρούσεων

Αναπόφευκτα η σύγκρουση αποτελεί φυσιολογική απόρροια των εκπαιδευτικών οργανισμών και της σχολικής καθημερινότητας, αφού διαφορετικές ομάδες συλλειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον. *«Η σύγκρουση δεν πρέπει να έχει πρόσημο, να θεωρείται καλή ή κακή αλλά να αποτελεί μια ουδέτερη κατάσταση. Ο τρόπος διαχείρισής της μπορεί να φέρει αρνητικές ή θετικές συνέπειες στο σχολείο, τους εργαζόμενους και τους μαθητές και να επηρεάσει τις αποφάσεις τους, τον τρόπο λειτουργίας και τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα»* (Διερωνίτου, 2016: 178). Ο Hanson (όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 319) πρεσβεύει πως η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία, μια δύναμη για την υγεία και την αύξηση, αλλά και μια δύναμη για την καταστροφή. Υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις για τη σύγκρουση. Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση (Fayol, Taylor, Weber) η σύγκρουση είναι δυσλειτουργική και αποτέλεσμα δυσπιστίας, φτώχης επικοινωνίας και κακής διοίκησης και πρέπει να αποφεύγεται. Πιο σύγχρονες θεωρήσεις ορίζουν τη σύγκρουση σαν μέσο αλλαγής και καθιέρωσης νέων δομών, εισαγωγής καινοτομιών με τον ισχυρισμό ότι μπορεί λειτουργήσει ως πλεονέκτημα σε μια χρονική περίοδο και κατά συνέπεια τα άτομα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με αυτήν (Robbins, όπ. αναφ. στο Διερωνίτου, 2016: 176). Άλλωστε, το στοιχείο που διαχωρίζει το αν μια σύγκρουση είναι ή όχι λειτουργική αναφέρεται στα αποτελέσματα που έχει για τον οργανισμό (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015: 550) και στο αν είναι επωφελής ή επιζήμια για τα μέλη του.

1.5.1 Θετικές συνέπειες

Οι ουσιαστικές συγκρούσεις μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην απόδοση ενός οργανισμού ή μιας διαπροσωπικής σχέσης. Η μελέτη των Jehn και



Chatman (2000: 59) αναφέρει ότι ένα μέτριο επίπεδο σύγκρουσης ενισχύει τη συζήτηση και τον διάλογο και ευεργετεί τις ομάδες να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις, ενώ οι Jehn και Mannix (2001: 239) έχουν παρατηρήσει πως προσφέρει αυξημένη συνοχή και αφοσίωση μεταξύ των εμπλεκόμενων και έμφαση στην επιτέλεση έργων, ιδίως ανάμεσα σε ομάδες. Σύμφωνα με τους Μπαλιούση και Μπαλιούσης (2014: 1504) μερικές από τις θετικές συνέπειες του φαινομένου της σύγκρουσης είναι ότι οδηγεί σε ανοικτό διάλογο, στην αποφυγή της απάθειας και της στασιμότητας, επιφέρει βελτίωση στην κατανόηση, την επικοινωνία και τον σεβασμό, βελτιώνει δεξιότητες σε τομείς όπως η διαπραγμάτευση, η επικοινωνία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενισχύει τη δημιουργικότητα, ενθαρρύνει την προσωπική εξέλιξη και συμβάλλει στη ρεαλιστική αξιολόγηση των ικανοτήτων, τα άτομα γίνονται λιγότερο εγωκεντρικά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την πίστη στις δυνάμεις τους.

Οι Καραγιάννη και Ρουσσάκης (2015: 551) καταγράφουν στα θετικά επακόλουθα της σύγκρουσης την αύξηση της έντασης στην επίλυση της σύγκρουσης που οδηγεί τους εμπλεκόμενους σε μεγαλύτερη κινητοποίηση, τις αλλαγές στην υπάρχουσα δομή του οργανισμού, την αναθεώρηση των σκέψεων, την αύξηση της αποδοτικότητας της οργάνωσης από την ηγεσία που προσπαθεί να βρει νέους τρόπους και νέα μέσα διεύθυνσης της κατάστασης. Επίσης, οι συγκρούσεις οδηγούν σε καλύτερη λήψη αποφάσεων, λόγω των πολλών εναλλακτικών απόψεων που εκφράζονται, ενώ τα άτομα παρακινούνται να βελτιώσουν τις καθημερινές τους πρακτικές (Manesis et al., 2019: 794). Η σύγκρουση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αντί να αντιμετωπίζεται ως καταστροφή για τη μεταξύ τους σχέση, θα πρέπει να θεωρείται ως ευκαιρία για να συζητηθούν οι επιθυμητοί στόχοι τους και να εργαστούν από κοινού για την επίτευξη αυτών των στόχων, μια ευκαιρία για ανάπτυξη και αλλαγή, παροχής καλύτερων υπηρεσιών στους μαθητές (Lake & Billingsley, 2000: 250). Για τον Ghaffar (2019: 213) η σύγκρουση:

- α) Βοηθά στην επίλυση και αντιμετώπιση προβλημάτων.
- β) Ενεργοποιεί την εργασία στα πιο κατάλληλα θέματα.
- γ) Βοηθά τους ανθρώπους να «είναι αληθινοί», τους παρακινεί προς τη συμμετοχή.
- δ) Βοηθά τους ανθρώπους να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν και να επωφελούνται από τις διαφορές τους.

1.5.2 Αρνητικές συνέπειες

Πολλοί άνθρωποι αναφέρουν πως δε συμπαθούν τη σύγκρουση, την αποφεύγουν, ίσως και να τη φοβούνται, με τη συνέπεια της σύγκρουσης να είναι συνήθως πιο ενοχλητική από την ίδια τη σύγκρουση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 322). Οι Καραγιάννη και Ρουσσάκης (2015: 551) στις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης εντάσσουν την εχθρότητα και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, τη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, τις διαστρεβλώσεις σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά και τις αρετές του άλλου μέρους και γενικότερα



τη δημιουργία ενός δυσάρεστου κλίματος. Πρόσθετα αρνητικά επακόλουθα των συγκρούσεων μπορεί να είναι ότι απορροφούν πόρους και ενέργεια, μειώνουν την παραγωγικότητα, την επικοινωνία και έτσι συντελούν στην πόλωση των ομάδων, δημιουργούν καχυποψία ανάμεσα στα συμμετέχοντα μέρη και ενισχύουν τις διαφορές, οδηγώντας σε κλιμάκωση. Σημαντικό το γεγονός πως ενισχύουν τις άκαμπτες θέσεις και δεσμεύσεις της κάθε πλευράς, αλλά και επηρεάζουν τον συναισθηματικό κόσμο των μελών, εφόσον επιφορτίζονται με άγχος, εκνευρισμό, θυμό, απογοήτευση. Μειώνουν το ηθικό και συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματικής δυσαρέσκειας, οδηγούν σε βιαστικές και προκατειλημμένες αποφάσεις και λειτουργούν ως τροχοπέδη στις προσπάθειες αλλαγής (Μπαλιούση & Μπαλιούσης, 2014: 1505).

Όταν η σύγκρουση επιλύεται για να επανέλθει η ισορροπία εις βάρος της δικαιοσύνης, δημιουργούνται ως συνέπεια η δυσαρέσκεια, η απογοήτευση και ο θυμός και τροφοδοτούν νέες, έντονες, ακόμα και, βίαιες καταστάσεις. *«Η πρόωρη ελάττωση της αντιπαράθεσης είναι ενδεχόμενο να μειώνει την αστάθεια και να επιφέρει την προσωρινή ανακούφιση στα πρόσωπα που εμπλέκονται, αλλά, μακροπρόθεσμα, υπάρχει κίνδυνος να καταστρέψει το πλέγμα του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται»* (Μπρίνια, 2008: 569). Ανεξάρτητα από τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, η πραγματικότητα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί γίνονται πιο σύνθετοι. Ως εκ τούτου, θα ήταν λογικό να αναμένεται αύξηση του αριθμού των σχολικών προβλημάτων που δημιουργούνται από εσωτερικές διαφωνίες (Saiti, 2015: 584). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι συγκρούσεις προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, μειώνουν την απόδοσή τους και μέσω αυτής βιώνουν απώλεια ενθουσιασμού και κινήτρου, απροθυμία, αναισθησία, άγχος, λύπη, ανησυχία και αισθήματα αντιπάθειας προς το επάγγελμά τους (Göksoy & Arkon, 2016: 204), αλλά και στην απόδοση των μαθητών, επηρεάζονται τομείς όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία, ποιότητα σχέσεων και αίσθηση ευτυχίας (Özgan, 2016: 151).

Από τη σκοπιά των γονέων, η σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό μπορεί να αποφέρει αυξημένο άγχος στην οικογένεια, το οποίο είναι πιθανό να εκδηλωθεί στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις ή / και στις επιδόσεις και την εργασία τους (Fish, 1990: 74). Επομένως, είναι αναγκαίο, γονείς και εκπαιδευτικοί, να διατηρήσουν τη σύγκρουση συνειδητά ιδιωτική και μακριά από τους μαθητές. Η σύγκρουση μπορεί να αποδυναμώσει την αυτοπεποίθηση των γονέων, να προκαλέσει ένα στρεσογόνο κλίμα και στην οικογένεια και στο προσωπικό του σχολείου (Lake & Billingsley, 2000: 241). Τέλος, μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς όταν οι γονείς που έχουν βιώσει τη σύγκρουση μιλούν αρνητικά και περιγράφουν αυτά τα περιστατικά, διαταράσσεται και η εμπιστοσύνη των άλλων γονέων προς το σχολείο (Lawson, 2003: 81).



Κεφάλαιο 2: Γονική εμπλοκή

2.1 Η έννοια της γονικής εμπλοκής

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τον βαθμό και τη φύση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέχρι πρόσφατα η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια ήταν κατά κύριο λόγο περιορισμένη (Συμεού, 2003: 101). Στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών έχουν σημειωθεί σημαντικές προσπάθειες για τη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών – γονέων και για την ανάμειξη των τελευταίων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Ωστόσο, παρατηρείται ότι *«οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο “ανοικτό” είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών»* (Συμεού, 2003: 103). Λόγω ιστορικών και πολιτιστικών συνθηκών, το σχολείο παλαιότερα είχε την ηθική και σε πολλές περιπτώσεις τη νομική ισχύ της εκπαίδευσης των παιδιών εκ μέρους και για λογαριασμό των γονέων, των οποίων η δυνατότητα ενημέρωσης και παρέμβασης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι ήταν μηδαμινή. Μια πρακτική που είχε καθιερωθεί με τον λατινικό όρο *locus parentis* (στη θέση των γονέων). Η συνεργασία με τους γονείς σε πρώτη φάση περικλείει την ενημέρωση των γονέων, την επόπτευση των κατ' οίκον εργασιών και τη συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις. Με την πάροδο του χρόνου και τις αλλαγές στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, το σχολείο άρχισε να συνειδητοποιεί ότι η υλοποίηση των έργων της εκπαίδευσης απαιτούσε τη στενή συμμετοχή των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 5).

Τα τελευταία 40 χρόνια, ο ρόλος και η θέση των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές, καθώς βασικοί παράγοντες όπως η ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, οι ριζικές αλλαγές στη δομή της οικογένειας, το βελτιωμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο εκδημοκρατισμός στη λειτουργία και τη διαχείριση του σχολείου, το χάσμα στις επιδόσεις των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, το αίτημα για το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία και τους γονείς, διαμορφώνει νέες αξίες και αντιλήψεις για την αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 4-5). Το κίνημα της λογοδοσίας (accountability) στην εκπαίδευση, η τάση για αποκέντρωση των σχολικών μονάδων, οι αλλαγές στις πολιτικές και ο διάλογος για το ποιος έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός νέου πλέγματος σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Συμεού, 2003: 102). Η σχέση που δημιουργήθηκε αρχικά μεταξύ σχολείου και οικογένειας οριοθέτησε τη συμμετοχή του γονέα και η συμμετοχή αυτή έγινε γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως γονική εμπλοκή (parental involvement) (Γεωργίου, 2011: 67).



Ο όρος της γονικής εμπλοκής είναι πολυδιάστατος, αρκετά ασαφής και καθιστά δύσκολη την ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εμπλοκή στο παρελθόν λάμβανε χώρα για ζητήματα που καθόριζε το σχολείο, ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί, όπου κυριαρχούσε η άποψή τους, ως των απόλυτα ειδικών στα παιδαγωγικά θέματα και θεσμικά εντεταλμένων για την εκπαίδευση των μαθητών, σε ένα πλαίσιο μονόπλευρης επικοινωνίας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 5). Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2020: 7) ο όρος παραπέμπει στην ανάμειξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία άνευ όρων και προϋποθέσεων συνεργασίας, με τρόπο άκομμο, προσβλητικό και απαράδεκτο, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που η εμπλοκή δείχνει να μην έχει κακή πρόθεση. Η γονική εμπλοκή σχετίζεται με μια καθοδηγούμενη και περιορισμένη ανάμειξη του γονέα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου που κατά κανόνα τον καθιστά «θεατή» στις διάφορες δράσεις της σχολικής μονάδας, στην ενημέρωσή του για την επίδοση του παιδιού του ή των τυπικών υποχρεώσεών του απέναντι στο σχολείο (Davies & Johnson, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2003: 106). Επιπλέον, θα μπορούσε να σημαίνει μια απλή επίσκεψη του γονέα στον σχολικό οργανισμό, τις συχνές επαφές γονέα-εκπαιδευτικού ή την πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση του οργανισμού (Brito & Waller, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011: 127). Hong και Ho (όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011: 161) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως *«το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συμπεριφορών και πρακτικών στο σπίτι ή στο σχολείο, περιλαμβανομένων γονικών φιλοδοξιών, προσδοκιών, διαθέσεων και πεποιθήσεων ως προς την εκπαίδευση του παιδιού»*.

Η Patrikakou (2008: 1) αναφέρει πως η πρώτη προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού για τη γονική εμπλοκή πραγματοποιήθηκε στην εκπαιδευτική νομοθεσία των ΗΠΑ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της χώρας το 2002 που έγινε γνωστή ως «No Child Left Behind» (NCLB). Σύμφωνα με αυτή η γονική εμπλοκή είναι *«η συμμετοχή των γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία με το σχολείο που περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και άλλες σχολικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης ότι α) οι γονείς διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στη βοήθεια της μάθησης του παιδιού τους, β) οι γονείς ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο, γ) οι γονείς συμμετέχουν πλήρως στην εκπαίδευση του παιδιού τους και, κατά περίπτωση, στη λήψη αποφάσεων και στις συμβουλευτικές επιτροπές που θα βοηθήσουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους»*. Σύμφωνα με την αναφορά του Γεωργίου (2011: 128), ο όρος «γονική εμπλοκή» παραπέμπει στην αλληγορία των επτά τυφλών που επιχείρησαν να περιγράψουν έναν ελέφαντα, καθένας από τους οποίους περιέγραφε μόνο εκείνο το τμήμα που μπόρεσε να ψηλαφίσει. Κανείς δεν ήταν σε θέση να αποτυπώσει τη ρεαλιστική, πραγματική εικόνα του ελέφαντα, με αποτέλεσμα να φανερωθεί μόνο ένα μέρος της αλήθειας.

Κατά τους Benner et al. (2016: 1054), η γονική εμπλοκή συνίσταται από τρεις βασικές πτυχές: α) *ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση*, β) *συμμετοχή στο σπίτι και γ) συμμετοχή στο σχολείο*. Η πρώτη πτυχή συνδέεται με τις προσδοκίες και την πίστη



των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, η δεύτερη αφορά τη συμμετοχή των γονέων στις μαθησιακές δραστηριότητες, όπως η καθημερινή συζήτηση για το πώς περνά η μέρα του παιδιού στο σχολείο, η βοήθεια και επίβλεψη των κατ' οίκον εργασιών. Η τρίτη πτυχή συνεπάγεται τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και την τακτική παρακολούθηση των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς. *«Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως η γονική εμπλοκή, είναι ένας γενικός όρος, ένας τίτλος ομπρέλα και όχι μια πρωτογενής έννοια, ούτε μια μονοδιάστατη μεταβλητή»* (Γεωργίου, 2011: 130). Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει αναφορικά με την προσέγγιση της γονικής εμπλοκής είναι η εστίαση στον ρόλο της μητέρας. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται κυρίως στις μητέρες, καθώς παρατηρείται πολύ μεγαλύτερη συμμετοχή στη σχολική ζωή του παιδιού από εκείνες, συγκριτικά με τους πατέρες που εμφανίζονται πιο αποστασιοποιημένοι. Εν αντιθέσει, όταν οι έρευνες αφορούν στη συμμετοχή των πατέρων, χρησιμοποιείται, ως επί το πλείστον, ο όρος «πατρική εμπλοκή» (paternal ή father involvement) (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017:100). Παράλληλα, η ραγδαία αύξηση του αριθμού των πλήρως εργαζόμενων μητέρων έχει συμβάλει ώστε να παρατηρηθεί σημαντική μείωση στο συνολικό αριθμό των οικογενειών που μπορούν να αναμειχθούν στα σχολικά δρώμενα (Συμεού, 2003: 110).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η παρουσία των γονέων στη σχολική ζωή των μαθητών έχει αποδοθεί και με άλλους όρους, όπως *γονική συμμετοχή* (parental participation), *σχέσεις/δεσμοί/σύνδεση σχολείου-οικογένειας* (school-family relations), *εκπαιδευτική συμμαχία/συνεταιρισμός* (educational partnership), *συμμαχία/συνεταιρισμός σχολείου-οικογένειας* (school-family partnerships) (Driessen et al., 2005: 511). Για τον Συμεού (2003: 106-7) οι έννοιες «γονική εμπλοκή» και «γονική συμμετοχή» είναι δύο έννοιες που δεν πρέπει να συγχέονται. Η γονική συμμετοχή σχετίζεται με ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ώστε οι δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση. Βασιζόμενος σε αυτή την αντίληψη δίνει το παράδειγμα της «αθλητικής συνάντησης». Στην περίπτωση της εμπλοκής, οι συμμετέχοντες είναι απλοί θεατές που παρακολουθούν από τις κερκίδες, δεν μπορούν να δράσουν, ούτε να διαφοροποιήσουν αυτό που παρακολουθούν. Όμως, στην περίπτωση της συμμετοχής είναι θεατές που δρουν άμεσα, είναι μέλη της ομάδας και χωρίς εκείνους το παιχνίδι υποβαθμίζεται. Συνεπώς, η αναφορά για τη γονική εμπλοκή στο σχολείο συνδέεται με διαδικασίες και πρακτικές που καθιστούν τους γονείς “θεατές” και μόνο όταν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, γίνεται λόγος για συνεργασία/συνεταιρισμό. Ο Σταμάτης (2020: 6) υποστηρίζει ότι *«η έννοια της γονικής συμμετοχής παραπέμπει στη συνεννόηση, στην αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή συγκεκριμένων όρων συνεργασίας και στην προγραμματισμένη εισδοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. Ουσιαστικά, η γονική συμμετοχή αντιστοιχεί σε μια μετατόπιση προς ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, όπου σχολείο και γονείς, διαμοιράζονται τις ευθύνες (Oostdam & Hooge, 2013: 340).



Στην Ευρώπη, μάλιστα, προκειμένου οι γονείς να γνωρίζουν τον ρόλο τους και να είναι ενήμεροι σε θέματα εκπαίδευσης, υλοποιήθηκε πρόγραμμα επιμόρφωσης με τίτλο “Socrates”, έχοντας ως αντικείμενο τη γονική συμμετοχή στα σχολεία. Στο πλαίσιο της σύγχρονης αντίληψης της Ευρώπης, το δικαίωμα της συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα ορίζεται ως το δικαίωμα της «γονικής επιλογής» (parental choice). Αναγνωρίζει στους γονείς τη δυνατότητα να επιλέγουν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τα παιδιά τους. Μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη που αντιμετωπίζει τους γονείς ως πελάτες της εκπαίδευσης και θεωρεί πως η γονική επιλογή θα συμβάλει στη «βελτίωση των υπηρεσιών του σχολικού συστήματος, μέσα στο πλαίσιο των νόμων της ελεύθερης αγοράς» (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 6-8), κάτι που στη χώρα μας αφορά προς το παρόν, κυρίως, τον ιδιωτικό τομέα.

2.2 Τύποι γονικής εμπλοκής

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών διακρίνεται σε τύπους με τον καθένα να ασκεί διαφορετική επίδραση ανάλογα με την έντασή του και τον τρόπο ερμηνείας από το παιδί. Συνήθως παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως το φύλο, η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, η εκπαιδευτική κατάσταση, το επάγγελμα, η εθνικότητα (Xanthacou et al., 2013: 119). Η εμπλοκή μπορεί να συμβεί ανεξάρτητα από τη στάση του σχολείου, αλλά εξαρτώμενη από τις στάσεις, τις αξίες και εν γένει την προσωπικότητα του γονέα. Στον ελληνικό χώρο βάση τον Γεωργίου (2011: 68-70) οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονικής εμπλοκής είναι οι ακόλουθοι:

α) Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς: Ο γονέας προσπαθεί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του παιδιού εντός σπιτιού, διασφαλίζοντας μια καθημερινότητα στην οποία η σχολική εργασία προΐσταται απέναντι σε κάθε άλλη δραστηριότητα.

β) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς: Σε αυτή την περίπτωση ο γονέας προσπαθεί να ελέγξει θέματα που συνδέονται έμμεσα με το σχολείο, όπως η εξωτερική εμφάνιση, η διατροφή, ο φιλικός κύκλος του παιδιού.

γ) Βοήθεια με την κατ’ οίκον εργασία: Θεωρείται ο πιο διαδεδομένος τρόπος συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών και περιλαμβάνει τον συστηματικό έλεγχο τετραδίων και εργασιών του μαθητή, παροχή βοήθειας στις απορίες και ενδεχομένως λύση των ασκήσεων, παρακολούθηση της πορείας της διδακτέας ύλης και σε πιο ακραίες περιπτώσεις τη μεταμόρφωση του γονέα σε δάσκαλο.

δ) Ανάπτυξη ενδιαφερόντων: Αναφέρεται στην προσπάθεια του γονέα, ανάλογα με τις πολιτιστικές προτιμήσεις του, να καλλιεργήσει την προσωπικότητα του παιδιού με ιδιαίτερα μαθήματα στην τέχνη και τον αθλητισμό και τη συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις.



ε) **Επαφή με το σχολείο:** Η γονική εμπλοκή εκφράζεται με τη συχνότητα και την ποιότητα των επαφών του γονέα με το σχολείο, η οποία μπορεί να εξαρτάται από τη στάση του σχολείου, τη συμπεριφορά ή την επίδοση του παιδιού, τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο. Η επαφή μπορεί να γίνεται με παθητικό τρόπο, όπως μια απλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για την επίδοση και διαγωγή του παιδιού ή την παρακολούθηση σχολικών εορτών, αλλά μπορεί να περιέχει στοιχεία ενεργητικής συμμετοχής, όπως προσφορά εθελοντικής εργασίας ή ουσιαστικής συνεργασίας γονέα - δασκάλου.

Ο Fullan (1982), εισηγήθηκε τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία: 1) *συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι*, 2) *συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο*, 3) *εθελοντική κοινοτική εργασία (με βάση το σχολείο και τις ανάγκες του)* και 4) *συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου*. Βέβαια, η πιο εύχρηστη και ευρείας αποδοχής τυπολογία γονικής εμπλοκής είναι αυτή της Epstein (1995) που περιλαμβάνει έξι επίπεδα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011: 66).

«**Τύπος 1. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας**»: Αναφέρεται στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Το σχολείο ενημερώνει τους γονείς για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ η οικογένεια ενημερώνει για τις επικρατούσες συνθήκες εντός οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού.

«**Τύπος 2. Εθελοντική βοήθεια γονέων στο σχολείο**»: Η παροχή βοήθειας και υπηρεσιών από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

«**Τύπος 3. Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι**»: Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια με τη βοήθεια του σχολείου, ώστε να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη μάθηση του παιδιού.

«**Τύπος 4. Βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία του παιδιού**»: Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, οι γονείς προσφέρουν επιπρόσθετη βοήθεια και στήριξη στο παιδί για τη βελτίωση των σχολικών του επιδόσεων.

«**Τύπος 5. Διοίκηση του σχολείου**»: Η πολυεπίπεδη ανάμειξη των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

«**Τύπος 6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας**»: Η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών.

Η Tomlinson (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία τεσσάρων κατηγοριών (όπ. αναφ. στο Συμεού, 2003: 104): 1) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των γονέων στο



σχολείο, συγκεντρώσεων και εκδηλώσεων γονέων-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου), 2) την προσωπική συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν τη φοίτηση του παιδιού (π.χ. παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία), 3) την άτυπη ανάμειξή τους σε διοικητικά ζητήματα του σχολείου (μέσω της εκπροσώπησής τους σε συλλογικά όργανα των γονέων του σχολείου και χωρίς να συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων), δ) την επίσημη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής (με την εκλογή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα συλλογικά / εκτελεστικά όργανα). Οι Greenwood & Hickman (1991: 283-285) μιλώντας για τη γονική εμπλοκή καταλήγουν στους ρόλους των γονέων μέσα σε αυτή τη συνθήκη.

- **«Ο γονέας ως κοινό»**, ο πιο παραδοσιακός τρόπος συμμετοχής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον είναι μέσα από δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, η ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών, για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και θέματα συμβουλευτικής γονέων.
- **«Ο γονέας ως εθελοντής ή βοηθός»**, η εθελοντική συνεισφορά των γονέων προς το σχολείο, σε σταθερή βάση ή όταν υπάρχει ανάγκη στήριξης του εκπαιδευτικού και του έργου του.
- **«Ο γονέας ως δάσκαλος του παιδιού του»**, η προσπάθεια των γονέων να λάβουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι, αναλαμβάνοντας την ευθύνη να επιβλέπουν την εξέλιξη των σχολικών εργασιών των παιδιών τους, εξακολουθώντας, όμως, ο εκπαιδευτικός να διατηρεί τον κεντρικό ρόλο, έχοντας εκείνος την ευθύνη του προγραμματισμού, της επιλογής του εκπαιδευτικού υλικού της τάξης ή του σπιτιού, καθώς και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων.
- **«Ο γονέας ως μαθητευόμενος»**, σε αυτόν τον τύπο γονικής εμπλοκής οι γονείς συμμετέχουν σε διαδικασίες επιμόρφωσης ή ενημέρωσης για θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού, προκειμένου να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να προσφέρουν τη βοήθειά τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος, καθώς καλείται να ενημερώσει τους γονείς για τη διεξαγωγή των επιμορφώσεων και να τους παρακινήσει ώστε να συμμετάσχουν σε αυτές.
- **«Ο γονέας ως υπεύθυνος λήψης αποφάσεων»**, πρόκειται για τη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες λήψης απόφασης διοικητικών θεμάτων που αφορούν το σχολείο, κατά συνέπεια και τα παιδιά τους, μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή μέσω της συμμετοχής τους στα σχολικά συμβούλια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι και σε αυτή την περίπτωση καθοριστικός στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, προκειμένου να πείσει τους γονείς για τη σημασία της διαδικασίας.

Σύμφωνα με τις Grolnick και Slowiaczek (1994: 238-239), υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι γονικής εμπλοκής. Ο πρώτος τύπος είναι η **«συμπεριφορά»** των γονέων προς το σχολείο. Πρόκειται για την επαφή των γονέων με το σχολείο και τις επισκέψεις σε αυτό, την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στο παιδί για να διαχειρίζεται τις σχολικές του



υποχρεώσεις. Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στην «**προσωπική εμπλοκή**» των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και περιλαμβάνει τα συναισθηματικά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από τους γονείς του για το σχολείο και την εκπαίδευση. Η θετική στάση και αντίληψη των γονέων για το σχολείο, μπορεί να μεταφέρει θετικά συναισθήματα στο παιδί. Μια τρίτη κατηγορία εμπλοκής είναι η «**γνωστική/πνευματική**» επαφή των γονέων με τα παιδιά τους. Σχετίζεται με τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται ένα παιδί και τα οποία προάγουν τη γνωστική του ανάπτυξη, όπως εκπαιδευτικά βιβλία ή εκπαιδευτικό υλικό, επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες, συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις.

2.3 Γονική εμπλοκή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής για την ισότιμη σχέση σχολείου – οικογένειας, την ενεργό συμμετοχή και τα αυξημένα δικαιώματα των πολιτών, την αμφισβήτηση της απόλυτης εμπιστοσύνης στην αυθεντία, που αναδείχτηκαν τον 20^ο αιώνα, έδωσαν το έναυσμα ώστε οι γονείς να αποκτήσουν θεσμοθετημένα δικαιώματα στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Κελπανίδης 2002, Epstein 1992, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 8). Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται θεσμικά, αλλά και λειτουργικά. Η επικοινωνία τους υπήρξε προαιρετική στο παρελθόν, συγκριτικά με την υπόνοια της υποχρεωτικότητας στο σήμερα (Παπακωνσταντίνου, 2008: 138).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σημείωσε και εξακολουθεί να σημειώνει μεγάλη καθυστέρηση λόγω των ιδιομορφιών της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1985 η ελληνική πολιτεία με το άρθρο 53 του Ν. 1566 εισήγαγε τον θεσμό της συμμετοχής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου ως βοηθητικό όργανο της διοίκησής του. Ο νόμος προέβλεπε τη συγκρότηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και τη συμμετοχή τους σε σχολικά Συμβούλια και Επιτροπές, Νομαρχιακές και Δημοτικές επιτροπές παιδείας, αλλά και στο Εθνικό συμβούλιο παιδείας. Η προαιρετική τους σύσταση και λειτουργία έγινε δια νόμου υποχρεωτική και καθιερώθηκε με την κανονιστική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 8). Το άρθρο 53 αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 και τις διάφορες τροποποιήσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιας ή ιδιωτικής σχολικής μονάδας συγκροτούν Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στον οποίο μπορούν αυτοδικαίως να συμμετέχουν όλοι και παράλληλα, συγκροτείται Ένωση Γονέων σε κάθε δήμο ή κοινότητα, Ομοσπονδία γονέων σε κάθε νομό, καθώς και Συνομοσπονδία Γονέων σε ολόκληρη τη χώρα (Μπάκας, όπ. αναφ. στο Τσέτσος, 2015: 169). Κύριο μέλημα των Συλλόγων Γονέων και των λοιπών οργανωτικών δομών είναι:

1. «*Η στήριξη του διδακτικού έργου με την παροχή εποπτικών μέσων και παιδαγωγικού υλικού*».



2. «*Η στήριξη του διοικητικού έργου του σχολείου με την παροχή υλικών μέσων και ηθικών παρεμβάσεων προκειμένου να υπάρξει ασφαλής και ευχάριστη διαβίωση στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς*».

3. «*Η στήριξη του γονικού ρόλου, η οποία είναι απαραίτητη δεδομένου ότι υπάρχουν εργαζόμενοι γονείς, πολύτεκνες, μονογονεϊκές και διαζευγμένες οικογένειες, οικογένειες οι οποίες έχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, οικογένειες μεταναστών, προσφύγων κ.ά. οικογένειες με ιδιαιτερότητες*» (Σταμάτης, 2020: 13).

Ωστόσο, ο νόμος φαίνεται ως επί το πλείστον ότι καλύπτει την τυπική και νομική διάσταση της συμμετοχής των γονέων στη σχολική μονάδα και δείχνει λιγότερο ενδιαφέρον για τη δημιουργία μιας ουσιαστικής, παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Τα επίπεδα της γονικής εμπλοκής φαίνεται πως καθορίζονται κυρίως από το σχολείο, τους κανόνες και τις απαιτήσεις, τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα διευθυντή και εκπαιδευτικών (Xanthacou et al., 2013: 119). «*Μέσα από εγκυκλίους και νόμους το σχολείο ουσιαστικά ορίζει τα πλαίσια των επαφών, τους όρους της επικοινωνίας, τα θέματα των συζητήσεων και τα όρια της δράσης των γονέων στη σχολική εκπαίδευση. Περιγράφεται η θέση των γονέων, οι υποχρεώσεις αμφοτέρων των πλευρών σε ότι αφορά τη σχολική φοίτηση του ανηλίκου και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και προσδιορίζονται οι παράμετροι που καθορίζουν το σχολείο ως ένα χώρο κοινωνικά και θεσμικά δομημένο*» (Παπακωνσταντίνου, 2022: 38). Όμως, δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα προγράμματα γονικής συμμετοχής. Η ενεργοποίηση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα επαφίεται στις επιλογές της εσωτερικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας, αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι ευδιάκριτα για να αποφεύγονται συγκρουσιακές καταστάσεις (Τσέτσος, 2015: 176).

Οι Anastasiou και Paragianni (2020: 2) αναφέρουν πως οι γονείς αισθάνονται ότι η εμπλοκή τους περιορίζεται σε θέματα όπως η χρηματοδότηση εκδηλώσεων, η στήριξη υλικοτεχνικής υποδομής και ευρύτερα τα σχολικά έξοδα και πως σπάνια δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν πλήρως σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων του σχολείου των παιδιών τους. Η Παπαδοπούλου (2014: 74) επισημαίνει πως η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών περιορίζεται στην παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, εποπτείας εργασιών στο σπίτι και σπάνια στη λήψη ορισμένων αποφάσεων από λίγους γονείς, ενώ η επαφή περιορίζεται στις ατομικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό για την παραλαβή του ελέγχου του μαθητή ή σε περίπτωση προβλήματος συμπεριφοράς ή επίδοσης του μαθητή. Είναι γνωστό, άλλωστε, πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα δίνει υπερβολική έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και παραμελεί τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Γεωργίου, 2011: 82).

Οι γονείς φαίνεται πως προτιμούν την τυπική μορφή συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν συμμετέχουν συχνά στο Δ.Σ του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Η επιθυμία τους επικεντρώνεται κυρίως στο να τους επιτρέπεται η παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη, στο να προσκαλούνται συχνά από τους



εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε συνεργασία με το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2014: 83). Άλλωστε, πρόσφατα τονίστηκε επίσημα η σημασία της γονικής συμμετοχής από τις εκπαιδευτικές αρχές στην Ελλάδα. Και μπορεί η γονική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά θέματα να μεταβάλλεται με αυξητικό ρυθμό στη χώρα μας, όμως το ερώτημα που τίθεται από τους Ματσαγγούρα και Βέρδη (2003: 12) είναι κατά πόσο οι γονείς έχουν ενημέρωση σχετικά με το τι είναι «καλό» για τα παιδιά τους, εφόσον αν ληφθούν υπόψη οι παραδοσιακές αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο, είναι ορατός ο κίνδυνος συντηρικοποίησής του.

Σημαντικό να τονιστεί πως η γονική εμπλοκή μειώνεται ουσιαστικά με τη μετακίνηση των παιδιών στο γυμνάσιο (Eccles & Harold, 1993: 569). Ενδεχομένως, οι γονείς νιώθουν πως οι νέοι έφηβοι χρειάζονται ανεξαρτησία και έτσι αισθάνονται πως η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι τόσο απαραίτητη. Βέβαια, εκτός της αυτονομίας, οι έφηβοι χρειάζονται να γνωρίζουν πως οι γονείς τους στηρίζουν στην εκπαιδευτική τους διαδρομή (1993: 575). *«Φαίνεται ότι δεν είναι εφικτό, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, να οριοθετηθεί το περιεχόμενο της «συνεργασίας» σχολείου-οικογένειας με τους ίδιους όρους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τους ρόλους και τα επίπεδα εμπλοκής των γονιών στο σχολικό περιβάλλον, δίχως αυτό να κατευθύνεται πάντα από τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε ηλικίας»* (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 21). Το ελληνικό σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα ζητημάτων που αφορούν τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών και τις λειτουργίες που επιτελεί ως κοινωνικός θεσμός (Παπακωνσταντίνου, 2008: 138). Συνεπώς, η πολιτεία είναι αναγκαίο μετά από συστηματική διερεύνηση να εντάξει στα σχολεία προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, ο υπάρχων ρόλος του συλλόγου γονέων δε φαίνεται να ικανοποιεί τους γονείς (Παπαδοπούλου, 2014: 83).

2.4 Συνέπειες και παράμετροι της γονικής εμπλοκής

Παρά το γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα και η προθυμία τους για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους παραμένει σε χαμηλά ποσοστά, έχει διαπιστωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η εμπλοκή είναι μαζικότερη και πιο ουσιαστική, κατά βάση πιο διεκδικητική. Η αντίληψη του *locus parentis* (το σχολείο στη θέση των γονέων) δείχνει πως έχει εγκαταλειφθεί ολοκληρωτικά (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 7), καθώς η στενή σχέση γονέων – εκπαιδευτικών είναι αναπόφευκτη τη σημερινή εποχή. *«Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τόσο μεγαλύτερο είναι το όφελος του κοινού τους παρονομαστή, δηλαδή του μαθητή και τόσο περισσότερο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας»* (Τσέτσος, 2015: 170). Από τη δεκαετία του 1990 η άποψη πως η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών είχε *«δισεισθητική αποδοχή»* από την κοινωνία και



τον χώρο της εκπαίδευσης, που θεωρήθηκε ως σημαντικό αντίδοτο για τα ποικίλα προβλήματα στο πλαίσιο του σχολείου (Fan & Chen, 2001: 2).

Παρά τις διαφορές στις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις κάθε κοινωνική ομάδα εκτιμά πως η γονική συμμετοχή ωφελεί του μαθητές και έχει έναν κρίσιμο ρόλο στην αναζήτηση της ποιοτικής εκπαίδευσης (Alvarez-Valdivia et al., όπ. αναφ. στο Anastasiou & Papaigianni, 2020: 2), ενώ παράλληλα συμβάλλει αποτελεσματικά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Driessen et al., 2005: 510), συνέπειες που είχε εντοπίσει από νωρίς μέσα από τις αναλύσεις του ο Vygotsky. Συγκεκριμένα, η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διάφορων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, όπως η αυτο-εικόνα, η εσωτερική πηγή ελέγχου, οι υψηλές προσδοκίες, η ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή (Γεωργίου, 2011: 143). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη μιας αгаστικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, δημιουργεί θετικά κίνητρα στα παιδιά, καθώς αντιλαμβάνονται θετικά τη συνεργασία αυτή και σταδιακά βελτιώνονται οι μαθησιακές τους επιδόσεις και η ενδοσχολική τους συμπεριφορά. Ακόμα, συμβάλλει θετικά στη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, *«δίνοντας στα παιδιά ένα καλό παράδειγμα συλλογικής προσπάθειας στον καθημερινό αγώνα του σχολείου και των μελών της σχολικής κοινότητας, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων»*. (Σταμάτης, 2020: 3,7).

Η καλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών έχει θετική επίδραση και στους ίδιους τους γονείς, αφού ενημερώνονται και κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους και δημιουργούν μια πιο αληθινή σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή την επικοινωνία αντιλαμβάνονται σωστότερα τις ανάγκες των μαθητών τους και αυτό επιδρά αποτελεσματικότερα στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Κουντουράς & Γεννησαριώτου, 2021: 6). Σειρά ερευνών καταδεικνύει πως το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού επηρεάζει περισσότερο τη σχολική του επίδοση, παρά οι μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, ποιότητα διδασκαλίας). Το σχολείο παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιτυγχάνει τους σκοπούς του μόνο αν μέσα από τα προγράμματα και τις δράσεις του επιτυγχάνει να σχετίζεται άμεσα με την «εκπαίδευση» και το 'curriculum' (Coleman 1998) που βιώνει το παιδί στο σπίτι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Έκθεση *Plowden Report* στην Αγγλία το 1967, η οποία υποστήριξε ότι *«οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους γονείς μέσω των παιδιών για τα οποία είναι και οι δύο υπεύθυνοι και ότι η πάλη ανάμεσά τους θα πρέπει να θεωρείται ως τουλάχιστον βλαβερή και ανεπιθύμητη»* (Συμεού, 2003: 2).

Για αυτό, ακόμα και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές της ανάμειξης των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους, παραδέχονται ότι τα οφέλη εμφανίζονται μόνο όταν οι γονείς είναι *«ενήμεροι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και εμπλεγμένοι»*. Μια επιπρόσθετη σημαντική θετική συνέπεια της γονικής εμπλοκής και των δεσμών σχολείου-οικογένειας είναι η βελτίωση της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού, αλλά και η ενίσχυση της γονικής αυτοπεποίθησης σε συνδυασμό με την ενασχόληση των γονέων με την προσωπική τους επιμόρφωση (Erstein, όπ. αναφ. στο Συμεού,



2003: 9-10). Ο ρόλος της γονικής εμπλοκής γίνεται καλύτερα κατανοητός όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι κατανοούν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου, ταυτόχρονα επικοινωνούν με τρόπο που επιτρέπει και στις δύο πλευρές να αναγνωρίζουν την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και το σχολείο (Albright & Weissberg, όπ. αναφ. στο Xanthacou et al., 2013: 118).

Βέβαια, δεν οδηγούν όλα τα είδη εμπλοκής σε θετικά αποτελέσματα. Αρκετοί ερευνητές έχουν καταδείξει ότι η αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο μάχης, διότι πολλοί εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν ως απειλή για τη θέση και το επάγγελμά τους (Bæck, 2010: 325), καθώς και για την παιδαγωγική τους αυτονομία. Κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως ανάλογα με τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στη ζωή των παιδιών υπάρχει διαφορετικό αποτέλεσμα στις επιδόσεις τους (Γεωργίου, 2011: 81). Ο Γεωργίου (2011) αναφέρει παραμέτρους εμπλοκής που προκαλούν αυξομειώσεις στη συχνότητα, την ένταση και το είδος της γονικής εμπλοκής. **Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας** επηρεάζει τη γονική εμπλοκή, καθώς οι γονείς με χαμηλότερο εισόδημα είναι πιθανό να μην αισθάνονται άνετα να επισκέπτονται το σχολείο, ιδίως αν οι εμπειρίες τους ως μαθητές ήταν άσχημες. Η πολιτισμική διαφορά των γονέων χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης με τους εκπαιδευτικούς, τους κρατά τις περισσότερες φορές μακριά από το σχολείο των παιδιών τους. Επιπλέον, η τάση που επικρατεί να καλούνται στο σχολείο οι γονείς των μαθητών με προβλήματα επίδοσης ή συμπεριφοράς δεν δημιουργεί στους γονείς την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, **το μορφωτικό επίπεδο των γονέων** παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και τη στάσης του γονέα απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία, καθώς αν δε συντρέχουν άλλοι λόγοι, η εμπλοκή των γονέων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιο αποτελεσματική στα σχολικά θέματα (Γεωργίου, 2011: 131-133). **Οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονέων** για την επιτυχημένη σταδιοδρομία του παιδιού στην εκπαίδευση δείχνει πως συνδέεται με την ενεργότερη εμπλοκή τους (Grolnick et al., όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011: 134), χωρίς όμως να έχει αποδειχτεί πώς η εμπλοκή λόγω υψηλών προσδοκιών προκαλεί έντονη σχολική επίδοση.

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς εξηγεί πώς οι γονείς σχηματίζουν μέσα τους τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος για την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού, σχέση που επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους μέχρι την ενηλικίωση των παιδιών. **Η ηλικία και το φύλο του παιδιού** δείχνει πως γονείς μικρότερων μαθητών είναι περισσότερο εμπλεγμένοι στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, ίσως γιατί θεωρούν πιο κρίσιμη τη συμμετοχή τους στα πρώιμα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού τους και αισθάνονται πιο ικανοί να παρέχουν βοήθεια όσο το παιδί βρίσκεται σε μικρότερες τάξεις. Εκτός της ηλικίας και το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τη γονική εμπλοκή. Βάσει ερευνών οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο από εκείνους των κοριτσιών, καθώς τα αγόρια κατά μέσο όρο έχουν πιο αργό ξεκίνημα στη σχολική εργασία και είναι λιγότερο υπεύθυνα όσον αφορά τις μαθητικές τους υποχρεώσεις (Γεωργίου, 2011: 140-141). Ακόμα, **η επίδοση του**



παιδιού μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστής της γονικής συμπεριφοράς. Αν ο γονέας πιστεύει πως οι επιδόσεις του παιδιού ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς είναι θετική, είναι πιθανό να μειωθεί η ανησυχία και κατ' επέκταση οι προσπάθειες να εμπλακεί στο σχολείο. Τέλος, παράμετρος της γονικής εμπλοκής θεωρείται και η **υποδοχή των γονέων από το σχολείο**, η οποία εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών για την ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή (Γεωργίου, 2011: 142), καθώς «η συμμετοχική, αγαστή, προβληματική ή συγκρουσιακή γονική εμπλοκή εξαρτάται από τη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής των μονάδων» (Τσέτσος, 2015: 167).

Για να δημιουργηθεί, λοιπόν, μια γνήσια σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, πρέπει να προσδιορισθούν τα δικαιώματά τους και να καθοριστούν οι υποχρεώσεις και οι ρόλοι που αναλογούν στον καθένα. Διαφορετικά η εμπλοκή των γονέων περισσότερο θα δημιουργήσει προβλήματα παρά θα ωφελήσει. Οι γονείς έχουν την υποχρέωση να συνεργάζονται και να στηρίζουν το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, «*αλλά και το δικαίωμα να γνωρίζουν αν το σχολείο εξαντλεί τις δυνατότητές του για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών τους*» (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 20).

2.5 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου και αποτελούν τους βασικούς παρόχους στη σχέση αυτή (Bæck, 2010: 323). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιδιώκουν τη γονική εμπλοκή στο επίπεδο και στα πλαίσια που οι ίδιοι επιθυμούν ή ορίζονται από τους κανονισμούς του σχολείου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 21), ενώ θεωρούν πως «ο ρόλος των γονέων είναι υποστηρικτικός και όχι ανταγωνιστικός, αξιολογικός και όχι ελεγκτικός, συνεργατικός και όχι ατομικιστικός, συμπληρωματικός και όχι υποκαταστατικός» (Σταμάτης, 2020: 13). Βάσει των εκπαιδευτικών, «καλός γονέας» είναι αυτός που δημιουργεί ένα πολιτισμικό περιβάλλον στο σπίτι, το οποίο ενισχύει τις προσπάθειες του δασκάλου στην τάξη. Παρακολουθεί την ολοκλήρωση των εργασιών του παιδιού με τρόπο που διαπλάθει την αυτοπειθαρχία του και το αίσθημα ευθύνης (Pillet-Shore, 2015: 374).

Ιδίως για την εμπλοκή των γονέων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει ασκηθεί έντονη κριτική τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από διευθυντές. Συμφωνούν ότι η συμμετοχή των γονέων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαδραματίζει βαρυσήμαντο ρόλο βελτιώνοντας την απόδοση των μαθητών. Όμως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να υπονομεύσει τη διδασκαλία και την αυτονομία του επαγγέλματός τους, όταν αφορά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Bæck, 2010: 325). Με βάση την έρευνα της Παπακωνσταντίνου (2022: 44, 53) οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως οι γονείς τους επισκέπτονται συστηματικά στις πρώτες τάξεις κάθε βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή είναι γονείς αδύναμων μαθησιακά μαθητών και αναφέρουν πως αυτό είναι σύνηθες σε περιοχές με οικογένειες υψηλών ή μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών



στρωμάτων, σε αντίθεση με τις οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επιπλέον, πιστεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να οδηγήσει στην επιδείνωση της σχέσης μεταξύ γονέων και μαθητών (Llamas & Tuazon, 2016: 72). Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν όταν αισθάνονται πως απειλούνται τα επαγγελματικά τους κεκτημένα και αναλόγως διαμορφώνουν τη στάση τους για τη γονική εμπλοκή και αυξάνουν ή ελαττώνουν την επαφή με τους γονείς (Γεωργίου, 2011: 164).

Τίθεται διαρκώς το ερώτημα για το αν οι γονείς ή το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός με εξειδικευμένο προσωπικό έχει την αρμοδιότητα να αποφασίζει για την εκπαίδευση των παιδιών (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 7). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2011: 165-166) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι οι μόνοι ειδικοί επί των παιδαγωγικών θεμάτων. Αισθάνονται φόβο και ανησυχία πως με την αυξημένη εμπλοκή οι γονείς θα αποκτήσουν υπερβολικό θάρρος και θα απειλήσουν τη θέση τους, κυρίως όταν εκείνοι επεμβαίνουν στα κέντρα εξουσίας όπως η διεύθυνση του σχολείου ή το Υπουργείο Παιδείας και κρίνεται η δουλειά τους. Προτιμούν, λοιπόν, οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση και σύμφωνα με τους δικούς τους όρους. Έτσι γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν διαρκή προβλήματα στη διαπραγμάτευση των ορίων της σχέσης τους. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας μια αμυντική στάση, ερμηνεύουν τη γονική εμπλοκή σαν ένα μηχανισμό ελέγχου που απειλεί την επαγγελματική τους ταυτότητα (Κολιάδης, όπ. αναφ. στο Κουντουράς & Γεννησαριώτου, 2021: 23). Αυτό που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι μπορεί μεν να μοιράζονται κοινούς στόχους για την εκπαίδευση και την κοινωνικότητα των μαθητών, αλλά οι γονείς μπορεί να επικεντρώνονται κυρίως στο δικό τους παιδί, ενώ εκείνοι οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη όλα τα μέλη της τάξης τους (Anastasiou & Papagianni, 2020: 2).

Οι γονείς σήμερα φαίνεται να διατηρούν τη μη ρεαλιστική προσδοκία ότι πρέπει να ξέρουν τα πάντα για τα παιδιά τους, τι κάνουν, διαβάζουν, μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως οι γονείς ίσως δεν εκτιμούν το εύρος των θεμάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά, κοινωνικά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά θέματα, την έλλειψη πόρων, προσωπικού, τη διαρκή αβεβαιότητα και την έλλειψη εμπιστοσύνης από τους ίδιους τους γονείς (Fagell, 2023: 61-62). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχοντας τον θεσμικό ρόλο, την ικανότητα και την επαγγελματική ευθύνη είναι οι πλέον κατάλληλοι για να διευκολύνουν τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους (Jones et al., όπ. αναφ. στο Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 21).



Κεφάλαιο 3: Σχέση Οικογένειας – Σχολείου

Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο δεν είναι μονόπλευρη. Αναδιαμορφώνεται σύμφωνα με τις πολιτικές και τους κανόνες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου και των υποκειμένων του, όπως το σχολικό κλίμα, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Στη σχέση αυτή «η κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που νοηματοδοτούν και υποκινούν τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον υποκειμένων και η αναγνώριση της καταλυτικής σημασίας του βιώματος στη δόμηση των οικογενειακών λογικών», θα ωφελήσουν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και εν γένει τη σχέση οικογένειας - σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2020: 210-211).

3.1 Μοντέλα για τη σχέση οικογένειας – σχολείου

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να εξηγήσουν την αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας. Το καθένα από αυτά επικεντρώνεται σε διαφορετικό κομμάτι των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση αυτή, των αντιλήψεων, των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των φορέων αλληλεπίδρασης, γονέων και εκπαιδευτικών. Το καθένα αναδεικνύει μια διαφορετική οπτική για τη σχέση οικογένειας και σχολείου δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 7).

Το σταδιακό μοντέλο. Ιστορικά το πρώτο και πιο θεωρητικό μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Βάσει αυτού η ευθύνη της ανάπτυξης του παιδιού μεταφέρεται σταδιακά από την οικογένεια στο σχολείο και από το σχολείο προς το ίδιο το άτομο στο πλαίσιο της ενηλικίωσής του. Στηρίζεται στις θεωρίες του Erikson και Piaget και σε χρονικά προκαθορισμένα στάδια ανάπτυξης. Μειονέκτημα του μοντέλου είναι πως δεν προνοεί την αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου, καθώς υποθέτει ότι η μετάβαση της ευθύνης για το παιδί θα συμβεί όταν εισέλθει στη σχολική ηλικία ακολουθώντας μια γραμμική πορεία (Γεωργίου, 2011: 14).

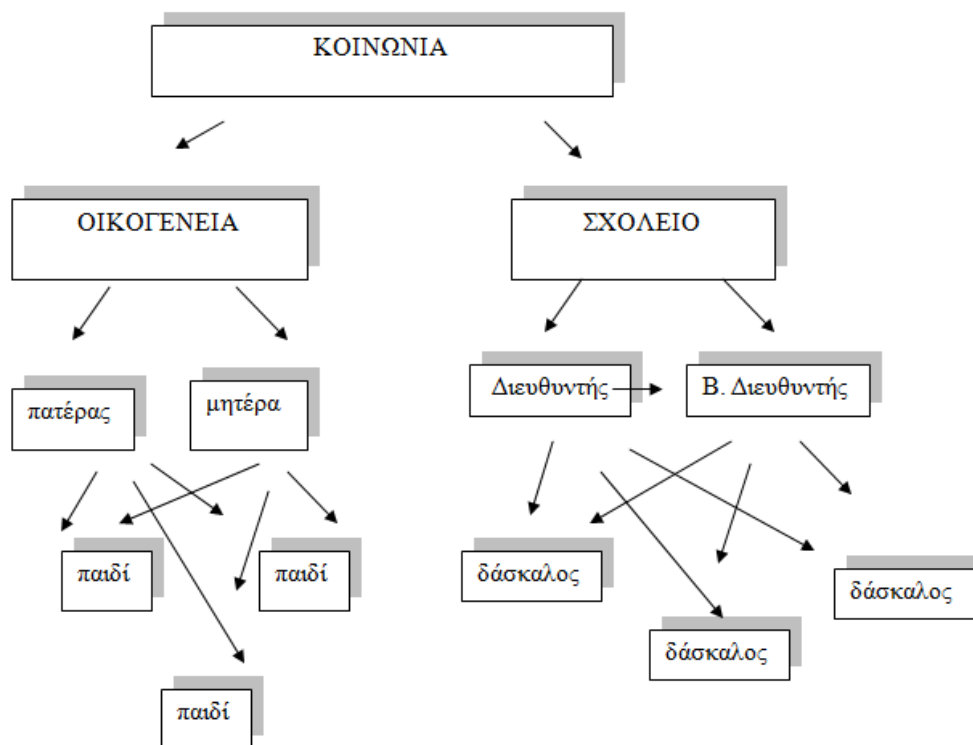
Το οικοσυστημικό μοντέλο. Πρόκειται για το μοντέλο του Bronfenbrenner, σύμφωνα με το οποίο το άτομο ανήκει στα υποσυστήματα που το επηρεάζουν, σε κάποια περισσότερο, σε άλλα λιγότερο. Όλα τα άτομα είναι μέλη *Μικροσυστημάτων* όπως η οικογένεια, το σχολείο, ο φιλικός και κοινωνικός περίγυρος, τα οποία έχουν ως χαρακτηριστικά τις κοντινές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, τη δια ζώσης επικοινωνία, την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων, συνδυασμένων εμπειριών και μια άτυπη δομή και λειτουργία. Επιπλέον, τα άτομα ανήκουν σε *Μεσοσυστήματα* όπως είναι τα πολιτικά κόμματα, οι επαγγελματικοί σύνδεσμοι, οι πολιτιστικές και αθλητικές οργανώσεις, όπου η επικοινωνία είναι πιο απρόσωπη και οι σχέσεις τυπικές και κανονιστικά ρυθμισμένες. Τα άτομα ανήκουν και σε *Εξωσυστήματα*, όπως το κράτος και το έθνος με τις σχέσεις να είναι συμβολικές και η επικοινωνία έμμεση με



δεσμούς συναισθηματικά χαλαρούς. Το σχολείο θεωρείται ένα μικροσύστημα, ενώ κατατάσσεται στα μεσοσυστήματα αν ο αριθμός των μαθητών είναι αρκετά μεγάλος και δυσκολεύει την άμεση επικοινωνία, αποθαρρύνεται ο αυθορμητισμός εκπαιδευτικών και μαθητών και η διεύθυνση επικεντρώνεται σε νόμους και λειτουργικούς κανονισμούς. Τα μικροσυστήματα είναι αυτά που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση, όμως το άτομο επηρεάζεται από όλα τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του (Γεωργίου, 2011: 17-18).

Το οργανισμικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις ιδέες των κοινωνιολόγων όπως ο Weber και ο Parsons, που υποστήριζαν πως οι οργανισμοί ή οι ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και τα μέλη έχουν καθορισμένες αρμοδιότητες. Κυριάρχησε στη διοίκηση επιχειρήσεων, δημόσιων υπηρεσιών, αλλά και στον χώρο του σχολείου. Το μοντέλο σημάδεψε τη σχολική διοίκηση και αποθάρρυνε τη διασύνδεση σχολείου-οικογένειας, υποστηρίζοντας πως γονείς και εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να επεμβαίνουν ο ένας στον χώρο του άλλου, παρά μόνο όταν προκύπτουν μαθησιακά ή συμπεριφορικά ζητήματα με το παιδί (Γεωργίου, 2011: 16).

Σχήμα 1. Το Οργανισμικό μοντέλο σχέσης σχολείου-οικογένειας.

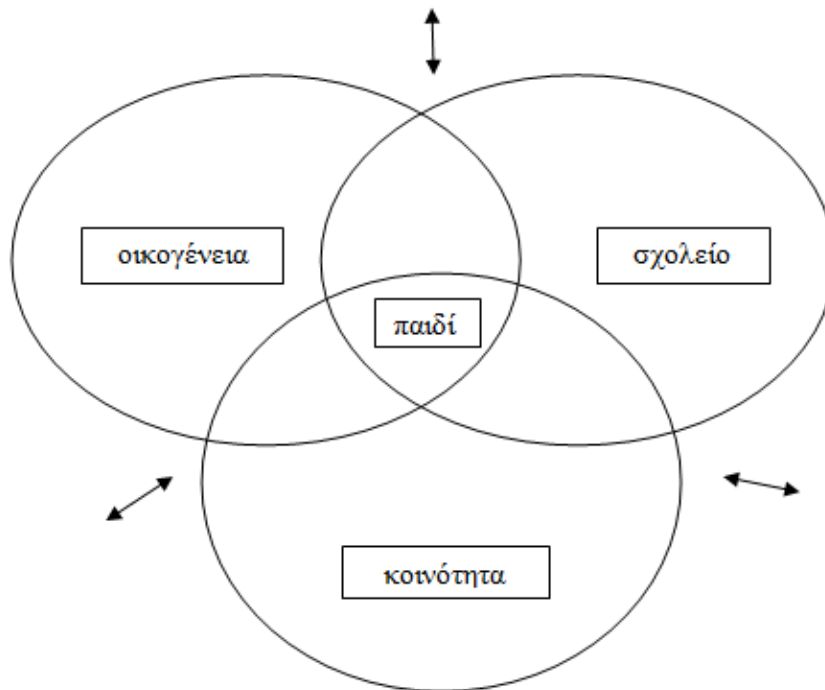


Πηγή: Γεωργίου (2011: 17)



Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών της οικογένειας και του σχολείου. Το μοντέλο της **Joyce Epstein** που υποστηρίζει πως οικογένεια, σχολείο και κοινότητα (3 βασικές σφαίρες) βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και έχουν κοινό τόπο το παιδί, αποτελεί εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στη σχέση σχολείου-οικογένειας. «Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή μια την άλλη ή απομακρύνονται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τις κινήσεις τους». Δυνάμεις θεωρούνται η ηλικία του παιδιού, η στάση των εκπαιδευτικών, ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας όταν εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, η σχέση των τριών συνεταιίρων επηρεάζεται καθοριστικά από το πόση ευαισθησία δείχνει η ευρύτερη κοινότητα για την αναγκαιότητα της διατήρησης μιας στενής σχέσης μεταξύ τους (Γεωργίου, 2011: 20-21). Το παιδί έχει κεντρική θέση σε όλους τους τύπους αλληλεπίδρασης και επιρροής στο μοντέλο. Τα βέλη στο μοντέλο δείχνουν ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και επηρεάζονται από την οικογένεια, από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και από τις αλλαγές στις συμπεριφορές του συστήματος και των μελών της οικογένειας σαν αποτέλεσμα των πρακτικών του σχολείου. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η μεγαλύτερη επικάλυψη των δύο σφαιρών συμβαίνει, για τα περισσότερα παιδιά, στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 15).

Σχήμα 2. Το Σφαιρικό μοντέλο σχέσης σχολείου-οικογένειας.



Πηγή: Γεωργίου (2011: 21)



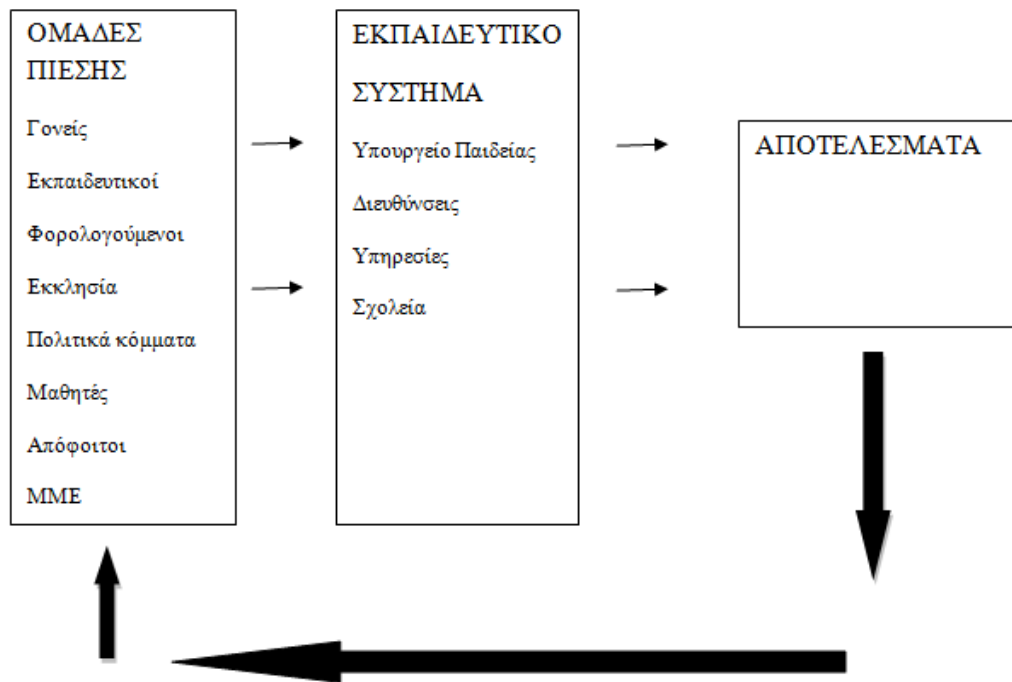
Το κοινωνικό μοντέλο ή το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Cuba & Getzels). Αποτελείται από τη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση που λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη λειτουργία του οργανισμού, στην προκειμένη του σχολικού, μέσα στην κοινωνία, ενώ η δεύτερη με τη λειτουργία του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, δηλαδή τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Το σχολείο συνιστά ένα κοινωνικό σύστημα που επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί και ο λόγος της ύπαρξης του θεμελιώνεται με την επίτευξη αυτών των στόχων. Από την άλλη, η προσωπικότητα, η στάση, οι αξίες και οι ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού αλληλεπιδρούν με το κλίμα και το ήθος των ομάδων του εκπαιδευτικού οργανισμού, με το κοινωνικό μοντέλο να εστιάζει στην πρόβλεψη της αντίδρασης του σχολείου σε καινοτομίες, όπως τα προγράμματα γονικής εμπλοκής (Γεωργίου, 2011: 22-24).

Το μοντέλο των συναισθηματικών επιδράσεων. Ο **Hargreaves** αναφέρει τις αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών ως συναισθηματικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, υπό τις ηθικές επιδιώξεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αλλά και υπό την επίδραση των αντιλήψεων του κοινωνικού κύρους και επαγγελματικού status γονέων και εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 29).

Το πολιτικό μοντέλο. Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων του **Easton** περιγράφει και εξηγεί τις συναλλαγές που αναπτύσσονται μεταξύ των οργανισμών και των ομάδων. Κάθε σύστημα που παράγει πολιτική και διαχειρίζεται θέματα εξουσίας βρίσκεται σε διαρκή επαφή με τις ομάδες πίεσης που λειτουργούν εντός του και υποβάλλουν απαιτήσεις που το σύστημα καλείται να ικανοποιήσει. Παράλληλα, οι ομάδες πίεσης υποστηρίζουν το σύστημα μέσω της υλικότεχνικής βοήθειας, της έγκρισης του προϋπολογισμού, της πολιτικής στήριξης. Είναι μια αμφίδρομη σχέση, καθώς ούτε το σύστημα, ούτε οι ομάδες πίεσης μπορούν να επιβιώσουν ή να ικανοποιηθούν χωρίς την υποστήριξη ο ένας του άλλου. Το πολιτικό μοντέλο βρίσκει εφαρμογή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα που υποστηρίζεται αλλά και δοκιμάζεται από ομάδες πίεσης όπως οι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τα ΜΜΕ. Στην περίπτωση του ελληνικού, συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος η δυνατότητα του σχολείου να παράγει πολιτική είναι περιορισμένη. Για παράδειγμα, οι αποφάσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας επηρεάζουν τις οικογένειες και βάσει αυτής της διαπίστωσης δεν μπορούν να αγνοούνται οι γονείς συλλήβδην από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, τα ΜΜΕ λειτουργούν ως «καθρέφτης της κοινής γνώμης» και αυτό οδηγεί το σχολείο στην υποχρέωση να ακούει τις απαιτήσεις των γονέων και να αξιοποιεί την υποστήριξή τους (Γεωργίου, 2011: 25-27).



Σχήμα 3. Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων.



Πηγή: Γεωργίου (2011: 25)

Το μοντέλο σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams. Προέκυψε μετά από έρευνες για τις συνέπειες της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην σχολική επίδοση και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Οι βασικοί τομείς επικέντρωσης του μοντέλου είναι το ίδιο το παιδί, το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και οι διαπροσωπικές του σχέσεις, καθώς και η επίδραση των σχέσεων του στη σχολική ζωή. Το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών κάθε οικογένειας αλλά και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του και διάφορες παράμετροι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη συμπεριφορά, τις επιδόσεις και την προσαρμοστικότητα του στο σχολείο. Οι παράμετροι ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα ανάλογα με την «εγγύτητα επίδρασης» που ασκούν σε σχέση με το παιδί, το οποίο είναι τοποθετημένο στη βάση. Στο 1ο επίπεδο τοποθετούνται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, όπως η νοημοσύνη, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του που συσχετίζονται περισσότερο με τις επιδόσεις του παιδιού. Στο 2ο επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με τη γονική εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων στο σπίτι. Στο 3ο επίπεδο υπάρχουν μεταβλητές σχετικές με τις αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ στο 4ο επίπεδο σχετίζονται με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η επιθετικότητα.



Στο 5ο επίπεδο περιλαμβάνονται παράμετροι που περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του γονέα, όπως ο γονικός τύπος συμπεριφοράς που υιοθετεί, οι προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού, οι στάσεις του απέναντι στην αξία της εκπαίδευσης και τέλος στο 6ο επίπεδο οι μεταβλητές σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οικονομική της κατάσταση. Το μοντέλο φαίνεται πως έχει ένα συστημικό προσανατολισμό και μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών (Γιοβαζολιάς, 2011: 13-14).

Το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων (Vincent). Η Vincent (2000) (όπ. αναφ. στο Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 11), προτείνει τέσσερις τύπους «θέσεων» των γονέων για να περιγράψει τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. «*Η διατύπωση των θέσεων αυτών φαίνεται να καθορίζεται από τρεις δυνάμεις-διαστάσεις του ρόλου τους: α) τη λειτουργία τους ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, β) τους μηχανισμούς επαφής με το εκπαιδευτικό πλαίσιο υπό τη μορφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και γ) την εστίαση αυτών των δραστηριοτήτων*».

1. Ανεξαρτησία. Εδώ περιγράφεται μια χαλαρή σχέση ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Η επικοινωνία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών είναι μηδαμινή και σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς επιλέγουν πρόσθετες μορφές εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, όπως ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι ή διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η εστίαση του ενδιαφέροντος των γονέων είναι αποκλειστικά για την πρόοδο του δικού τους παιδιού.

2. Πελατειακή σχέση. Το συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στο πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου και αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν οι γονείς να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους σαν ένα είδος «λευκής επιταγής» για τις επιλογές του σχολείου.

3. Υποστήριξη/μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση η επαφή των γονέων με το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς οι γονείς υιοθετούν τους στόχους και τις προσεγγίσεις τους, αλλά και ως προς τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα. Οι γονείς εστιάζουν κυρίως στην ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο τάξης, αλλά και σχολικής μονάδας.

4. Συμμετοχή. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ως ένας «δημόσιος χώρος διαλόγου» και η σχέση των γονέων με αυτό ως ισότιμη και ενεργητική. Οι γονείς αναλαμβάνουν δράση γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών τους υποστηρίζοντας ή εναντιώνοντας στους κυρίαρχους στόχους και τις διαδικασίες της επίσημης εκπαίδευσης. Το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των οικογενειών ανοίγει διαύλους επικοινωνίας, ώστε να προβληθούν οι διαφορετικές φωνές και η διαφορετική οπτική για την επίλυση των κοινών, κατά βάση, προβλημάτων. Αυτή η μορφή του ρόλου των γονέων υποστηρίζει όχι μόνο ως δικαίωμα τη συμμετοχή τους



στη διοίκηση του σχολείου και στις ομάδες εκπροσώπησης τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο, αλλά κυρίως ως υποχρέωση.

Το εξελικτικό μοντέλο της σχέσης οικογένειας και σχολείου (Martin, Ranson και Tall). Υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο εξελίσσεται σταδιακά μέχρι να οδηγήσει στην αμοιβαία συνεργασία. Πρώτο είναι το **στάδιο της εξάρτησης**. Περιγράφει την παραδοσιακή σχέση οικογένειας-σχολείου. Ο ρόλος των γονέων είναι παθητικός και διαφοροποιείται ανάλογα με τη γνώση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο στόχος της επαφής με τους γονείς είναι διδακτικός, ενώ τα θέματα που συζητούνται αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά του παιδιού, την ενημέρωση για το πρόγραμμα και τις ενδοσχολικές δραστηριότητες. Δεύτερο **το στάδιο της συμμετοχής**. Αναγνωρίζεται η συνεισφορά των γονέων στη μάθηση των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός ζητά και αναλόγως υιοθετεί τις απόψεις των γονέων, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Επόμενο είναι **το στάδιο της αλληλεπίδρασης**. Το σχολείο επιζητά και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των γονέων. Ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να ακούσει και να μάθει από τους γονείς, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη μιας συνεργασίας και κοινής αντίληψης για τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου. Τελευταίο το επιθυμητό **στάδιο της συνεργασίας**. Στην ουσία αποτελεί μια πιο επίσημη εκδοχή του προηγούμενου σταδίου, καθώς η αμοιβαία συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνεται στη βάση ενός συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου με διακριτούς ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013: 13-14).

Ο Ματσαγγούρας (2005) (όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 29) υπογραμμίζει πως ιστορικο-κοινωνικές παράμετροι, οργανωτικές πρακτικές και επαγγελματικές παραδοχές διαμόρφωσαν τέσσερα μοντέλα για τη σχέση οικογένειας-σχολείου: α) **Το σχολείο-κεντρικό μοντέλο**, το οποίο υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση του ρόλου γονέων και εκπαιδευτικών και αναγνωρίζει τη σαφή υπεροχή του σχολείου, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών, σε αντίθεση με την οικογένεια που οφείλει να προνοεί για την κοινωνικοποίηση και την ευρύτερη αγωγή τους. Η επαφή γονέων και εκπαιδευτικών πραγματοποιείται υπό τις αυστηρά προγραμματισμένες από τους εκπαιδευτικούς ενημερωτικές συναντήσεις. β) **Το συνεργατικό μοντέλο**, σύμφωνα με το οποίο στην αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας διαφαίνεται σαφής υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς. Η εμπλοκή των γονέων είναι ελεγχόμενη και επικουρική, ενώ η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων του σχολείου είναι εξαιρετικά περιορισμένη. γ) **Το διαπραγματευτικό μοντέλο**, τοποθετεί τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμο επίπεδο με βασική προϋπόθεση την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή. δ) **Το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο**, που δίνει προτεραιότητα και ενδυναμώνει τον ρόλο των γονέων, ως εκείνων που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους, ενώ καθιστά τον ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη των αποφάσεων για τον μαθητή.

Συνοψίζοντας, τα περισσότερα μοντέλα που περιγράφουν τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου, εντοπίζουν μια αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο, με εξαίρεση



το σταδιακό και οργανισμικό μοντέλο που δεν χρησιμοποιούνται πια από σύγχρονους ερευνητές. Το σφαιρικό, το οικοσυστημικό, το κοινωνικό, το εξελικτικό και πολιτικό τονίζουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, με το καθένα να επικεντρώνεται σε κάποια διαφορετική διάσταση της σχέσης και έτσι η χρήση τους να διαφοροποιείται ανάλογα (Γεωργίου, 2011: 27).

3.2 Οι στάσεις και η συμπεριφορά των γονέων με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του E. Goffman

Ο **Erving Goffman** μελέτησε τη συμβολική ή αλλιώς κοινωνική αλληλεπίδραση στις καθημερινές και πολλές φορές φευγαλέες συναντήσεις των ανθρώπων. Διέκρινε την κοινωνική από την προσωπική ταυτότητα του ατόμου, τις στιγμές της κοινωνικής ζωής στο προσκήνιο από αυτές στο παρασκήνιο και παρατήρησε πως το κοινωνικό άτομο καλείται να διαχειριστεί μια σχέση μεταξύ δύο όψεων, του «ανθρώπινου εαυτού» και του «κοινωνικοποιημένου εαυτού». Διαπίστωσε πως στο προσκήνιο τα άτομα υποδύονται τυπικούς ρόλους προσπαθώντας να αποδώσουν μια εξιδανικευμένη εικόνα του εαυτού και βιώνουν στιγμές που θεωρούνται «παραστάσεις επί σκηνής» και συχνά απαιτούν τη συνεργασία με άλλα άτομα. Αντιθέτως, όταν οι άνθρωποι βρίσκονται στα «παρασκήνια», είναι πιο χαλαροί και εκδηλώνουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, συμπεριφέρονται χωρίς να ελέγχουν και να χαλιναγωγούν τον τρόπο που φέρονται όπως όταν βρίσκονται «πάνω στη σκηνή». Σε αυτές τις στιγμές χαλάρωσης και μικρότερου περιορισμού επιτρέπονται πράγματα που δεν επιτρέπονται «επί σκηνής», όπως οι αγενείς και συγκρουσιακές προς τους άλλους ενέργειες που θα αποφεύγονταν μπροστά σε κοινό. Η έννοια «της συμβολικής αλληλεπίδρασης» βρίσκεται στο επίκεντρο της σχολής της κοινωνικής κατασκευής (ή σχολής του κονστρουκτιβισμού) και σύμφωνα με αυτή, η κοινωνική ζωή είναι ένα ρευστό και διαρκώς επαναδιαπραγματευόμενο σύνολο από κοινωνικές πρακτικές, βρίσκεται σε συνεχή αναδιαμόρφωση μέσω των τρόπων αμοιβαίας κατανόησης και δράσης των ατόμων, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τρόπους σκέψης, ιδέες, αντιλήψεις, αξίες. *«Οι άνθρωποι μέσα από τις κοινωνικές τους σχέσεις κατασκευάζουν την καθημερινή πραγματικότητα και την αντιλαμβάνονται ως δεδομένη, νομιμοποιημένη και φυσική»* (Κασιμάτη κ.ά, 2015: 23).

Ο Goffman εστίασε το ενδιαφέρον του στη μελέτη της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης (face to face) και αποδέχτηκε τη θέση του Durkheim, αναγνωρίζοντας πως οι *μακροδομές* (macrostructures) και οι κοινοί συλλογικοί πολιτισμικοί προσανατολισμοί επηρεάζουν τις ενέργειες των δρώντων κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής τους (Turner, 1988: 91). Η ανθρώπινη συμπεριφορά του δρώντος υποκειμένου γίνεται αντιληπτή και αποκτά κοινωνική όψη σύμφωνα με τις αφηρημένες στερεότυπες προσδοκίες που ενεργοποιεί. *«Όταν ένα δρών υποκείμενο αναλαμβάνει έναν καθιερωμένο κοινωνικό ρόλο, ανακαλύπτει συνήθως ότι έχει ήδη καθιερωθεί μια συγκεκριμένη όψη γι' αυτόν»* (Goffman, 2006: 83). Στη βάση αυτής της θεωρίας ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς βλέπουν τον ρόλο τους στην



εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ζωτικής σημασίας. Γονείς που πιστεύουν πως ο ρόλος τους είναι σημαντικός και έχει αντίκτυπο στη σχολική ζωή των παιδιών έχουν την τάση να εμπλέκονται πολύ περισσότερο με τα σχολικά θέματα, να ελέγχουν στενότερα τη συμπεριφορά του παιδιού και να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες και ερεθίσματα για την καλλιέργεια της προσωπικότητάς του (Γεωργίου, 2011: 149). Γονείς που πιστεύουν ότι ο μοναδικός τους ρόλος είναι να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και να παρευρίσκονται απλώς στις ενημερώσεις ή τις σχολικές εορτές, πιστεύοντας πως το σχολείο οφείλει να αναλάβει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών τους, προδιαθέτουν για το ότι δε θα είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν ενεργά είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε από το σπίτι (Hornby & Lafaele, 2011: 39). Από την άλλη πλευρά, γονείς που θεωρούν πως η επίδοση των παιδιών οφείλεται στην προσπάθεια που καταβάλλουν τα ίδια τα παιδιά είναι λιγότερο πειστικοί και αγχώδεις προς τα παιδιά (Γεωργίου, 2011: 150). Σε αντίθεση με εκείνους τους γονείς που πιστεύουν πως η συνεισφορά τους στην επιτυχία του παιδιού είναι ουσιαστική και τείνουν να γίνονται εξουσιαστικοί και να θέλουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού (Γεωργίου, 2011: 154).

Ο Clark (όπ. αναφ. στο Hornby & Lafaele, 2011: 39) συμπέρανε πως οι γονείς των μαθητών με υψηλές επιδόσεις είχαν μεγαλύτερη πεποίθηση από τους άλλους γονείς ότι μπορούσαν να βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά τους ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Οι γονείς από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν πιο συχνή επαφή με το σχολείο από ότι οι γονείς χαμηλότερων στρωμάτων ή λιγότερο μορφωμένοι γονείς, που πιθανόν να νιώθουν αδύναμοι μπροστά στους πολιτισμικά ανώτερους δασκάλους. Εδώ ο Γεωργίου (2011: 191) επισημαίνει πως συχνά κάποιοι εύποροι γονείς με καλοπληρωμένα επαγγέλματα, περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα και υψηλή κοινωνική εκτίμηση υποτιμούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αφού οι μέρες που ο δάσκαλος θεωρούνταν από τα πιο σεβάσματα πρόσωπα της κοινότητας έχουν πια χαθεί. Ο βαθμός της γονικής εμπλοκής δεν εξαρτάται μόνο από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των γονέων, εφόσον έχει διαπιστωθεί πως όταν αισθάνονται ότι η συμμετοχή και εμπλοκή τους δεν εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ή το σχολείο, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997: 35). Για παράδειγμα, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται συχνά από τους γονείς ως μεγάλοι γραφειοκρατικοί οργανισμοί που δεν είναι ιδιαίτερα φιλόξενοι προς αυτούς, κάτι που θεωρείται ένας από τους λόγους που υπάρχουν υψηλότερα επίπεδα γονικής εμπλοκής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eccles & Harold, 1993: 577). Είναι φανερό πως μόνο όταν οι γονείς αποδεχτούν τους όρους των εκπαιδευτικών έχουμε συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Διαφορετικά έχουμε απρόσιτους και αδιάφορους γονείς (Γεωργίου, 2011: 193).

Οι γονείς που έχουν την πεποίθηση πως τα παιδιά τους είναι ακαδημαϊκά προικισμένα τείνουν να χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο και συνεπώς να περιορίζουν τις επαφές τους με τους εκπαιδευτικούς (Hornby & Lafaele, 2011: 43).



Από την άλλη πλευρά, σε πιο μικρές κοινωνίες είναι συχνό φαινόμενο οι γονείς να προσφέρουν εθελοντική βοήθεια στο σχολείο, συγκριτικά με τις πόλεις που αυτό περιορίζεται σε ένα μικρό ποσοστό γονέων (Γεωργίου, 2011: 203). Βέβαια, ο Γεωργίου (2011: 166) ισχυρίζεται πως οι γονείς δεν είναι τόσο μονολιθικοί στις σχέσεις τους με το σχολείο, λόγω των κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών τους διαφορών και έτσι μπορούν να διακριθούν σετρεις κατηγορίες:

α) Σε εκείνους που βρίσκονται συναισθηματικά κοντά στο σχολείο και δεν έχουν πρόβλημα ούτε να πληροφορηθούν για θέματα που τους αφορούν, ούτε να λύσουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν.

β) Στους πλήρως περιθωριοποιημένους, που δεν έχουν ούτε φωνή, ούτε δύναμη να εκφραστούν.

γ) Σε αυτούς που δεν ανήκουν ούτε στην πρώτη, ούτε στη δεύτερη κατηγορία. Είναι εκείνοι που συνήθως συγκρούονται με το σχολείο, επιζητούν περισσότερη εμπλοκή, ενημέρωση, συμμετοχή στις αποφάσεις.

Οι κανόνες, λοιπόν, που συγκροτούν μια κοινωνία οργανώνονται σε κώδικες μέσω των οποίων τα υποκείμενα μιας κοινωνίας συμμορφώνονται ως έναν βαθμό με αυτούς, καθοδηγούν τις πράξεις τους, ερμηνεύουν με κοινό τρόπο τα νοήματα και τους ρόλους, προσαρμόζονται στα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα. Η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε μία συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση, την «εστιασμένη συνάντηση», κατά την οποία οι δρώντες μεταδίδουν μηνύματα, λεκτικά ή μη, τα οποία σχετίζονται με την επικοινωνία και διαμορφώνουν το πλαίσιο αυτής. Η αλληλεπίδραση μπορεί να πραγματοποιηθεί υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις: (α) η υποστήριξη της λογικής του «εμείς» από τους συμμετέχοντες της αλληλεπίδρασης, (β) η ύπαρξη και η κοινή αποδοχή συγκεκριμένου επίκεντρου της προσοχής και (γ) η απόλυτη δέσμευση και η αυθόρμητη εμπλοκή τους στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης για την επίτευξη των στόχων της. Το γεγονός ότι μια εστιασμένη συνάντηση για να είναι επιτυχής εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις την καθιστά εύθραυστη και θέτει υπό αμφισβήτηση τη μονιμότητα του χαρακτήρα της (Goffman, όπ. αναφ. στο Ποιμενίδου, 2008: 18). Επομένως, με βάση τον Goffman 1974 (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2022: 35), το σχολείο οφείλουμε να το αντιλαμβανόμαστε ως ένα πεδίο που τα κοινωνικά υποκείμενα αναπτύσσουν τη δράση τους, ένα πεδίο εκτύλιξης των κοινωνικών τους ρόλων κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής του και όχι ως έναν παγιωμένο, στατικό και αμετάβλητο θεσμό.

3.3 Προβλήματα στη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών

Παρά την κοινή αποδοχή για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, παρατηρείται συχνά πως αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το πλαίσιο και το περιεχόμενο της συνεργασίας τους (Attanucci, 2004: 58). Αιωρείται μια επιφύλαξη και καχυποψία εκ μέρους και των δύο πλευρών, καθώς «τα στερεότυπα του εκπαιδευτικού-αυθεντία από τη μία και του γονέα-κριτή από την άλλη παραμένουν



ισχυρά και σε πολλές περιπτώσεις αζεπέραστα» (Κουντουράς & Γεννησαριώτου, 2021: 6). Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Willard Waller το 1932 έγραφε πως γονείς και εκπαιδευτικοί ζουν σε συνθήκες αμοιβαίας δυσπιστίας και εχθρότητας. Είναι «φυσικοί εχθροί» που προσπαθούν και οι δύο για το καλό του παιδιού, όμως αντιμετωπίζουν την έννοια του καλού με διαφορετικό τρόπο και προσπαθούν να φέρνουν σε αμηχανία ο ένας τον άλλον, με τη σύγκρουση να είναι αναπόφευκτη σε αυτή τη σχέση. Η ύπαρξη του παιδιού, το οποίο με διαφορετικό τρόπο ανήκει και στους δύο τους υποχρεώνει να αποκτήσουν επαφές (Γεωργίου, 2011: 190-191) και συγκροτεί ένα πλαίσιο στο οποίο *«οι γονείς παρακολουθούν τους δασκάλους και οι δάσκαλοι παρακολουθούν τους γονείς για να παρακολουθούν τους μαθητές»* (Crozier, 1998: 128).

Όσο εξελίσσονται και διαφοροποιούνται οι επιδράσεις της τεχνολογίας, οι αξίες, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευτικών, θα διαφοροποιούνται και οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις του σχολείου και της οικογένειας, το είδος της συνεργασίας και οι προσδοκίες στη μεταξύ τους σχέση (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 29). Όμως, στην Ελλάδα η δημόσια εκπαίδευση δεν αφήνει χώρο για τις ατομικές επιλογές γονέων και εκπαιδευτικών που αποκλίνουν από το πνεύμα και την κουλτούρα του δημόσιου σχολείου (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 7). Εμπόδιο στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει ο παθητικός ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δυσπιστία προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και η μη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις οικογενειακές ανάγκες και επιθυμίες (Lasater, 2016: 240). Για τον Dubet η γονική συμπεριφορά που παρουσιάζει προβλήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε δύο τύπους. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στους αποστασιοποιημένους γονείς που έχουν παραμελήσει τον γονικό τους ρόλο είτε λόγω οικονομικής και ηθικής κρίσης είτε εξαιτίας της προσπάθειας τους να προσαρμοστούν στις κοινωνικές μεταβολές. Αποδέχονται τις συμπεριφορές και τις απαιτήσεις των εφήβων και τους επιτρέπουν να παρασύρονται από την κουλτούρα που προβάλλουν τα ΜΜΕ. Ο δεύτερος τύπος γονικής συμπεριφοράς αναφέρεται στους γονείς που προσεγγίζουν το σχολείο συστηματικά και στοχευμένα με σκοπό τη δημιουργία μιας ωφελμιστικής και χρησιμοθηρικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία και την κατάκτηση της αριστείας από μέρους του μαθητή. *«Η γονική εμπλοκή χαρακτηρίζεται από βαθμοθηρία, παρεμβατικότητα, διεκδικητικότητα και υπολογιστικότητα»* (όπως αναφέρεται στο Παπακωνσταντίνου, 2022: 39-40).

Ακόμα, πρόβλημα μπορεί να δημιουργήσει ότι οι γονείς δεσμεύονται συναισθηματικά με το παιδί τους και δυσκολεύονται να αποδεχτούν ορισμένες «αλήθειες» που μπορεί να τους υποδείξει ο εκπαιδευτικός. Βέβαια, ούτε οι δάσκαλοι είναι τόσο ανεξάρτητοι στις απόψεις τους όσο ενδεχομένως να φαίνεται, καθώς αποτελούν μέρος ενός συστήματος που θέτει τις δικές του απαιτήσεις και κριτήρια αξίας (Steh & Kalin, 2011: 84). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες μετάδοσης και επεξήγησης πληροφοριών, αλλά οι ακουστικές τους δεξιότητες δεν είναι πάντα τόσο προηγμένες. Είναι πιθανό να βλέπουν τον εαυτό τους



περισσότερο σε ρόλο ομιλητή, πομπού πληροφοριών και συμβουλών, παρά στον ρόλο του ακροατή, γεγονός που κάνει αναποτελεσματική την επικοινωνία με τους γονείς (Steh & Kalin, 2011: 88). Διαρκώς ανησυχούν μήπως απειληθεί η επαγγελματική τους εξειδίκευση και κρατούν αποστάσεις ασφαλείας στην επικοινωνία με τους γονείς (Γεωργίου, 2011: 191). Πολλές φορές για να περιφρουρήσουν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα επικαλούνται τον θεσμικό τους ρόλο, την εμπειρία και κατάρτισή τους, τη σχολική νομοθεσία (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003: 7). Επιπρόσθετα, θεωρούν πως οι γονείς δεν ενδιαφέρονται όσο θα έπρεπε για τα παιδιά τους και ότι δεν είναι σε θέση να τα διαπαιδαγωγήσουν. Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν απαιτήσεις οι μεν από τους δε, καθώς με την είσοδο του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται ένα «διπολικό σύστημα αγωγής, οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες» (Μπρούζος, 2002: 102). Το πρόβλημα δημιουργείται κυρίως όταν ορισμένοι γονείς επιχειρούν να παρέμβουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού χωρίς να αποδέχονται τη διδακτική και διαπαιδαγωγική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι εκείνοι έχουν μεγαλύτερο δικαίωμα να εκπαιδεύουν τα ίδια τους τα παιδιά, ακόμα και μέσα στο σχολείο (Σταμάτης, 2020: 6).

Πρόβλημα στη συνεργασία με τους γονείς δημιουργούν και τα οικονομικά προβλήματα των σχολείων που χαρακτηρίζονται από περιορισμένη χρηματοδότηση, μετακινήσεις εκπαιδευτικών μετά το τέλος του σχολικού έτους, πάγωμα απασχόλησης, αύξηση του μεγέθους των αιθουσών και ταυτόχρονη μείωση του εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα (Anastasiou & Papagianni, 2020: 3), κατά συνέπεια αδυναμία σύναψης στενών σχέσεων λόγω της διαρκούς κινητικότητας και έλλειψης σταθερών δομών. Το πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται και στο ότι η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η πρώτη γλώσσα, ιδίως των μεταναστών γονέων που έρχονται σε επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 2020) και αυτό ενδεχομένως τους κάνει να νιώθουν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς. Για άλλους, μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι έχουν αρνητικές εμπειρίες με τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων σχολείων των παιδιών τους ή είναι προσκολλημένοι στις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές, συντηρώντας νοοτροπίες του παρελθόντος που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν στενή συνεργασία (Hornby & Lafaele, 2011: 40).

Αυτός ο «ψυχρός πόλεμος» γίνεται όλο και πιο αισθητός και η ανάγκη για επικοινωνία και δομική αλλαγή στη σχολική κουλτούρα για τη σχέση γονέων – εκπαιδευτικών είναι επείγουσα. Το σχήμα «καλοί-κακοί» δεν υφίσταται πια. Γονείς και εκπαιδευτικοί αμύνονται όταν θεωρούν ότι απειλούνται και έχουν τόσο δίκιο, όσο και άδικο. *«Από τη μια, αρκετές φορές το σχολείο δεν προσφέρει στους γονείς την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά και να προσφέρουν υποστηρικτικά στην νοητική, την ψυχοσωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Από την άλλη, κάποιοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά στο κάλεσμα του σχολείου. Η αδιαλλαξία ανάμεσα στις δυο πλευρές επιφέρει πολλές φορές συγκρούσεις. Η διαχείριση των συγκρούσεων*



ανάμεσα στις δύο πλευρές πρέπει να οργανώνεται μεθοδικά, ώστε να μην οδηγούνται οι εμπλεκόμενοι σε ακρότητες οι οποίες μόνο κακό κάνουν στον τελικό αποδέκτη, που είναι ο μαθητής» (Τσέτσος, 2015: 168).

Συνεπώς, «οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από συνθετότητα και πολλαπλότητα, επηρεάζονται από τα όρια που θέτει το σχολείο αλλά και από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και τις οικογενειακές λογικές» (Παπακωνσταντίνου, 2022: 40). Και επειδή συχνά γεννώνται προβλήματα αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική καθημερινότητα, προβλήματα τα οποία δυναμιτίζουν το σχολικό κλίμα και τραυματίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν, με καλοπροαίρετη διάθεση, να συζητήσουν και να συνεννοηθούν, στο πλαίσιο συγκεκριμένων και αμοιβαία αποδεκτών αρχών, για τον τρόπο συνεργασίας και δράσης κάθε θεσμικού παράγοντα (Σταμάτης, 2020: 13). Στην περίπτωση όμως του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου μια οργανωμένη πολιτική απουσιάζει, φαίνεται ότι την ευθύνη αυτή θα πρέπει να αναλάβει το ίδιο το σχολείο και κυρίως οι εκπαιδευτικοί (Συμεού, 2003: 11), αφού ο σχολικός θεσμός αποτελεί το μέσο επίτευξης των γονικών φιλοδοξιών και λειτουργεί κοινωνικοποιητικά για μαθητές αλλά και για γονείς (Παπακωνσταντίνου, 2020: 204).

3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των προβλημάτων ανάμεσα σε γονείς – εκπαιδευτικούς

Ο σχολικός διευθυντής καλείται συχνά να αντιμετωπίσει προβλήματα και συγκρούσεις. Οι διευθυντές μπορούν να διαχειριστούν αυτές τις καταστάσεις σύμφωνα με τις ικανότητες της προσωπικότητάς τους, τις οργανωτικές ρυθμίσεις και το ευρύτερο πλαίσιο. Η επιτυχής παρέμβαση μπορεί να μην εξαλείφει τα προβλήματα, αλλά αναμένεται ότι θα αυξήσει τα θετικά παρά τα αρνητικά αποτελέσματα στον σχολικό οργανισμό (Chandolia & Anastasiou, 2020: 456). «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοί του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων» (Μπαλιούση & Μπαλιούσης, 2014: 1507).

Βάσει της έρευνας Johnson 2003 ο τρόπος με τον οποίο ένας διευθυντής αντιδρά στη σύγκρουση εξαρτάται από τη μορφή της εξουσίας που κατέχει. Συνήθως έχοντας υψηλό επίπεδο προσωπικής εξουσίας επιλέγει τη συνεργασία ή τον συμβιβασμό, ενώ αν κατέχει εξουσία λόγω θέσης προτιμά την αποφυγή (Διερωνίτου, 2016: 182). Το στιλ ηγεσίας των διευθυντών δίνει τον τόνο για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Μπορεί να έχουν διαφορετικά στιλ ηγεσίας και διαφορετικά στιλ διαχείρισης συγκρούσεων. Η εργασιακή τους εμπειρία και οι αντιλήψεις μπορούν να μετριάσουν τις προτεραιότητες, τις στρατηγικές και το στιλ τους κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων (Vestal&Torres, 2016: 18). Το μείζον ζήτημα είναι το πόσο σωστά



γίνεται η διαχείριση της σύγκρουσης από την ηγεσία, καθώς όταν είναι παρούσα η ηγεσία, τα μέλη του οργανισμού πρέπει να αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως μέρος της κανονικότητας της οργανωτικής ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 322).

«Οι διευθυντές θεωρούν καθοριστικό τον ρόλο τους στη διαχείριση των συγκρούσεων και βλέπουν κυρίως τους εαυτούς τους ως διαμεσολαβητές». Θεωρούν πως για να είναι αποτελεσματικοί οφείλουν να διακατέχονται από συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, αυτεπίγνωση, δικαιοσύνη, καλή θέληση, αυτοπεποίθηση, αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμό. Η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, η προώθηση πνεύματος συνεργασίας, η ειλικρίνεια και η διακριτικότητα είναι καίριας σημασίας για εκείνους, καθώς και το να αποτελούν πρότυπο, να είναι γνώστες της ανθρώπινης ψυχολογίας και του μάνατζμεντ, να εντοπίζουν τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να παραδέχονται τα λάθη τους και να έχουν την ικανότητα να προλαμβάνουν, χωρίς να είναι αυταρχικοί αλλά να θέτουν όρια (Μπαλιούση & Μπαλιούσης, 2014: 1512).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012) ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να έχει τις εξής μορφές: α) ως **υποκινητής** μιας σύγκρουσης, προκειμένου να δοθεί το έναυσμα για μια διαδικασία αλλαγών και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων στο σχολείο β) ως **εναγόμενος**, όταν ασκείται κριτική εναντίον του για τις πολιτικές που εφαρμόζει και γ) ως **μεσολαβητής** ανάμεσα στις αντικρουόμενες πλευρές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους και βοηθώντας στην επίλυση της σύγκρουσης. Η τρίτη αυτή διάσταση του μεσολαβητή είναι και η πιο συνήθης, μιας και οι διευθυντές συχνά καλούνται να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρο στον σχολικό χώρο. Τον ρόλο του μεσολαβητή καλείται να αναλάβει ο διευθυντής και **στην περίπτωση των προβλημάτων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών**, ρόλος αυξημένης δυσκολίας, εφόσον καλείται να διαχειριστεί άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου και ηλικίας, διαφορετικών αξιών και αντιλήψεων από εκείνες που πρεσβεύει το σχολείο, αλλά και επειδή τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων μερών αλλά και την πηγή της σύγκρουσης.

Οι διευθυντές μπορούν να διατηρήσουν την προσέγγιση της ανοιχτής πόρτας με τους γονείς με το να οργανώνουν και να διευκολύνουν την εμπλοκή γονέων και εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή του μαθητή (Anastasiou & Papagianni, 2020: 2). Η οργανωτική δομή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ορισμένοι διευθυντές μπορεί να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να διατηρούν τακτικά επαφή με τους γονείς, ενώ άλλοι μπορεί να εκτιμούν μια προσέγγιση στην οποία η επαφή με τους γονείς πραγματοποιείται μέσα από δράσεις και δραστηριότητες που ξεκινούν από τον διαχειριστή τους (Cowanetal., 2004: 206). Ο διευθυντής διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Είναι το πρόσωπο το οποίο μαζί με τους εκπαιδευτικούς είναι επαγγελματικά και θεσμικά υπεύθυνο να λειτουργήσει ως αρωγός στην επικοινωνία, σχέση και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια,



αναλαμβάνοντας τον ρόλο του βασικού εταίρου και συνεργάτη των γονέων, που οφείλει να επιχειρεί την ενεργό παρουσία κι εμπλοκή τους, χωρίς να αρκείται μόνο από την ακρόαση των όσων λένε οι γονείς (Barr & Saltmarsh, 2014: 493).

Υπάρχουν τρόποι να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα που καθιστούν δύσκολη την επικοινωνία και συνεπώς τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Αρχικά, είναι αναγκαίο κάθε σχολική μονάδα καθοδηγούμενη από τον διευθυντή να έχει προσδιορισμένες και διαμορφωμένες τις στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιεί για τη συνεργασία του με τους γονείς. Ακόμα, ο διευθυντής είναι ωφέλιμο να εστιάζει στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην επιμόρφωση των γονέων μέσα από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα πάνω σε θέματα που αφορούν εκπαιδευτικούς, γονείς και τη μεταξύ τους σχέση κι επικοινωνία με στόχο το όφελος των μαθητών. Οι κανόνες και οι προσδοκίες του σχολείου χρειάζεται να υπενθυμίζονται με επιμονή και σε τακτά χρονικά διαστήματα στους γονείς, τακτική που βοηθά και στη διατήρηση της συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα (Sanders, 2003: 173-174). Πέρα από τον προσδιορισμό του οράματος, είναι εξαιρετικής σημασίας ο διευθυντής να καλλιεργεί στο σχολείο μια κουλτούρα αλλαγής και θετικότητας απέναντι στην γονική εμπλοκή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν τη γονική εμπλοκή αυτοβούλως και όχι επιβεβλημένα αναγνωρίζοντας την αξία της και τα οφέλη της για τους μαθητές (Mieczko & Kington, 2013: 132).

Ο διευθυντής θα πρέπει κάθε φορά να παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής. Κάποιες από τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης είναι η *γνήσια ακρόαση*, που υποδηλώνει βαθύ σεβασμό στις απόψεις και ανησυχίες του άλλου προσώπου για τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης (Tjosvold et al. 1999, όπ. αναφ. στο Robinson & Fevre, 2011: 237), η *έκφραση θεμελιωμένων απόψεων και συμβουλών*, δεξιότητα που διαφοροποιεί τους εξειδικευμένους διευθυντές στην επίλυση προβλημάτων, οι οποίοι εκφράζουν και αιτιολογούν σαφώς τη δική τους ερμηνεία για το πρόβλημα (Robinson & Fevre, 2011: 236). Επιπρόσθετα, τη δεξιότητα της *αμφιβολίας*, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να αξιολογεί και να αμφισβητεί προτεινόμενες λύσεις αιτιολογώντας τους προβληματισμούς και τις αντιρρήσεις του. *«Η αμφιβολία πυροδοτεί περισσότερη έρευνα για εναλλακτικές λύσεις και ενθαρρύνει το άλλο άτομο να πάρει μια πιο ευέλικτη στάση στη δική του θέση»* (Robinson & Fevre, 2011: 237). Για τους παραπάνω λόγους ο διευθυντής θεωρείται πλέον *«ως εμπνευστής, συντονιστής, αναμορφωτής του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών όπως και των γονιών. Είναι αυτός που παρακινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, διαγιγνώσκει τυχόν ελλείψεις αλλά και περαιτέρω ικανότητες αυτών και πράττει ανάλογα, πάντα επιδιώκοντας τη συνεργασία, τον ορθό προγραμματισμό αλλά και τον έλεγχο μέσω της αξιολόγησης, έτσι επιτυγχάνει την αποτελεσματικότητα»* (Τσουνη κ.ά., 2017: 1359).



Κεφάλαιο 4: Προβληματική της έρευνας

4.1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον διεθνή και ελληνικό χώρο διαπιστώνεται ότι οι συγκρούσεις και τα προβλήματα στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών αποτελούν μείζον ζήτημα στον χώρο του σχολείου και μέχρι σήμερα οι ερευνητικές προσπάθειες έχουν επικεντρωθεί στις αιτίες και μορφές των συγκρούσεων, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στους τρόπους αντιμετώπισής τους από τον σχολικό διευθυντή, χωρίς να έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι απόψεις των γονέων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτελούν έναν σημαντικό κρίκο της σχολικής κοινότητας, στοιχείο που επιβεβαιώνει την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Φαίνεται πως η φοίτηση των παιδιών στη δευτεροβάθμια και η ανάγκη αυτονομίας των εφήβων μειώνει τη γονική εμπλοκή, η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στη βαθμίδα αυτή (Παπακωνσταντίνου, 2022: 38). Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το γονικό πεδίο έχει διερευνηθεί σε ελάχιστο βαθμό, όσον αφορά τη γονική εμπλοκή, τις αντιλήψεις των γονέων και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούν έρευνες που έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, με σκοπό να αναδειχθεί η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον κόσμο των γονέων.

Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) στόχευσε στο να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τις μορφές της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Από τους συμμετέχοντες οι 581 ήταν γονείς που δέχτηκαν να απαντήσουν εθελοντικά στα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι οι γονείς συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς για τους διαφοροποιημένους ρόλους που κατέχουν, καθώς κατά την άποψη τους οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών, ενώ εκείνοι θεωρούνται υπεύθυνοι για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και αντίστοιχα την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία του παιδιού στο σπίτι. Και παρόλο που οι απόψεις των γονέων φάνηκε να συμβαδίζουν με εκείνες των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα αυτές ενισχύουν την αποστασιοποίηση σχολείου-οικογένειας και την απόλυτη διάκριση των ρόλων τους, καθώς διαφαίνεται η προτίμηση στις τυπικές μορφές συνεργασίας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, κυρίως στην περίπτωση έκτακτων περιπτώσεων.

Οι Στραβάκου και Λόζγκα (2017) πραγματοποίησαν μια ποιοτική έρευνα στον Νομό Έβρου με στόχο τη διερεύνηση των ρόλων και της σχέσης γονέων και εκπαιδευτικών, των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και συνεργασίας τους, αλλά και των τρόπων με τους οποίους μπορεί να αναβαθμιστεί η ποιότητα της σχέσης τους. Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη με ανοιχτές και διαφοροποιημένες ερωτήσεις, με το δείγμα της έρευνας



να συνίσταται από 6 γονείς και 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την πλευρά των γονέων υποστηρίχθηκε πως ο βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η μετάδοση της γνώσης με την παραδοσιακή έννοια του όρου και δευτερευόντως η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η γονική εμπλοκή στο σπίτι είναι σημαντική για την εποπτεία σε μαθησιακά αντικείμενα που δεν έχουν γίνει κατανοητά από τον μαθητή, ιδίως στις μικρότερες ηλικίες. Επίσης, οι γονείς υποστήριξαν πως είναι απαραίτητο να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τον δάσκαλο του παιδιού τους και πως επιθυμούν τη συμμετοχή τους στη σχολική δράση και την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, παρότι η συχνή επικοινωνία από τους γονείς γίνεται μόνο όταν σημειώνει καλή πρόοδο ο μαθητής και μόνο ένας πατέρας αποτελεί ενεργό μέλος του συλλόγου διδασκόντων. Υπήρξε διάσταση απόψεων όσον αφορά τη σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Η σχέση χαρακτηρίστηκε από άποψη έως καλή και αναφέρθηκε πως η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς γίνεται προγραμματισμένα και μόνο αν υπάρχει πρόβλημα συμπεριφοράς πραγματοποιείται τηλεφωνική επικοινωνία, ιδίως με τους διαζευγμένους γονείς. Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς γονείς υποστήριξαν πως η αδιαφορία από πλευράς τους, η αρνητική συμπεριφορά και η προβολή του εαυτού τους στα παιδιά είναι αιτίες που δυσχεραίνουν κατά πολύ τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Από τους συμμετέχοντες πατέρες, κάποιοι έθεσαν και το ζήτημα της έλλειψης χρόνου ως μείζον για την προβληματική επικοινωνία. Όλοι συνέκλιναν με την άποψη πως ο χαρακτήρας και η καλή θέληση των δύο μερών, αλλά και η στήριξη από σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς θα βοηθήσει προς την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών.

Οι Anastasiou και Papagianni (2020) μέσω της ερευνητικής μελέτης τους επιχείρησαν να διερευνήσουν τις απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη γονική εμπλοκή σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με στόχο την ενθάρρυνση της αποτελεσματικής γονικής συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η έρευνα διεξήχθη μέσω της ποσοτικής προσέγγισης σε δώδεκα σχολεία στην περιφέρεια Μαγνησίας και το δείγμα απαρτιζόταν από 54 γονείς, 84 εκπαιδευτικούς και 12 διευθυντές, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με 5 στοιχεία. Οι απόψεις των τριών ομάδων διέφεραν κατά πολύ. Να επισημανθεί ότι προσεγγίστηκαν οι Σύλλογοι Γονέων των σχολείων και ενημερώθηκαν για τον σκοπό του ερευνητικού έργου. Από τα μέλη των συλλόγων μόνο ένας γονέας είχε περισσότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονική εμπλοκή και ο δισταγμός των γονέων να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα και πολλές φορές την αφορμή για την έναρξη μιας προβληματικής επικοινωνίας και σύγκρουσης μεταξύ τους. Μόνο το 38,9% των γονέων υποστήριξε πως υπάρχει ικανοποιητικό επίπεδο εμπλοκής στο σχολείο τους και για αυτό έδωσαν υψηλή προτεραιότητα στην εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικά θέματα και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.



Στον διεθνή χώρο οι Bilton, Jackson και Hymer (2018) επιχείρησαν να ηχογραφήσουν 52 συνομιλίες γονέων-εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με αδόμητες συνεντεύξεις, σε ένα μικρό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έντονο το θρησκευτικό στοιχείο στη Βόρεια Αγγλία. Οι γονείς κάθε φορά συναντιούνταν με πέντε έως δέκα διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο δέκα οργανωμένων απογευματινών συναντήσεων σε διάστημα δύο ακαδημαϊκών ετών. Από αυτές επιλέχθηκαν είκοσι συνομιλίες, δύο από τις συναντήσεις κάθε γονέα για λεπτομερή ανάλυση. Η έρευνα φαινομενικά έδειξε πως γονείς και εκπαιδευτικοί ενεργούσαν ως ισότιμοι εταίροι, αναλάμβαναν την ευθύνη των λαθών τους και υποστήριζαν ενεργά ο ένας τον άλλον για τη βελτίωση των μαθητών. Ωστόσο, υπήρξαν στοιχεία που αμφισβητούν την έννοια της ισότιμης συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς λειτουργούσαν συνήθως ως παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών ή συμβουλών και κατά καιρούς εμφανίζονταν απρόθυμοι να κατευθύνουν τη συζήτηση προς εκείνα τα θέματα που τους ανησυχούσαν, ώστε να αποφύγουν κάποια ενδεχόμενη σύγκρουση. Επίσης, όταν μιλούσαν, συχνά απευθύνονταν στο παιδί τους παρά στον εκπαιδευτικό και έδειχναν να ενδιαφέρονται περισσότερο να επιλύσουν τις διαφορές τους παρά να εμπλακούν σε σύγκρουση, γεγονός που εξηγείται από τους παρευρισκόμενους μαθητές, που έκαναν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς πιο διακριτικούς και λιγότερο ικανούς να θέσουν προβλήματα. Μόνο σε δύο από τις συνομιλίες που αναλύθηκαν, οι γονείς που συμμετείχαν τοποθετήθηκαν αντίθετα με τον εκπαιδευτικό και ήρθαν σε σύγκρουση μαζί του. Εν γένει, οι ερευνητές συμπέραναν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν ήταν ούτε συνεργάτες, ούτε αντίπαλοι και ότι οι εμπλεκόμενοι γονείς αισθάνονταν άνετα με τον υποστηρικτικό τους ρόλο και δεν ήθελαν απαραίτητα πιο στενές και ισότιμες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Η ποιοτική έρευνα της Lasater (2016) έθεσε ως στόχο να εξετάσει τις εμπειρίες που αποκτούν γονείς και εκπαιδευτικοί όταν διαφωνούν για τις ικανότητες ενός μαθητή, ώστε να παραχθεί η κατάλληλη γνώση από τις εμπειρίες αυτές και να βοηθηθεί η οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, ακόμη και στην περίπτωση εμφάνισης συγκρούσεων. Η ομάδα μελέτης αποτελούνταν από τρεις γονείς, τρεις μαθητές τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης και τέσσερις εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν άμεσα σε μια σύγκρουση. Η τεχνική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η χιονοστιβάδα, με τους συμμετέχοντες να παίρνουν μέρος έως και σε τρεις ατομικές συνεντεύξεις. Η πλειοψηφία των γονέων ανέφερε πως οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς κατά κύριο λόγο μένουν άλυτες και επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όταν οι γονείς είναι απαιτητικοί και αποστασιοποιημένοι από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες οι συγκρούσεις είναι αρκετά δύσκολο να επιλυθούν. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κάποιοι γονείς υποστήριζαν πως οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονταν διαφορετικά τους μαθητές μετά τη διαφωνία τους, αιτία που τους έτρεψε να απευθυνθούν σε εξωτερικούς φορείς, καθώς το σχολείο δεν ανταποκρινόταν στα αιτήματα και τις ανησυχίες τους. Ακόμα, νιώθουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι



απρόθυμοι να ασχοληθούν με τη γονική εμπλοκή και σε αυτό συμβάλλει η εκάστοτε σχολική κουλτούρα και ηγεσία.

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση ερευνών, η Wanat (2010) στις ΗΠΑ διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις σε είκοσι γονείς μαθητών δημοτικού, οι επτά εκ των οποίων είχαν υποβάλει επίσημες κατηγορίες ή είχαν δυσκολία να συνεργαστούν με εκπαιδευτικούς. Σκοπός της έρευνας αποτέλεσε η ανάδειξη των αντιλήψεων των γονέων για τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία των παιδιών τους ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους ή δημιούργησαν εμπόδια στο να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα. Βάσει των αποτελεσμάτων οι ικανοποιημένοι γονείς σπάνια μιλούσαν για τα δικά τους παιδιά, αλλά σχολίαζαν τις σχολικές δραστηριότητες και πολιτικές, έρχονταν σε συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και προσέφεραν εθελοντικά βοήθεια στο σχολείο, συμπεριφορά που συνδέεται με τις διασυνδέσεις που είχαν στο σχολείο και την κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, οι δυσαρεστημένοι γονείς δε συμμετείχαν εθελοντικά σε σχολικές δραστηριότητες και χαρακτήρισαν τους εκπαιδευτικούς απρόθυμους και μη διαθέσιμους, χωρίς να έχουν τακτική επικοινωνία μαζί τους και επικεντρώνοντας τη συμμετοχή τους στη ζωή των παιδιών εκτός σχολείου. Όσοι γονείς των οποίων το υπόβαθρο και οι εμπειρίες ήταν διαφορετικές από των εκπαιδευτικών ένιωσαν απομονωμένοι και απογοητευμένοι. Το είδος της εμπλοκής που ασκούσαν οι γονείς καθόρισε την ικανοποίησή τους και τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν οι δάσκαλοι. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα πως η προσωπική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι κρίσιμη για την επίλυση πραγματικών ή πιθανών συγκρούσεων, ιδίως με τους δυσαρεστημένους γονείς.

Με τη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν οι Steh και Kalin (2011). Η ποσοτική έρευνα τους επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν γονείς και εκπαιδευτικοί την αμοιβαία συνεργασία και στα προβλήματα που δυσχεραίνουν τη συνεργασία αυτή. Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε γονείς και δασκάλους σε 40 δημοτικά σχολεία της Σλοβενίας και από την πλευρά των γονέων απαντήθηκαν 1.690 ερωτηματολόγια. Οι απαντήσεις των γονέων διέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Για γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες περιπτώσεις εξακολουθούν να αντιπροσωπεύουν τους ειδικούς για την παροχή γνώσης και εκπαίδευσης, ενώ οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο αμφιβάλλουν συχνότερα για την εμπειρία των δασκάλων και είναι πολύ πιο επικριτικοί. Επιπλέον, οι γονείς συμφώνησαν ότι αυτό που εμποδίζει την ομαλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι η κακή εξοικείωση μεταξύ τους, το άγχος και η υπερβολική επιβάρυνση όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ιδίως οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αισθάνονται ότι υπάρχουν εμπόδια στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς με τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν περισσότερο την αυτοκριτική τους, είναι επίσης πιο διατεθειμένοι να δεχτούν πρόσθετη εκπαίδευση σχετικά με τη γονεϊκότητα και τα προβλήματα της οικογενειακής εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι πως δεν έχει οικοδομηθεί μια κουλτούρα διαλόγου και επίλυσης



προβλημάτων, μια ατμόσφαιρα σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών χαρακτηριστικών γονέων και εκπαιδευτικών.

Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hagage-Baikovich και Yemini (2023), εξετάστηκαν μέσα από μια ποιοτική προσέγγιση οι υποκειμενικές αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή και τη μεταξύ τους σχέση. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 17 δασκάλους και 28 μητέρες σε διεθνή σχολεία της Κύπρου, ώστε να μπορέσουν να τεκμηριώσουν τις αντιλήψεις τους μέσα από προσωπικές ιστορίες στο πλαίσιο μιας βιωμένης πραγματικότητας. Συμμετείχαν μητέρες από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Ρωσία, το Ισραήλ, την Ουκρανία, την Ιταλία, την Ελλάδα, τη Νότια Αφρική, τη Γερμανία, τον Λίβανο, την Ιορδανία και τη Σλοβενία. Οι μητέρες ανέφεραν πως επιθυμούν να έχουν περισσότερες συναντήσεις και επαφές με τους δασκάλους και για να γνωρίζουν περισσότερα για την πορεία του παιδιού και για να αισθάνονται μεγαλύτερη την αίσθηση του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και για να διαμορφώσουν κοινωνικές σχέσεις με άλλους γονείς. Ακόμα, από τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε φανερό πως παρά την επιθυμία γονέων και δασκάλων για ενεργό γονική συμμετοχή οι σχέσεις παραμένουν επιφανειακές. Προέκυψε ζήτημα έλλειψης συμμετρίας στη σχέση τους, καθώς μέσα από τις απαντήσεις των γονέων οι καινοτομίες που πρότειναν αγνοήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να ανησυχούν πως η ενισχυμένη γονική εμπλοκή θα οδηγήσει σε αύξηση των απαιτήσεων και της δύναμης των γονέων. Σημαντικό να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στη σχέση τους με τους γονείς, σε σύγκριση με την άποψη των μητέρων που ήταν πιο μετριοπαθής, γεγονός που δημιουργεί παρεξηγήσεις και απογοήτευση. Οι γονείς δήλωσαν ότι συχνά αισθάνονται αποκλεισμένοι και θα ήθελαν εγγύτητα και μια βαθύτερη σχέση με τους δασκάλους, την οποία τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως εμποδίζει το πολιτιστικό χάσμα μεταξύ των δύο πλευρών.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι παραπάνω έρευνες παρέχουν πληθώρα ευρημάτων χωρίς όμως να συγκλίνουν σε απόλυτο βαθμό. Σε διεθνές επίπεδο η συμμετοχή των γονέων δείχνει να είναι ένα αναδυόμενο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα δίνεται βάση στην αποστασιοποίηση γονέων-εκπαιδευτικών και στην προτίμηση που παρατηρείται προς μια τυπική μορφή συνεργασίας μεταξύ τους. Από τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας, φαίνεται ότι οι γονείς θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η οποία πραγματοποιείται, κυρίως, προγραμματισμένα και επισημαίνουν πως η έλλειψη χρόνου, η αδιαφορία και η προβολή του εαυτού τους στα παιδιά δημιουργούν μια προβληματική σχέση ανάμεσα σε εκείνους και τους δασκάλους. Ακολούθως, η τρίτη έρευνα θέτει ως κύριες αιτίες σύγκρουσης και προβληματικής επικοινωνίας την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή και τον δισταγμό των γονέων για εντονότερη συμμετοχή. Η επόμενη έρευνα έφερε στην επιφάνεια την ανισορροπία και ανισοτιμία στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών, με τους περισσότερους γονείς να υιοθετούν τον υποστηρικτικό ρόλο ενός παθητικού αποδέκτη για να αποφευχθεί η πιθανότητα της σύγκρουσης. Στην πέμπτη έρευνα κατέστη σαφές πως οι συγκρούσεις ανάμεσα σε



γονείς και εκπαιδευτικούς παραμένουν άλυτες με την απαιτητικότητα των γονέων και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν σε αυτό. Στην έρευνα της Wanat αυτό που ξεχωρίζει είναι πως η ευχαρίστηση ή η δυσαρέσκεια των γονέων καθορίζει τη γονική εμπλοκή, αλλά και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτή και στην επίλυση των συγκρούσεων με τους γονείς. Η επόμενη έρευνα φανερώνει την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και υπογραμμίζει πως γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επικρίνουν περισσότερο εαυτό και εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε φετινή έρευνα εξετάστηκε η άποψη των μητέρων σε διεθνή σχολεία και φανέρωσε τον δευτερεύοντα ρόλο που κατέχουν οι γονείς και τη συστολή να αναφερθούν σε περιπτώσεις σύγκρουσης με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την ανασκόπηση των ανωτέρω ερευνών διαπιστώνεται πως υπάρχουν σημεία που δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως. Επομένως, δημιουργείται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων.

4.2 Διατύπωση στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών γυμνασίου αναφορικά με τη διαχείριση των προβλημάτων της επικοινωνίας, των αιτιών και των μορφών των συγκρούσεων που προκύπτουν με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται το πώς διαχειρίζονται οι γονείς τα προβλήματα που απορρέουν από την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους εντός σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, ερευνώνται οι αιτίες που οδηγούν τους γονείς σε μια σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό κι επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων τους σχετικά με τη μορφή που λαμβάνει μια σύγκρουση γονέα – εκπαιδευτικού. Για τον σκοπό αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι τα εξής:

- 1. Ποιοι είναι οι τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά των γονέων;*
- 2. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν σε μια σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;*
- 3. Ποιες είναι οι μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εντός σχολικού πλαισίου σύμφωνα με τους γονείς;*



Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, ο ερευνητής ακολουθεί ένα σύνολο σταδίων, μια «επιστημονική μέθοδο έρευνας», που αναπτύσσεται σε έξι στάδια: α) Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος, β) Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, γ) Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας, δ) Συγκέντρωση των δεδομένων, ε) Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και στ) Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016: 8). Βέβαια, η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας είναι κάτι περισσότερο από την ακολουθία αυτών των συγκεκριμένων σταδίων, καθώς σε αυτή περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός και η συγγραφή της έρευνας μέσα από την ακολουθία των δύο κύριων κατευθύνσεων, της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα (quantitative research) το ερευνητικό πρόβλημα προσδιορίζεται με βάση τις τάσεις στον τομέα ή την ανάγκη εξήγησης του γιατί συμβαίνει κάτι και τα ερωτήματα που τίθενται είναι μικρού εύρους. Ακόμα, συλλέγονται αριθμητικά δεδομένα από έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων με χρήση εργαλείων με προκαθορισμένες ερωτήσεις κι απαντήσεις, τα οποία αναλύονται αντικειμενικά, με τη χρήση στατιστικών διαδικασιών, υιοθετώντας μια αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2016: 12-13). Αντιθέτως, η ποιοτική έρευνα (qualitative research) είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος όταν δεν γνωρίζουμε τις μεταβλητές του ερευνητικού προβλήματος και στόχος είναι η λεπτομερής κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου. Θέτει στο επίκεντρο τις απόψεις των συμμετεχόντων, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέχει δευτερεύοντα ρόλο, τα ερωτήματα τίθενται με ανοιχτό τρόπο, τα δεδομένα συλλέγονται από έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων, τα οποία αναλύονται υποκειμενικά και ερμηνεύεται η γενικότερη σημασία των ευρημάτων (Creswell, 2016: 16-17).

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής και είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη κατά τα πρώτα στάδια σχεδιασμού της έρευνας. Για αυτόν τον λόγο ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας έκριναν σκόπιμη και καταλληλότερη τη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας, η οποία εξυπηρετεί στη βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς και των βιωμάτων των συμμετεχόντων, στο να αποκαλυφθούν οι σχέσεις ή οι συσχετισμοί ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, τροφοδοτεί τη σκέψη και τη φαντασία, βοηθά στην ανάπτυξη θεωριών σχετικά με τα φαινόμενα για τα οποία δεν υπάρχει επαρκής γνώση και προσφέρει μια λεπτομερή και πιο σύνθετη περιγραφή του υπό διερεύνηση φαινομένου (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 9). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2011: 58) στην ποιοτική προσέγγιση δίνεται στον ερευνητή η ευκαιρία να εμβαθύνει στα λεγόμενα του ερωτώμενου και να δει την κοινωνική πραγματικότητα από την οπτική γωνία των υποκειμένων. Η ποιοτική έρευνα μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύεται και βιώνεται η κοινωνική πραγματικότητα από τους δράντες. Ορισμένοι υποστηρίζουν πως οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως στόχο, μέσα από τις δυνατότητες



που προσφέρουν για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων, να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 124).

Οι Denzin και Lincoln (2005: 4) υποστηρίζουν πως *«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά»*.

5.2 Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η σκόπιμη δειγματοληψία, εφόσον σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η μελέτη ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 206) *«στη σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσίες για να μάθουν ή να κατανοήσουν το κεντρικό φαινόμενο»*. Είναι δόκιμο να επισημανθεί πως οι έρευνες που αφορούν τους γονείς των μαθητών απαιτούν την προσεκτική σύσταση του δείγματος από τον ερευνητή, καθώς ο πληθυσμός των γονέων είναι ετερογενής και ενδέχεται να διαφοροποιείται ως προς το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, την ηλικιακή ομάδα, την οικογενειακή κατάσταση και την αντίληψη για τον γονικό ρόλο (Παπακωνσταντίνου, 2015: 570). Για την καταπολέμηση της ανομοιογένειας των γονέων, έχει επιλεγθεί το είδος της ομοιογενούς σκόπιμης δειγματοληψίας (homogeneous sampling) με βολικό δείγμα, είδος στο οποίο ο ερευνητής παίρνει σκόπιμα δείγμα ατόμων επειδή διαθέτουν ένα παρόμοιο γνώρισμα ή χαρακτηριστικό (Creswell, 2016: 208) και εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 81). Η συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη για την ερευνήτρια της παρούσας μελέτης, διότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα πρέπει να έχουν το εξής κοινό χαρακτηριστικό: να είναι γονείς μαθητών Γυμνασίου σε δημόσια σχολεία των προαστίων της Αττικής.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 γονείς μαθητών γυμνασίου και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:



Δείγμα	Φύλο	Ηλικία	Μορφωτικό Επίπεδο	Επάγγελμα	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός παιδιών
Σ1	Γυναίκα	43	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος (εταιρία χονδρικού εμπορίου)	Έγγαμη	2
Σ2	Γυναίκα	46	Απόφοιτος Λυκείου	Δημόσιος Υπάλληλος	Έγγαμη	1
Σ3	Γυναίκα	46	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος (Λογιστήριο)	Έγγαμη	1
Σ4	Γυναίκα	49	ΙΕΚ	Οικιακά	Έγγαμη	2
Σ5	Γυναίκα	43	Τεχνικό λύκειο	Λογίστρια	Έγγαμη	2
Σ6	Γυναίκα	49	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος (βοηθός λογιστή)	Διαζευγμένη	1
Σ7	Άντρας	52	Απόφοιτος Λυκείου	Δημόσιος Υπάλληλος	Έγγαμος	2
Σ8	Γυναίκα	45	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Έγγαμη	2
Σ9	Άντρας	50	Μεταπτυχιακό	Διευθυντής Πωλήσεων (Πολυεθνική εταιρία)	Έγγαμος	2
Σ10	Γυναίκα	46	ΑΕΙ	Δημόσιος Υπάλληλος	Έγγαμη	3
Σ11	Γυναίκα	40	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Διαζευγμένη	2
Σ12	Γυναίκα	43	Μεταπτυχιακό	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Έγγαμη	2



5.3 Τεχνική συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως η καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων για το υπό διερεύνηση θέμα. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων η διάταξη δύναται να τροποποιηθεί με βάση την αντίληψη του ερευνητή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο και τι θα βοηθήσει περισσότερο την έρευνα. Επιπρόσθετα, η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να μεταβληθεί και να δοθούν ορισμένες εξηγήσεις, ορισμένες ερωτήσεις μπορούν να παραληφθούν ή να αναδιατυπωθούν εάν κριθεί ότι έτσι εξυπηρετούν καλύτερα τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ μπορούν να προστεθούν κάποιες επιπλέον ερωτήσεις (Robson, 2010: 321). Άλλωστε, οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τη διαχείριση των προβλημάτων, τα αίτια και οι μορφές των συγκρούσεων που προκύπτουν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αποτελούν πτυχές οι οποίες δεν είναι ποσοτικά μετρήσιμες. Συνεπώς χρειάζεται ένα εργαλείο που προσφέρει ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, την εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θέματα, τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 97). Η έρευνα για να είναι επιτυχημένη προϋποθέτει το πέρασμα από την Επαφή στην Εμπιστοσύνη, έπειτα στην Επικοινωνία και τέλος στην Έρευνα (Παπακωνσταντίνου, 2015: 577).

Το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Α'). Το πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol) σχεδιάζεται από τον ερευνητή και περιλαμβάνει οδηγίες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και συγκεκριμένες ερωτήσεις που θα απαντηθούν από τους συμμετέχοντες και θα καταγραφούν από τον ερευνητή (Creswell, 2016: 225). Οι ερωτήσεις στην αρχή της συνέντευξης είναι δομημένες με σκοπό την απόκτηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, στάδιο απαραίτητο για την εξοικείωση ερευνητή και ερωτώμενου. Το κύριο μέρος της συνέντευξης είναι χωρισμένο σε τρεις άξονες, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει ερωτήματα που σχετίζονται με το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, οι πρώτες πέντε ερωτήσεις (1-5) σχετίζονται με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εστιάζει στις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (6-10) σχετίζεται με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο διερευνώνται οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν σε μια σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό. Οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις (11-14) αφορούν στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τις μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εντός σχολικού πλαισίου σύμφωνα με τους γονείς.

5.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από το κοινωνικό δίκτυο της ερευνήτριας. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους συμμετέχοντες κατά την οποία



επεξηγήθηκε το θέμα, ο σκοπός, ο χρόνος και η φύση της έρευνας. Επίσης, υπήρξε ενημέρωση ότι θα ακολουθήσει η ηχογράφηση της συνέντευξης με σκοπό την απομαγνητοφώνηση των λεγόμενων τους για τη συλλογή των δεδομένων και τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και παράλληλα επιβεβαιώθηκε η εξασφάλιση της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας από μέρος της ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα 3 μηνών, διήρκεσαν από 15 έως 30 λεπτά και διεξήχθησαν δια ζώσης, διαδικτυακά αλλά και τηλεφωνικά βάσει του διαθέσιμου χρόνου και του προγράμματος των συμμετεχόντων.

5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Αξιοπιστία ορίζεται «η αφοσίωση στην πραγματικότητα, στο περιεχόμενο και στην ιδιαιτερότητα της κατάστασης, στην αυθεντικότητα, στην αντιληπτικότητα, στη λεπτομέρεια, στο βάθος της απάντησης και στη μεστότητα περιεχομένου προς τους απαντώντες» (Cohen, Manion & Morrison, 2000: 204-205). Η αξιοπιστία σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των συλλεγμένων δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ο σχεδιασμός και τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν σε ευρήματα τα οποία δύνανται να θεωρηθούν αληθινά, άξια εμπιστοσύνης και σε άμεση ανταπόκριση με την πραγματικότητα (Levin & O' Donnell, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2006: 1057). Κατά συνέπεια, μια ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται ως έγκυρη όταν διασφαλίζεται η ειλικρίνεια, το περιεχόμενο των δεδομένων, καθώς και η ανιδιοτέλεια από την πλευρά του ερευνητή.

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας δεν υπήρξε δυνατό να αξιοποιηθεί η μεθοδολογική στρατηγική της «τριγωνοποίησης» (triangulation), λόγω της αποκλειστικής χρήσης της ποιοτικής μεθοδολογίας, στρατηγικής που αποτελεί μια διαδικασία επιβεβαίωσης στοιχείων μέσω του συνδυασμού διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, ατόμων, δεδομένων στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου (Creswell, 2016: 260). Το γεγονός ότι ο ερευνητής και ο ερωτώμενος αλληλεπιδρούν με άμεσο τρόπο καθιστά τη διαδικασία της συνέντευξης πιο ευάλωτη σε υποκειμενικές παρερμηνείες. Επίσης, είναι πιθανή η παραπλανητικότητα στα δεδομένα της συνέντευξης με το άτομο να παρουσιάζει την άποψη που θα προσδοκούσε να ακούσει ο ερευνητής. Επομένως, η αμεροληψία και η ανοιχτή διάθεση του ερευνητή προς τον ερωτώμενο αποτελούν υποχρέωσή του (Creswell, 2016: 218). Ωστόσο, η ερευνήτρια προσπάθησε να εξασφαλίσει τις κατάλληλες πηγές μέσω της ανασκόπησης προηγούμενων ερευνών που αποτέλεσαν έναυσμα για την υπό συζήτηση έρευνα, καθώς και την κατάλληλη μεθοδολογία για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, να επιλέξει τα σωστά ερευνητικά εργαλεία και το κατάλληλο δείγμα και να αποφύγει το αίσθημα της προκατάληψης (Cohen, Manion & Morrison, 2000: 175, 177), έχοντας κύριο στόχο την ειλικρινή ανταλλαγή πληροφοριών και την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο δρώντα υποκείμενα (Παπακωνσταντίνου, 2015: 575).



Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν τις ίδιες κατευθυντήριες οδηγίες για την εξασφάλιση της αμεροληψίας και αντικειμενικότητας, τονίστηκε το απόρρητο και η ανωνυμία της έρευνας, ούτως ώστε να αισθάνονται ασφαλείς να απαντήσουν στα ερωτήματα ανεμπόδιστα και ελεύθερα, χωρίς δευτερες σκέψεις και διστακτικότητα (Robson, 2010: 271-273), χωρίς να φιλτράρουν τα όσα θέλουν να μοιραστούν, ή να δώσουν ψευδείς απαντήσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα (Παπακωνσταντίνου, 2015: 576). Επίσης, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια περιορισμού της επίδρασης της ερευνητριας στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων γονέων κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης. Τέλος, η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε και μέσα από τον έλεγχο των συμμετεχόντων (member checks), κατά τον οποίο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η ερμηνεία και η κωδικοποίηση των ευρημάτων που σχετίζονται με τους συμμετέχοντες γονείς επιστράφηκαν σε αυτούς με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους, ως μια ισχυρότερη δεοντολογική μεθοδολογική επιλογή. Έτσι, επιτυγχάνεται η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation) (Συμεού, 2006: 1059).

5.6 Ανάλυση δεδομένων

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και ύστερα απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί με σκοπό τη διατήρηση των όσων ειπώθηκαν στη μνήμη της ερευνητριας και την αποσόβηση της απώλειας και της απλούστευσης των δεδομένων. Όλα τα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία των απαντήσεων των γονέων αποθηκεύτηκαν και μετά την πραγματοποίηση της απομαγνητοφώνησης ακολούθησε μια πρώτη ανάγνωσή τους. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης των ερευνητικών δεδομένων και η κωδικοποίησή τους με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η θεματική συνοχή μεταξύ των συνεντεύξεων και προκύπτουν τα κοινά σημεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα (Blanchet & Gotman, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2018: 140). Η κωδικοποίηση αποτελεί την απόδοση αντιπροσωπευτικών κωδικών σε κάθε ενότητα ξεχωριστά, ώστε μετέπειτα να γίνει η ερμηνεία τους ανά ομάδα και στο τέλος συνολικά. Οι κοινοί κώδικες οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν, με την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στοιχείο ενίσχυσης της αξιοπιστίας, συσχετίστηκαν με τις γνώσεις που προσφέρονται από προηγούμενες έρευνες, αλλά και παρουσιάστηκαν νέα δεδομένα από τα αποτελέσματα που έδωσε η παρούσα έρευνα (Robson, 2010: 608).



ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο μελετώνται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες γονείς μέσω των συνεντεύξεων, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους αναφορικά με τις συγκρούσεις και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο φοίτησης των παιδιών τους. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την έρευνα τα αποτελέσματα διακρίνονται σε τρεις θεματικούς άξονες. Στα παρακάτω υποκεφάλαια, παρατίθενται οι πιο αντιπροσωπευτικές αποκρίσεις των ερωτώμενων ατόμων ανά θεματικό άξονα (ερευνητικό ερώτημα) και ανά ερώτηση, μέσα από μία ενδεικτική παράθεση των κυριότερων σημείων της κάθε απάντησης. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι τρόποι που διαχειρίζονται οι γονείς τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

6.1 Η διαχείριση των προβλημάτων από τους γονείς κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

[Ερώτημα 1]: Έχετε αντιληφθεί κάποιο πρόβλημα κατά την επικοινωνία σας με κάποιον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο γυμνάσιο; Και αν ναι, πώς ορίζετε το πρόβλημα;

Μέσω της εναρκτήριας ερώτησης του εργαλείου της συνέντευξης κι ενώ έχουν ολοκληρωθεί οι ερωτήσεις για την απόκτηση των ατομικών δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων, γίνονται φανερά τα πρώτα ευρήματα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η πλειονότητα των γονέων αναφέρει πως αντιμετωπίζει πρόβλημα με κάποιον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, είτε λόγω του χαρακτήρα και της στάσης του προς το παιδί, είτε λόγω έλλειψης διαθεσιμότητας για επικοινωνία και ενημέρωση για την πρόοδό του παιδιού.

Σ2: «Υπάρχει πρόβλημααα με μια καθηγήτρια, η οποία είναι και μεγάλη σε ηλικία».

Σ8: «Ναι έχω αντιληφθεί με τον γυμναστή. Εεε ε δεν έχει επικοινωνία με το παιδί και δεν έχει...έχει λανθασμένη εικόνα για τη συμπεριφορά του παιδιού».

Σ10: «Ωραία. Έχω αντιληφθεί, εε και αυτό έχει να κάνει περισσότερο και με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού».



Σ12: «Εεεμ η αλήθεια είναι ότι ναι είχα ένα πρόβλημα με έναν εκπαιδευτικό όταν η κόρη μου ήταν στο γυμνάσιο, ειδικά στην πρώτη γυμνασίου. Εεεμ ήταν ένας φυσικός. Το πρόβλημα το ορίζω πιο πολύ στην επικοινωνία. Δεν μπορούσα να επικοινωνήσω καθόλου με αυτόν, ήταν έτσι λίγο απόμακρος, δύσκολος στην επικοινωνία οπότε ναι κάπου εκεί το ορίζω το πρόβλημα».

Ωστόσο, κάποιοι γονείς αν και στο άκουσμα της ερώτησης απάντησαν πώς δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, μετά από βοηθητικές ερωτήσεις και μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται πως στο σύνολο τους οι γονείς έχουν αντιμετωπίσει πρόβλημα κατά την επικοινωνία τους έστω και με έναν εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο γυμνάσιο. Η συμμετέχουσα (Σ6) ανέφερε πως μετά το πέρας της καραντίνας που υπήρχε μηδαμινή επικοινωνία, πλέον υπάρχει πλήρης ενημέρωση για το ωράριο και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, όμως εντέλει διαπίστωσε ότι η επικοινωνία με τον φιλόλογο της κόρης της ήταν δυσχερής.

Σ6: «Ναι, απλά ένας καθηγητής, να σου αναφέρω ας πούμε ότι ένας καθηγητής εεμ, είχε κάποια παράπονα από τα παιδιά και ήθελε να μας μαζέψει όλους τους γονείς και μας κανόνισε ένα ραντεβού 12ώρα το πρωί. Εγώ πήρα τηλέφωνο να του εξηγήσω ότι θα είμαι στη δουλειά και ότι δεν μπορώ, επειδή δουλεύω και μακριά, να φύγω έστω για λίγο από τη δουλειά μου [...] Και του λέω «πολύ ευχαρίστως εάν υπάρχει μεγάλο πρόβλημα να κάνουμε το απόγευμα μια συνάντηση, όλοι οι γονείς, να 'ρθουμε», αλλά όχι είναι εκτός ωραρίου δεν γίνεται. Εκτός ωραρίου του σχολείου».

Σ11: «Εεεεμ, όχι πρόβλημα στην επικοινωνία δεν έχω. Μπορεί να έχω διαφορά απόψεων αλλά είναι πάντα διαθέσιμοι για να ρωτήσω ή για να ενημερωθώ [...] Ε ναι έχω. Κάνει τεχνολογία η καθηγήτρια με την οποία έχουμε έρθει αρκετές φορές σε σύγκρουση».

Στην προσπάθεια ορισμού του προβλήματος κατά την επικοινωνία μόνο ένας από τους ερωτώμενους (Σ4) δήλωσε ξεκάθαρα πως το θέμα που ταλανίζει το παιδί του δε θεωρήθηκε υπαρκτό και πως στην προσπάθεια του να το επικοινωνήσει στους εκπαιδευτικούς συνάντησε άγνοια και αδιαφορία.

Σ4: «Βεβαίως. Άρνηση σαφών απαντήσεων, μη αποδοχή του προβλήματος. Το σημαντικότερο είναι αυτό που με προβληματίζει ότι δεν το αποδέχονται σαν πρόβλημα. Θεωρούν ότι το σχολείο λειτουργεί απόλυτα φυσιολογικά. Εγώ όμως διαπιστώνω ότι ούτε δέχονται να ακούσουν το πρόβλημα σαν πρόβλημα, αλλά ούτε και θέλουν να



δώσουν μια λύση. Θέλουν να κρατήσουν μια αποχή από όλο αυτό [...] Ότι, δεν, ότι στο σχολείο δεν έχει συμβεί τίποτα, ότι μάλλον το παιδί δεν αντιλήφθηκε σωστά, ότι μάλλον είναι μικρό παιδί και το παραγνώρισε και ότι δεν υφίσταται θέμα να λάβει το σχολείο θέση στο συγκεκριμένο, υποτίθεται πρόβλημα, που εκείνοι δεν το βλέπουν σαν πρόβλημα».

[Ερώτημα 2]: Με ποιον τρόπο σας δυσκόλεψε όταν επισκεπτόσασταν το σχολείο του παιδιού;

Στη συνέχεια της έρευνας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς παρατηρείται πως οι περισσότεροι δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς κατά την επίσκεψη τους στο σχολείο, πολλώ μάλλον να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μαζί τους. Τα σχολεία συχνά δεν έχουν αναρτημένο το πρόγραμμα με τις ελεύθερες ώρες και μέρες του κάθε εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα οι γονείς να παίρνουν άδεια από την εργασία τους για να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και η δυσκολία συνάντησης να διογκώνεται είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διαθέσιμοι, είτε γιατί δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος και η προθυμία για να αναπτυχθεί μια συζήτηση επικεντρωμένη στην κατανόηση της μαθησιακής πορείας του μαθητή και στην προσπάθεια συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού για την εξέλιξή του.

Σ5: «Με δυσκόλεψε στο ότι εντάξει, θα ήθελα να μάθω κάποια πράγματα και δεν την έβρισκα. Δεν νευρίασα, απλά αυτό θα ήθελα οι καθηγητές να είναι διαθέσιμοι κάθε ώρα, κάθε στιγμή. Και εντάξει δεν εννοώ, όποτε θέλω εγώ να πάω, να είναι εκεί. Αλλά να τους βρίσκω. Στις 5 φορές που θα πάω να τους βρω έστω μια. Τη συγκεκριμένη την είδα μόνο στους βαθμούς».

Σ9: «Δεν την έβρισκα εύκολα παρόλο που πήγα από εκεί, είτε είχε μάθημα, δεν μπορούσα να ενημερωθώ ποιες μέρες και ώρες είχε μάθημα για να μπορέσω να πάω να τη βρω, δεν είχα ενημέρωση καθόλου. Ούτε από το σχολείο εύκολα [...] Στους βαθμούς ήταν η μοναδική φορά που μπορούσα να τη βρω χωρίς να την ψάξω, αναγκαστικά διότι ήταν εκεί για την ενημέρωση των γονέων, αλλά δεν μου αφιέρωνε και πολύ χρόνο. Την έβλεπα ότι λόγω του συμβάντος ήταν πολύ σφιγμένη και πολύ έτσι ολιγομίλητη για να αποφύγει την πολλή επικοινωνία».

Σ12: «Ε όταν πήγαινα, όχι μόνο στους βαθμούς, γιατί πήγαινα και πολλές φορές όταν μας καλούσαν για να μάθουμε για την πρόοδο, εεμ ήταν δύσκολο να τον προσεγγίσω, συνήθως κιάλας ήταν και σε μια γωνιά, δεν πήγαιναν πάρα πολλοί γονείς γιατί είχαν καταλάβει ότι υπήρχε πρόβλημα με αυτόν τον εκπαιδευτικό και όσες φορές πήγαινα απλά ήταν πάρα πολύ γρήγορος, ναι νταξει όλα καλά, μια χαρά είναι το παιδί και μη σας πω ότι πολλές φορές μπορεί να μη θυμόταν για ποιο παιδί μιλάγαμε».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως από τις απαντήσεις δύο γονέων (Σ4, Σ7), κατόπιν επισκέψεως τους στο σχολείο και επικοινωνίας με συγκεκριμένους



εκπαιδευτικούς, οι γονείς εξέλαβαν μια αρνητική στάση και επιθετικότητα από πλευράς των εκπαιδευτικών, χωρίς να βρεθεί η λύση στο πρόβλημά τους. Μια μητέρα (Σ1) μάλιστα δήλωσε πως επέλεξε να μην έρθει ξανά σε επαφή με τον εκπαιδευτικό που αντιμετώπισε πρόβλημα κατά την πρώτη επικοινωνία μαζί του.

Σ4: *«Δεν με αφήνανε να αναπτύξω το θέμα! Και όταν προσπαθούσα να αναπτύξω το θέμα έβρισκα από την υπεύθυνη του τμήματος μια συγκεκριμένη επιθετικότητα. Να μην το συνεχίσω άλλο, να το αφήσω εκεί».*

Σ7: *«Εεεε, πιστεύω ότι ήταν, πολλές φορές, ότι πρώτη φορά που πήγα και τον είδα και μετά ξαναπήγα στο δεύτερο τετράμηνο, εεε εκεί πλέον ήταν τελείως αρνητικός γιατί του ανέφερα πάλι τα ίδια πράγματα. Ήταν τελείως αρνητικός στην κριτική, δεν έδειξε έστω κάποια βελτίωση ως προς τη συμπεριφορά του, είτε να αντιμετωπίσει εμένα με κάποιο θετικό τρόπο και με έντονο ύφος μου είπε ότι «εγώ ξέρω πολύ καλά και κάνω τη δουλειά μου και ότι πιστεύω ότι ο δικός σας γιος δεν μπορεί να αντιληφθεί τα μαθηματικά και δεν μπορεί να τα κατανοήσει».*

Σ1: *«Με δυσκόλεψε στην... Βέβαια μετά από εκείνη την ημέρα δεν ήθελα να ξαναπάω σχολείο να την συναντήσω και συνήθως έστελνα ή τον άντρα μου ή την αδερφή μου να παίρνει τους βαθμούς του ή να ρωτάνε για την πρόοδό του. Δηλαδή δεν ήθελα να ξαναέχω μαζί της επαφές».*

[Ερώτημα 3]: Το πρόβλημα αυτό επηρέασε την άποψή σας για τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού;

Στο συγκεκριμένο ερώτημα που οι γονείς εκφράζουν την άποψή τους για τον εκπαιδευτικό με τον οποίο αντιμετωπίζουν το πρόβλημα, οι απαντήσεις είναι ποικιλόμορφες. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες σχημάτισαν αρνητική εικόνα για τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, επηρεαζόμενοι και από τα λεγόμενα των παιδιών τους, καθώς για τους περισσότερους η διδακτική είναι συνυφασμένη με την παιδαγωγική.

Σ7: *«Βεβαίως και μου την επηρέασε, διότι η άποψή μου πλέον ήταν ότι δεν ήξερε τη δουλειά του ή δεν ήθελε να την κάνει. Αυτή ήταν η άποψή μου και πλέον από τη συμπεριφορά του, από τον τρόπο που μου μιλούσε αυτό ήταν το αποτέλεσμα της όλης κατάστασης».*

Σ9: *«Ναι πιστεύω ότι είχε αρνητικό αντίκτυπο, στη διδακτική της ικανότητα, γιατί οι καθηγητές δεν είναι μόνο εκπαίδευση και γνώσεις που πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά, είναι και παιδαγωγοί. Σ' αυτό το κομμάτι το είχε χάσει τελείως, κατά τη γνώμη μου, το παιδαγωγικό».*

Σ12: *«Εμ ναι. Και μου το έλεγε και το παιδί [...]στην τάξη δεν γινόταν μάθημα, πετάγανε χαρτάκια, κάνανε φασαρία, ο ίδιος ήταν προσηλωμένος σε αυτό που έκανε, δεν έκανε παρατηρήσεις, γενικά υπήρχε μια οχλαγωγία στην τάξη. Οπότε ναι η διδακτική του ικανότητα δεν...».*



Ακόμα, έχει αξία να επισημανθεί ότι στις απόψεις ορισμένων γονέων αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα και η βαθμολογία τετραμήνου του μαθητή. Βάσει των απαντήσεων τους η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού προσιδιάζει περισσότερο με διδακτική ανεπάρκεια και ο βαθμός δεν ανταποκρίνεται στις ικανότητες του παιδιού, αλλά είναι μέσο τιμωρίας ή επιβεβαίωσης της χαμηλής διδακτικής ικανότητας του εκάστοτε καθηγητή.

Σ1: «[...] εννοείται βέβαια γιατί κοιτάζε να τον τιμωρήσει και με τον βαθμό στο πρωτο, στους πρώτους βαθμούς του κοιτάζε να τον τιμωρήσει με τους βαθμούς, που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ άσχημο να τιμωρείς ένα παιδί με τον βαθμό. Εννοείται ότι με επηρέασε στη γνώμη μου που είχα για αυτή[...].»

Σ3: «Όχι, γιατί έτσι και αλλιώς δεν είχα καλή γνώμη για τη συγκεκριμένη δασκάλα, γιατί το παιδί μου δεν καταλάβαινε τίποτα. Όλη όμως η τάξη, γιατί αν ήταν μόνο ο γιος μου, ο οποίος δεν καταλάβαινε και ήταν ο μόνος που δεν έπαιρνε καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα θα έλεγα ότι το δικό μου παιδί έχει πρόβλημα. Όταν όλα, μια τάξη γράφει 8, 10 και 12 πάει να πει ότι τα παιδιά όλης της τάξης δεν καταλαβαίνουν. Άρα δεν είναι πρόβλημα μόνο των παιδιών, είναι ότι δεν καταλαβαίνουν τη δασκάλα. Και δεν έκανε κάτι για αυτό. Έκανε δηλαδή το μάθημά της χωρίς να τη νοιάζει αν καταλαβαίνουν τα παιδιά.»

Σ8: «Στην αρχή όχι, δεν την επηρέασε, αλλά μετά τη συζήτηση που είχαμε στη βαθμολογία του πρώτου τετραμήνου, εε ναι άλλαξε εντελώς η γνώμη που είχα.»

Σ11: «Ε η διδακτική της ικανότητα είναι ούτως ή άλλως σε αμφισβήτηση. Έχουμε δει τις βαθμολογίες της αδικώς ας πούμε. Πώς να σας πω; Φαίνεται ότι έχει κάποια προκατάληψη γενικώς, δεν ξέρω με παιδιά, με χαρακτήρες, ή κάποιες εμμονές οι οποίες φαίνονται και στη βαθμολογία της, αλλά αυτό εγώ δεν το... το θεωρώ και σαν μάθημα στα παιδιά. Δηλαδή ότι στη ζωή θα συναντήσεις ανθρώπους που παρόλο που δίνεις το 100% εσύ θα εξαρτάσαι από αυτούς και την αξιολόγησή τους [...].»

Ωστόσο, δύο από τους συμμετέχοντες φαίνεται πως δεν επηρεάστηκαν από το πρόβλημα που πρόεκυψε κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, εφόσον διαχωρίζουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία από την ικανότητα στην επικοινωνία και τη λύση προβλημάτων. Τέλος, ένας γονέας (Σ2) θίγει το ζήτημα της ηλικίας που οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε επαγγελματική εξουθένωση και επηρεάζει τη διδακτική του ικανότητα στα μάτια του γονέα.

Σ4: «Όχι, η διδακτική της ικανότητα δεν έχει καμία σχέση με το να λύσει προβλήματα. Είναι δύο διαφορετικές δουλειές το πώς θα διδάξει μέσα στην τάξη.»

Σ6: «Όχι. Γιατί εγώ όσες φορές τον είχα συζητήσει και με τους βαθμούς που είχα πάει, εε μπορεί να ήταν λίγο ακραίος ο τρόπος που εκφραζότανε, όμως, δηλαδή να φανταστείτε ας πούμε, ακόμα και τα τετράδια της μικρής, όταν έγραφε ή οτιδήποτε, ή μια μετάφραση, ή αυτά, υπήρχε ένα κόκκινο κατεβατό που περιμέναμε να το



διαβάσουμε, να δούμε τι θα μας γράψει (γέλιο). Όχι ήταν καλός. Ήταν καλός στη δουλειά του. Προφανώς δεν ήταν ο τρόπος για να προσεγγίσει κατάλληλος τα παιδιά».

Σ2: «Ναι, βέβαια! Εννοείται. Γιατί όταν πας σε μια καθηγήτρια να ρωτήσεις πως πάει το παιδί και εκείνη το μόνο της μέλημα ή ακούς από το παιδί ότι μέσα στην τάξη αυτό που λέει συνέχεια είναι «ότι δεν μπορώ άλλο, είμαι μεγάλη, εε κάντε ησυχία γιατί δεν αντέχω». Καταλαβαίνεις τι εννοώ; Όταν ακούς αυτό ότι μέσα στην τάξη ακούγονται μόνο αυτά και όταν πας να της μιλήσεις, βλέπεις έναν άνθρωπο, ο οποίος είναι κουρασμένος, γιατί είναι δεν ξέρω πόσο χρονών, είναι κουρασμένος, έτσι; [...] Ευθύνεται νομίζω το σύστημα που αυτούς τους ανθρώπους έπρεπε να τους βάλει κάπου αλλού, δεν ξέρω».

[Ερώτημα 4]: Με ποιους τρόπους διαχειριστήκατε το πρόβλημα που προέκυψε κατά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό; Αναφέρετέ τους.

Μέσα από τη μελέτη των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν ως κύριο τρόπο διαχείρισης να απευθύνονται στη διεύθυνση του σχολείου, όταν η διαζώσης συνάντηση με τον εκπαιδευτικό δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα και δε δημιουργείται ένα πλαίσιο επικοινωνιακής επικοινωνίας και συνεργασίας. Κάποιοι εκ των ερωτώμενων ανέφεραν πως είχαν τη διάθεση και την υπομονή να διαχειριστούν μόνοι τους το πρόβλημα που είχε προκύψει, ενώ κάποιοι μη θέλοντας να πάρει μεγαλύτερη έκταση ή έχοντας εκ των προτέρων μια αρνητική στάση και πεποίθηση ότι δεν θα υπάρξει κάποια θετική έκβαση μετά από μια ακόμα συνάντηση με τον εκπαιδευτικό, έκαναν γνωστό το πρόβλημά τους εξ αρχής στον διευθυντή. Μάλιστα, ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση μιας μητέρας (Σ1), η οποία απευθύνθηκε και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του παιδιού της για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα πριν επισκεφτεί και εκείνη το γραφείο της διεύθυνσης.

Σ1: «Όπως προανέφερα όταν πήγα να πάρω τους βαθμούς του, επειδή ήταν υπεύθυνη τους τμήματός του, εγώ πήγα με όλη μου την καλή μου διάθεση να πάρω τους βαθμούς του παιδιού, με το που μου τους έδωσε μπήκε κατευθείαν στην επίθεση. Αλλά με πολύ άσχημο τρόπο, με τον οποίο δεν σεβάστηκε εμένα ούτε καν σαν γονέα. [...] Πήρα το παιδί και κατά τη διάρκεια του δρόμου [...] μου είπε μαμά δεν είμαι εγώ αυτός που περιγράφει η καθηγήτρια αυτή, ξαναγύρισα πάλι πίσω. Δεν πήγα σε αυτήν κατευθείαν, πήγα στους υπόλοιπους 12 καθηγητές του, και τους έπιασα έναν έναν, παρόλο είχα πάρει 2 ώρες άδεια από τη δουλειά μου [...] Όλοι οι καθηγητές του μου είπαν ότι είναι ένα εξαιρετικό παιδί, φιλότιμος, ζωηρός μεν, αυτό το γνώριζα όμως δεν είναι κάτι το οποίο μου έκανε εντύπωση. Ξαναγύρισα, λοιπόν, την ίδια στιγμή πίσω, ζήτησα και παρουσία του διευθυντή του σχολείου [...] Πώς 12 λένε τα αντίθετα και εσείς μία λέτε...; Και εφόσον αυτούς τους μήνες είχατε παρατηρήσει ότι δεν ήταν καλή η συμπεριφορά του, ως σχολείο γιατί δεν με ενημερώσατε; [...] Βεβαίως τους είπα ότι την επόμενη φορά που θα ξαναενοχλήσει το παιδί μου η συγκεκριμένη κυρία, θα πήγαινα στη δευτεροβάθμια για να κάνω αναφορά».



Σ4: «Καταρχήν εγώ πήγα από εκεί. Το τηλέφωνο είναι κάτι απρόσωπο. Πρέπει λοιπόν να μου αφιερώσεις χρόνο να σου εξηγήσω το θέμα και το βάθος του προβλήματος και να δώσεις την ανάλογη προσοχή. Την πρώτη φορά, ίσως να με άκουσε, είδα όμως ότι δεν έγινε και τίποτα. Για αυτό μετά και εγώ ανέβηκα σε μεγαλύτερη βαθμίδα, υποδιευθυντή και διευθυντή».

Σ9: «Αρχικά, πήγα από το σχολείο, όπως σας είπα πιο πριν δεν μπορούσα τηλεφωνικά να επικοινωνήσω μαζί της, εε πήγα από εκεί, εε συζήτησα μαζί της και μετά καταλήξαμε στον διευθυντή του σχολείου».

Σ2: «[...]όταν συναντιόμασταν μαζί της προσπαθούσα απλά να μη φέρνω αντίρρηση, γιατί δεν θα έβγαζα άκρη, ωραία; Της έλεγα ότι κάνω ότι μπορώ, ώστε να ηρεμήσει το παιδί και το κάθε παιδί, γιατί όλοι οι γονείς το ίδιο πρόβλημα έχουν. Λοιπόν, αυτό δε μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο[...]Βέβαια, έχουμε απευθυνθεί και στη διευθύντρια».

Σ10: «Εεεεμ, δεν έδωσα συνέχεια. Εεε βέβαια είχα δηλώσει το ενδιαφέρον μου και στη διεύθυνση αν γίνεται την επόμενη χρονιά να αλλάξουν καθηγητή. Εεε και ως εκεί γιατί δε θα έβγαζα άκρη».

Είναι αξιοσημείωτο πως δύο από τους ερωτώμενους ανέφεραν πως πριν έρθουν ξανά σε επαφή με τον εκπαιδευτικό που προέκυψε το πρόβλημα, συμβουλευτήκαν και άλλους γονείς συμμαθητών των παιδιών τους για τη διαχείριση του και μάλιστα στην πρώτη περίπτωση ο συμμετέχων υπογράμμισε πως συσπειρώθηκε μια μερίδα των γονέων του τμήματος για να αποταθούν ομαδικώς στη διεύθυνση, καθώς αντιμετώπιζαν όλοι το ίδιο πρόβλημα επιλέγοντας να κινηθούν ως «ισχύς εν τη ενώσει».

Σ7: «Μάλιστα. Εεε κατά πρώτον, εε πριν κάνω οποιαδήποτε κίνηση συνεννοήθηκα με άλλους γονείς [...]που ήταν συμμαθητές με τον γιο μου, οι οποίοι μου ανέφεραν ότι και αυτοί είχαν απολύτως το ίδιο πρόβλημα. Δεν μπορούσαν τα παιδιά να κατανοήσουν τα μαθηματικά. Και συνεννοηθήκαμε και πήγαμε στον διευθυντή και του αναφέραμε το πρόβλημα. Ο οποίος μας είπε ότι θα μιλήσει με τον εν λόγω καθηγητή των μαθηματικών, και θα δούμε τι θα συμβεί».

Σ12: «Εμμ, η αλήθεια είναι ότι ήταν δύσκολο να το διαχειριστώ γιατί και εγώ πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με μια τέτοια κατάσταση. Συνήθως υπάρχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους καθηγητές, είναι θετικοί στο να μιλήσουν. Τώρα αυτό που μπόρεσα να κάνω είναι καταρχήν να τον προσεγγίσω, δεν ήθελα να τον μειώσω, δηλαδή να μην πηγαίνω καθόλου να τον ρωτάω, οπότε το ένα ήταν να τον προσεγγίσω με ευγένεια, εεεμ προσπαθούσα ναααα συζητάω με ηρεμία, εε με αυτούς τους διαχειρισμούς προσπάθησα να τον προσεγγίσω και φυσικά μιλάγαμε και με άλλους γονείς, ε και με είχαν ενημερώσει γενικά ότι είναι περίεργη η κατάσταση οπότε ήμουν και λίγο επιφυλακτική».



Φαίνεται, λοιπόν, πως ο διευθυντής στα μάτια των γονέων λειτουργεί ως ο μεσάζοντας στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών, εκείνος που οφείλει να γεφυρώσει αντίθετες απόψεις και να δώσει λύσεις στα προβλήματα.

[Ερώτημα 5]: Μετά τη διαχείριση υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και πώς είναι η σχέση σας σήμερα;

Κλείνοντας με την 5^η ερώτηση που αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως στη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Μερικοί επέλεξαν να μη δώσουν συνέχεια, να μην έρθουν ξανά σε επαφή με τον εκπαιδευτικό με τον οποίο είχε προκύψει το πρόβλημα, υπογραμμίζοντας πως οι σχέσεις ανάμεσα τους είναι είτε τυπικές, είτε μηδαμινές χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο επικοινωνίας. Η επιλογή τους αυτή καθοδηγείται με γνώμονα την ευημερία του παιδιού στη σχολική τάξη και την ομαλή σχέση του με τους εκπαιδευτικούς. Η συμμετέχουσα (Σ1), μάλιστα, αναφέρθηκε στο γεγονός ότι το πρόβλημα ανάμεσα σε εκείνη και την εκπαιδευτικό, επιδείνωσε την προϋπάρχουσα νεφελώδη σχέση του παιδιού με την εκπαιδευτικό του, με συνέπεια ο μαθητής να αλλάξει σχολείο μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς.

Σ4: «Όχι δεν υπάρχει. Δεν είναι θέμα επικοινωνίας πλέον. Απ' τη στιγμή που αδιαφορούν για το πρόβλημα, δεν τίθεται θέμα επικοινωνίας. «Δηλαδή όταν πήγες από κοντά και μίλησες, δεν είδες αποτέλεσμα, πας εκεί πέρα, δεν υπάρχει καμία διαλλακτικότητα, δεν υπάρχει καθόλου μέριμνα για το θέμα, δεν μπαίνεις σε αυτή τη διαδικασία».

Σ3: «Δεν ξανά επικοινωνώ για ζήτημα που αφορούσε το παιδί. Γιατί δεν το είχε και πολλές ώρες, οπότε δεν είχα να πω κάτι μαζί της και γιατί ήταν πολύ απόλυτη και δεν ήθελε γενικώς να συζητήσει. Δεν ασχολήθηκα ξανά με το θέμα από τη στιγμή που το παιδί.... και γενικώς δεν θέλω να έρχομαι σε διαπληκτισμό με τους καθηγητές, γιατί θεωρώ ότι γυρίζει σε αυτόν μετά και δεν θέλω να του δημιουργήσω πρόβλημα».

Σ1: «Εγώ δεν θέλησα να την ξαναδώ. Δεν ξαναπήγα ποτέ. Δεν θέλησα δηλαδή να ξαναπάω στο σχολείο και πήγαινε ή ο σύζυγός μου ή αν ήταν να πάρουμε τους βαθμούς πήγαινε η αδερφή μου. [...] από πέρυσι το παιδί στο τέλος του χρόνου μου ζήτησε από μόνο του να αλλάξουμε το σχολείο. Γιατί παρόλο που είναι ένα ζωνρό και πολύ αυτόνομο παιδί, ε τον προβλημάτιζε, τον ενοχλούσε η όλη συμπεριφορά και αλλάξαμε σχολείο».

Σ7: «Όχι δεν υπήρξε καμία βελτίωση και οι σχέσεις μας είναι απόλυτα τυπικές. Εεεε ήμουν αρνητικός πλέον στο να κάνω κάτι άλλο μαζί του, διότι κατάλαβα ότι δε θα έχω κάποιο άλλο αποτέλεσμα».

Σ2: «Όχι, η συμπεριφορά της παραμένει ίδια και να σου πω δε θέλω να έχω και καμία σχέση μαζί της».



Υπήρξαν βέβαια και δύο θετικές περιπτώσεις γονέων (Σ5, Σ6), καθώς δήλωσαν ότι η επικοινωνία μεταξύ τους βελτιώθηκε και η ενημέρωση εκ μέρους του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση. Είναι φανερό πως για τους γονείς η διαθεσιμότητα και η προθυμία του εκπαιδευτικού είναι το θεμέλιο για μια καλή επικοινωνία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σ5: «Εε, όταν μιλήσαμε στους βαθμούς το καλοκαίρι και μπορώ να πω ότι εντάξει. Μου έλυσε τις απορίες που είχα σχετικά με την επίδοση του παιδιού μου, δηλαδή είδα ότι την είχαν ειδοποιήσει ότι την έψαχνα και η ίδια μου ζήτησε συγγνώμη. Και νταξει και φέτος, γιατί δεν έχω πάει πολλές φορές να ρωτήσω, εε την βρήκα και μιλήσαμε μια χαρά. Δηλαδή μπορεί και να έτυχε εκείνη την περίοδο που την έψαχνα εγώ να μην μπορούσε».

Σ6: «Ναι, μετά, εμείς τον είχαμε για δύο χρόνια, θεωρώ ότι ήταν και συζητήσιμος μαζί μας και προσπαθούσε να μας δώσει να καταλάβουμε πού υστερεί το κάθε παιδί ή πού είναι, βελτιώνεται ή πού μπορεί να έχει μια στασιμότητα, απλά θεωρώ ότι ήταν λίγο, εεεμ, ναι δεν δεν μπορούσε να προσεγγίσει εύκολα τα παιδιά. Σε μας τους μεγάλους δηλαδή καλύτερα» [...]

6.2 Απόψεις των γονέων για τις αιτίες που οδηγούν στη σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς

[Ερώτημα 6]: Πιστεύετε ότι ήρθατε κάποια στιγμή σε σύγκρουση με εκπαιδευτικό στο γυμνάσιο του παιδιού σας; Και αν ναι, θα ήθελα να περιγράψετε με ποιον τρόπο πραγματοποιήθηκε αυτή η σύγκρουση.

Το θέμα των συγκρούσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς έδωσε το εναρκτήριο λάκτισμα στους γονείς να περιγράψουν λεπτομερώς τις περιπτώσεις που οδηγήθηκαν σε σύγκρουση με κάποιον εκπαιδευτικό στο γυμνάσιο φοίτησης του παιδιού τους. Οι αφορμές για τους περισσότερους ήταν διαφορετικές, όμως για όλους τους γονείς πυρήνας της σύγκρουσης ήταν η ανάγκη υπεράσπισης του παιδιού τους από κάποια επιβολή τιμωρίας ή άδικης αντιμετώπισής του από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η μη αποδοχή της ύπαρξης του προβλήματος που βιώνει το παιδί (Σ4), η χρήση κινητού (Σ6, Σ10), το μερίδιο ευθύνης του εκπαιδευτικού σε θέματα που αφορούν τα παιδιά (Σ5, Σ9), η ανεπαρκής διδασκαλία (Σ7) αποτέλεσαν το εμπύρευμα για το οποίο οι γονείς προχώρησαν σε δια ζώσης ή τηλεφωνική σύγκρουση με τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό και, μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις με την ανάμειξη της διεύθυνσης ή την παρουσία και άλλων διδασκόντων.

Σ4: «Όταν η υπεύθυνη τάξης δεν καταλάβαινε και εγώ ύψωσα τον τόνο της φωνής μου, γιατί ήμουν εκνευρισμένη. Ε, δηλαδή δεν γίνεται να μιλάς συνέχεια σε όλους με ηρεμία.



Όταν λοιπόν ο άλλος αδιαφορεί και εσύ το θεωρείς σημαντικό ζήτημα για σένα και θέλεις άμεση λύση του προβλήματός σου και όταν ο άλλος το βλέπει, ξέρεις κάτι, αυτά είναι καθημερινά γεγονότα και του περνάνε στα αυτιά του σαν να μη συμβαίνει τίποτα, ε δεν μπορείς να μιλήσεις ήρεμα. Οπότε σίγουρα μιλάς με άσχημο τρόπο ή ίσως με εκνευρισμένο τρόπο, που εκείνη την ώρα βέβαια δεν μπορείς να καταλάβεις το μέγεθος του θυμού σου, αλλά ναι».

Σ5: «Πέρυσι προέκυψε ένα συμβάν με την καθηγήτρια των καλλιτεχνικών. [...] μια μέρα γύρισε το παιδί σπίτι και ήταν στεναχωρημένο, καθώς μου είπε «η καθηγήτρια μου μαμά μου κλώτσησε την τσάντα», η οποία τσάντα μέσα είχε.. είχε μελάνια, ξέρετε μια τσάντα καλλιτεχνικών τι μπορεί να περιέχει, τα οποία ήταν και ακριβά μπορώ να πω. Ρώτησα τον γιο μου, πώς προέκυψε αυτό; Τι έγινε; Και επίσης ρώτησα και από άλλες μαμάδες και τα παιδιά [...] Δηλαδή μου είπαν ότι κλώτσησε χωρίς λόγο, επειδή είχε νεύρα με κάτι, μπήκε μέσα και επειδή κάθονταν στο πρώτο θρανίο ο γιος μου, την είδε εκεί μπροστά την τσάντα και την κλώτσησε. Πήγα την επόμενη εβδομάδα από τη στιγμή που έγινε αυτό το συμβάν. Γιατί ήθελα να καθησυχάσω λίγο τα πράγματα [...] Αρχικά δεν πήγα με νεύρα, πήγα απλά να ζητήσω τον λόγο που έγινε αυτό. Η οποία ήταν απαθής, αγενέστατη, μου λέει δεν το θυμάμαι καν σαν συμβάν αυτό. Εεε, δεν είχε τη διάθεση να συζητήσει. Απέφευγε την κουβέντα και τότε εγώ άρχισα να φωνάζω λίγο περισσότερο και «να λέω ότι έστω, έστω να πληρώσετε για να πάρουμε καινούργια. Γιατί ο γιος μου στο μάθημα δεν μπορεί να συμμετέχει με αυτά, γιατί χαλάσανε όλα. Και δε θα του πάρω άλλα, γιατί είναι ακριβά». Και μου απάντησε με ύφος όττι δε φταίει αυτή για αυτό που έγινε, ότι άλλο παιδί έπεσε πάνω, ενώ όλοι οι συμμαθητές του γιου μου με διαβεβαίωσαν ότι η ίδια. Ε με τα πολλά δε συνεχίστηκε περαιτέρω, δεν έδωσε χρήματα, εννοείται, για να πάρουμε τα υλικά. [...] Άμα ήταν ένα μάθημα βαρύτητας μπορεί και να συνέχιζα, αλλά αφού είδα ότι δεν είχε διάθεση να βοηθήσει και να συζητήσει, το άφησα και εγώ έτσι. Αν όμως έβλεπα ότι ο βαθμός ήταν χαμηλός, τότε θα έκανα σκηνή».

Σ6: «Εεεμ, πέρυσι με είχε πάρει η υποδιευθύντρια τηλέφωνο στη δουλειά μου, ότι είχε γίνει κάποιο περιστατικό, εε και ότι η κόρη μου πήρε μια αποβολή [...] μου είπε ότι ήταν για διακίνηση, λέει, βιντεοσκοπημένου υλικού. [...] Παίρνω την κόρη μου και της πες μου τι έγινε και στείλε μου αμέσως το βίντεο να το δω. Και φαντάστηκα ότι υπάρχουν πρόσωπα, φαίνονται πρόσωπα, φαίνεται η δασκάλα, φαίνεται όλη η τάξη. [...] Λοιπόν, τι είχε γίνει. Στην ώρα των θρησκευτικών, εε η δασκάλα τους είπε ελεύθερη ώρα να κάνουν ότι θέλουν, ε ήταν του Αγίου Βαλεντίνου και ένα αγόρι τραγούδαγε ένα τραγούδι και της λέει μπορείς να με τραβήξεις; [...] Και το αγόρι μετά είχαν μια ομάδα στην τάξη και το ανέβασε με την επισήμανση θρησκευτικά. Απλά κάποια συμμαθήτρια πήγε και το έδειξε στην υποδιευθύντρια. [...] με φωνάζανε ότι πήραν και οι δύο τη μέγιστη των ποινών με ομόφωνη απόφαση. Των καθηγητών. Οπότε πάω τη Δευτέρα στο σχολείο και της λέω δέχομαι την πρώτη μέρα, τη μια μέρα της αποβολής, ότι ναι όντως, γιατί χρησιμοποίησε το κινητό της, τη δεύτερη δε το καταλαβαίνω, όμως, γιατί λέω η καθηγήτρια τους έδωσε ελεύθερη ώρα, δεν έκανε κάτι κρυφά, η βιντεοσκόπηση της ζητήθηκε από τον συμμαθητή της και το έδωσε και το



παρέδωσε σε αυτόν. [...] εν τω μεταξύ εκείνη την ώρα μπαινόβγαιναν στο γραφείο και άλλοι καθηγητές και μου έλεγαν νταξει δεν είναι τίποτα αυτό, είναι παραδειγματικά και αυτά. [...] εγώ έκανα την ένστασή μου, τους είπα ότι από το βιβλίο συμβάντων δε θέλω, αν το έχετε γράψει, ότι έχει γίνει διακίνηση υλικού από την κόρη μου, θέλω να σβηστεί αλλιώς πείτε μου τι πρέπει να κάνω να το σταματήσω. Αυτή ήταν η διένεξη και με την υποδιευθύντρια και με τις άλλες καθηγήτριες, απλά μου λένε γίνονται παραδειγματικά κάποιες τιμωρίες για να μην έχουν έξαρση και κάποια άλλα φαινόμενα».

Σ7: «Στο δεύτερο τετράμηνο πήγα, του ανέφερα πάλι, δεν έδειξε ότι κατανοεί απολύτως τίποτα οπότε άρχισα πλέον.. δεν μπορούσα να κρατηθώ και του είπα ότι είσαι ανίκανος, δεν ξέρεις να κάνεις τη δουλειά σου ή δεν θέλεις να την κάνεις και πλέον από εδώ και πέρα επιφυλάσσομαι επί παντός νομίμου δικαιώματός μου, δηλαδή ότι θα μπορούσα είτε να πάω είτε στον διευθυντή, που πήγα στον διευθυντή και του το είπα, ή οποιαδήποτε άλλη ενέργεια αν έκανα. Μου μίλησε και αυτός άσχημα, μου λέει ότι εσύ δεν μπορείς να κρίνεις και ότι εσύ είσαι ανίκανος να κρίνεις εμένα και τα λοιπά. Και κάπου εκεί σταματήσαμε γιατί άρχισε πλέον να ξεφεύγει η κατάσταση».

Σ9: «Η σύγκρουση έγινε όταν έμαθα ότι ο γιος μου διαπληκτίστηκε με ένα παιδί. ζήτησαν άδεια και οι δύο τους να πάνε τουαλέτα με διαφορά δύο λεπτών. Είχαν μάθημα, εν ώρα μαθήματος [...] χτύπησε το ένα το άλλο και μόλις το έμαθα από τον γιο μου όταν ήρθα το βράδυ στο σπίτι αποφάσισα να πάω, να επικοινωνήσω με την καθηγήτρια για να μάθω ακριβώς και τι συμβαίνει. [...] Εεε όπως σας είπα και πριν ήταν δύσκολη η επικοινωνία από το τηλέφωνο, και τέλος πάντων πήγα από κει. Και όταν της εξήγησα και της είπα τι ακριβώς είχε γίνει, άρχισε να δικαιολογείται, να αποφεύγει τις ευθύνες της για το συγκεκριμένο συμβάν και η σύγκρουση κορυφώθηκε όταν άρχισε να μου θίγει τις αξίες του παιδιού μου. [...] Ότι δεν τον έχω μεγαλώσει σωστά, ότι για αυτό έγινε όλο αυτό που έγινε. [...] δυστυχώς ανέβηκαν οι τόνοι γιατί έθιξε την ανατροφή του παιδιού μου, έτσι; Ε αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο την ευθύνη της και αυτό με εξόργισε. Με έφερε εκτός εαυτού, εε συγκρουστήκαμε λεκτικά εννοείται και καταλήξαμε στον διευθυντή του σχολείου».

Σ10: «Ωραία. Σε σύγκρουση είχα έρθει κάποια στιγμή πάλι τηλεφωνικά. Στο δικό μας το σχολείο απαγορεύονται τα κινητά. Όμως επειδή πολλές φορές πρέπει να συνεννοηθούν τα παιδιά με τους γονείς, να τα πάρουν από το σχολείο και όπως καταλαβαίνετε και τα παιδιά τα ίδια θέλουν να έχουν το κινητό τους στο γυμνάσιο, εε τα παιδιά τα παίρνουν μαζί τους. Η κόρη μου το είχε βάλει σε κατάσταση πτήσης, δεν ήταν ανοιχτό, όμως σε κάποια φάση της είχε πέσει το κινητό στο σχολείο και δεν το κατάλαβε. [...] Η κόρη μου είχε μια αστεία φωτογραφία του γιου μου και δεν μπορούσαν να καταλάβουν ποιος είναι ο κάτοχος. [...] Αυτό όμως που συνέβη και λίγο ξέφυγε η κατάσταση και για μένα ήταν απαράδεκτη η συμπεριφορά, είναι ότι μαζεύτηκαν 3-4 εκ των οποίων ο ένας ήταν ο υποδιευθυντής του γυμνασίου και εε στα πλαίσια της ευγενής άμιλλας που έχουν μεταξύ τους οι καθηγητές, άρχισαν να ωρύνονται στην κόρη μου [...] Πήραμε τηλέφωνο στη διεύθυνση και τους είπαμε ότι «ήταν πολύ άσχημο που φωνάζατε τόσο πολύ στα παιδιά, ότι εμείς δεν τα φωνάζουμε τα παιδιά μας και ότι εε εσείς αυτό τον τρόπο επιλέγετε, δεν υπήρχε άλλος τρόπος να λυθεί; Έπρεπε



δηλαδή να φέρετε το παιδί σε μια ακραία κατάσταση, ε και μετά τους είπαμε ότι δεν μπορείτε να φέρεστε έτσι του παιδιού, στο κινητό του μέσα είναι όλο του το είναι».

[Ερώτημα 7]: Ποιες πιστεύετε είναι οι αιτίες που σας οδήγησαν να συγκρουστείτε;

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης οι γονείς διατύπωσαν τις αιτίες που κατά την άποψή τους οδήγησαν σε σύγκρουση. Επικρατούσες αιτίες με βάση τα λεγόμενά τους αποτελούν η αμέλεια για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένα παιδί εντός σχολικού πλαισίου, η αδιαφορία εν γένει, η μη αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης του εκπαιδευτικού ενώ εμπλέκεται σε θέματα που αφορούν τον μαθητή, η όξυνση των περιστατικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και οι άδικες-τιμωρητικές λύσεις. Αξιοσημείωτη η απάντηση του γονέα (Σ4) που υπογράμμισε πως το θέμα που αντιμετωπίζει το παιδί του στο σχολικό περιβάλλον δε διερευνήθηκε όπως αρμόζει από τους εκπαιδευτικούς και πως το σχολείο δεν προστάτευσε το παιδί από τον χλευασμό που υφίσταται, παρά μόνο μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος προσπαθεί να θωρακίσει το παιδί και να το εξοπλίσει καταλλήλως για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες. Παράλληλα, μια μητέρα (Σ10) αναφέρθηκε στο γεγονός ότι το παιδί της αντιμετωπίστηκε με παράλογες φωνασκίες από μερίδα καθηγητών που δεν είχαν ακριβή γνώση του συμβάντος, οδηγώντας το παιδί σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση.

Σ4: «Ότι δεν μπαίνουν σε μια διαδικασία να διερευνήσουν το θέμα. Μια απλή διερεύνηση. Δεν είναι κάτι το τόσο τραγικό, το να κάνεις μια διερεύνηση του θέματος και να δεις εάν έχει πάρει πάρα πολλές εκτάσεις το θέμα. Επειδή εμάς τώρα δεν έχει μέσα κοινωνικής δικτύωσης η μικρή, αυτό την προστατεύει από το γεγονός που μπορούσε κάλλιστα αν θα ήταν σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, να λαμβάνει ίσως και από εκεί πέρα κάποιες σχετικές κοροϊδίες και εγώ από εκεί να μπορούσα να έχω κάτι πιο χειροπιαστό. Ότι ξέρετε κάτι; Μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης λαμβάνει μηνύματα ίσως και χλευαστικά βίντεο. Δεν έχει όμως μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οπότε από εκεί τουλάχιστον είναι μεν προστατευμένη, δεν είναι εκτεθειμένη αλλά δεν έχω και εγώ αποδεικτικά στοιχεία. Γιατί μετά είναι ο λόγος μου απέναντι στον λόγο του αλλουνού».

Σ5: «Η αδιαφορία. Δηλαδή εγώ σαν άνθρωπος δεν πάω ποτέ να τσακωθώ, προσπαθώ να το συζητήσω και να βρω τι έχει γίνει. Εεε, και από τις δύο μεριές όταν πρόκειται για το παιδί μου. Τώρα όμως, όταν πας να ρωτήσεις και ενώ ξέρω ότι φταίει και μου μιλάει με αυτόν τον τόνο και πάει να βγάλει εμένα τρελή, αυτό νομίζω ότι είναι αιτία για σύγκρουση. Θεε, δε θεε, ε τα νεύρα σου νταζει».

Σ6: «Ε θεωρώ ότι η καθηγήτρια, η διευθύντρια ήταν απόλυτη, έδωσε ποινή, μάλλον, κατ' αρχήν με πήραν τηλέφωνο στη δουλειά μου και μου είπαν εντελώς διαφορετικά πράγματα από αυτά που είπαν τα παιδιά και γι' αυτό τους είπα κιόλας, ταραχτήκα, γιατί σαν μάνα και 'γω, εεε δεν καταλαβαίνω για ποιο λόγο, αλλιώς είναι να πείτε ότι πήρε μια μέρα αποβολή ας πούμε γιατί έγινε ένα συμβάν και αλλιώς να με πάρετε και να μου πείτε ότι έχουμε κάτι πολύ δυσάρεστο να σας πούμε, ότι πήρε τη μέγιστη των ποινών,



γιατί βιντεοσκοπήσε και διακίνησε το υλικό. [...] Γιατί μου είπαν το πάτε πολύ μακριά. Γιατί όταν τους είπα εγώ ότι ξέρετε κάτι, εγώ το έδειξα το βιντεάκι και σε πιο ειδικούς και δεν υπάρχει κάτι επιλήψιμο, διακίνηση υλικού, εε και θέλω να σβηστεί από το βιβλίο συμβάντων, γιατί, αύριο, μεθαύριο, είναι πονηροί οι καιροί και αν γίνει κάτι παρόμοιο και κατηγορηθεί το παιδί μου, θα πουν ότι το έχει ζανακάνει. Λέει το πάτε πάρα πολύ μακριά. Λέω δε το πάω μακριά, εσείς το πήγατε μακριά».

Σ7: «Πιστεύω ότιιι, εε δεν υπήρχε πρόοδος καμία του μαθητή, εε και πλέον εγώ εξαναγκάστηκα το παιδί να το πάω στο φροντιστήριο και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποδειχθεί ότι ο καθηγητής ήταν ανίκανος, δεν μπορούσε να διαχειριστεί το εν λόγω πρόβλημα, ήταν ανεπαρκής διότι με το φροντιστήριο το παιδί είχε άριστα, 18, 19».

Σ9: «Είναι όττιι έθιξε την... τις αξίες του παιδιού μου. Και αυτό ήταν προσωπικό. Δηλαδή γύρισε προς το προσωπικό, προς τα εμένα. Και στο παιδί κατ' επέκταση. [...] Είπε ότι δεν τον έχω αναθρέψει σωστά. Αυτή η αιτία που έθιξε εμένα προσωπικά και το παιδί μου, με οδήγησε στο ναα, συναισθηματικά νααα ξεφύγω ας πούμε».

Σ10: «Είναι ότι για ποιο λόγο, να υπάρχει η φωνή σαν πρώτο μέσο αντιμετώπισης ενός προβλήματος... (σιωπή 6 δευτερολέπτων... δηλαδή αυτός ο άσχημος τρόπος και επίσης ότι μαζεύονται πολύ για να υποστηρίζουν κάτι το οποίο δεν ξέρουν καν ας πούμε τι έγινε και πώς και τι. Να υποστηρίζει ο ένας καθηγητής τον άλλον σε βάρος του παιδιού, αλλά το παιδί εκείνη την ώρα όταν έχει 4 καθηγητές του να αντιμετωπίσει, είναι σε μια πολύ άσχημη κατάσταση και ποιος ο λόγος να 'ρθει ένα παιδί που συνεννοείται, δηλαδή δε μιλάμε τώρα για ένα παιδί που δημιουργεί προβλήματα που... Και εγώ ας πούμε τρία παιδιά έχω, το ένα μου το παιδί ας πούμε, λέμε τώρα πιθανόν να ήταν πιο ζωηρό, μπορεί να το χρειαζόταν να το φωνάζω περισσότερο, αλλά σε ένα κορίτσι το οποίο είναι απολύτως συνεννοήσιμο, ποιος ο λόγος δηλαδή να να... δηλαδή δε μ' αρέσει να φωνάζουν τόσο πολύ το παιδί μου».

[Ερώτημα 8]: Πιστεύετε πως η σύγκρουση θα μπορούσε να αποφευχθεί;

Η ερώτηση αυτή φαίνεται πως χώρισε τους συμμετέχοντες σε δύο διακριτές ομάδες. Οι μισοί υποστήριξαν ότι η σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό δε θα ήταν δυνατό να έχει αποφευχθεί λόγω τακτικής και αντίδρασής του, ενώ οι υπόλοιποι θεώρησαν πως ίσως η αποφυγή της να ήταν εφικτή αν υπήρχε κάποιου είδους παραχώρηση και διαλλακτικότητα από μέρους του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον γονέα (Σ9) δίνεται μια διαφορετική οπτική, καθώς όπως υποστήριξε η αποφυγή της σύγκρουσης με τον εκπαιδευτικό θα μπορούσε να συμβεί, εάν το θέμα αντιμετωπίζονταν από την αρχή με την αρωγή του διευθυντή. Από την άλλη πλευρά, για τη μητέρα (Σ4) η σύγκρουση ήταν με έναν τρόπο μονόδρομος για την υπεράσπιση και την επίλυση του προβλήματος του παιδιού της.

Σ1: «Όχι. Με τη συγκεκριμένη όχι, γιατί ενώ δε με γνώριζε και ενώ πήγα με όλη την καλή διάθεση να την καλημερίσω, να μου πει για την πρόοδο του παιδιού, για το μάθημα της, αυτή το μόνο που κοίταζε ήταν να μου κάνει τέτοια επίθεση, η οποία με άφησε και μένα αποσβολωμένη».



Σ2: «Σαφώς θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί. Αν μπορούσε να καταλάβει ότι απλά, γιατί το ξεκίνημα έγινε αυτό που σου λέω, απλά σκαρφάλωσε σε ένα δέντρο [...]».

Σ4: «Όχι, δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί. Γιατί δεν είμαι η μητέρα που δεν ενδιαφέρεται και κάθεται στο σπίτι της και κάνει το βελονάκι της. Έχω άμεση σχέση με τα παιδιά μου. Έχουν την ελευθερία να μου μιλήσουν και απ' τη στιγμή που σου μιλάει το παιδί σου, όχι απλά το ακούς. Πρέπει και να το βοηθήσεις. Δεν είμαι ένα μαγνητόφωνο και απλά μαγνητοφωνώ ότι μου λέει η κόρη μου. Θέλω να δώσω τη λύση στο πρόβλημα. Να πάρω θέση. Όχι να πάρω θέση, να προστατεύσω το παιδί μου. Κάθε γονιός αυτό πρέπει. Να ακούει, να συμβουλεύει, να προστατεύει».

Σ9: «Θα μπορούσε ενδεχομένως να αποφευχθεί αν εγώ λειτουργούσα διαφορετικά. Τι εννοώ; Έπρεπε από την αρχή να πήγαινα να την έβρισκα και να πηγαίναμε απευθείας στον διευθυντή. Όπως έγινε εκ των υστέρων γιατί ο καθηγητής, συγγνώμη ο διευθυντής ε μας έδωσε τη λύση και σαν έξω από το πρόβλημα μας βοήθησε. Αν το είχα κάνει από την αρχή, ίσως να είχαμε αποφύγει τη σύγκρουση. Ενώ πήγα απευθείας σε αυτή, ανέβηκαν οι τόνοι...».

Σ12: «Η αλήθεια είναι, τώρα που το σκέφτομαι δεν ξέρω, δεν νομίζω ότι θα μπορούσε να αποφευχθεί, γιατί όταν ένας άνθρωπος σου έχει δείξει από την αρχή κάποια δείγματα, δηλαδή, δεν επικοινωνείς εύκολα, δεν είναι συζητήσιμος, δεν είναι προσεγγίσιμος, όταν θα πας να του πεις και κάτι το οποίο έχει ο ίδιος κάνει δεν ξέρω κατά πόσο, όσο πιο ήρεμα να του το πω, πόσο πιο έτσι, δε νομίζω ότι θα μπορούσε να αποφευχθεί. Πιστεύω ότι θα υπήρχε απ' την αρχή. Δηλαδή και μάλιστα μη σας πω πήγαινα και λίγο προετοιμασμένη ότι μπορεί, αλλά δεν το περίμενα σε τέτοιο βαθμό».

[Ερώτημα 9]: Εάν είχατε τη δυνατότητα τώρα θα αλλάζατε κάτι;

Σχεδόν το σύνολο των γονέων απάντησε κατά κύριο λόγο ότι δε θα άλλαζε κάτι από τον τρόπο που συμπεριφέρθηκε. Αναφώνησαν το «όχι» αβίαστα, καθώς για εκείνους η σύγκρουση δεν ήταν η πρώτη επιλογή, αφού για τους περισσότερους είχαν προηγηθεί και άλλες συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό που ήρθαν σε σύγκρουση, αλλά ενδεχομένως η έσχατη λύση που θα έφερνε το επιθυμητό αποτέλεσμα για τους ίδιους και κατ' επέκταση για το παιδί τους.

Σ1: «Όχι. Απλά μετανιώνω που δεν πήγα πιο νωρίς από τότε που μου παραπονιότανε το παιδί και το άφησα εκείνη τη μέρα στους βαθμούς να γίνει αυτό».

Σ2: «Όχι, δε νομίζω ότι το διαχειρίστηκα λάθος. Το διαχειρίστηκα όσο σωστότερα μπορούσα. Με ηρεμία, ευγένεια, ψυχραιμία, μέχρι που έγινε η συνάντηση και είπε την εξυπνάδα, που εντάξει εκεί έχασα την ψυχραιμία μου, αλλά νομίζω ο καθένας θα έχανε την ψυχραιμία του όταν ακούει κάτι τέτοιο για το παιδί του».

Σ3: «Όχι, δεν θα άλλαζα κάτι. Τουλάχιστον σε αυτές τις δύο περιπτώσεις δεν θα άλλαζα κάτι».



Σ4: «Όχι, δεν θα άλλαζα τίποτα. Θα έκανα ακριβώς τα ίδια και άμα μου δοθεί η ευκαιρία θα ξανακάνω τα ίδια. Δεν πρόκειται να μείνω σε συγκεκριμένες κρούσεις. Εάν συνεχιστούν οι κρούσεις και αν υπάρξουν ξανά ανάλογα προβλήματα, ναι θα πηγαίνω και θα χτυπάω συνέχεια το κουδούνι και θα ζητάω ακρόαση. Δεν πρόκειται να επαναπαυθώ στις δάφνες μου. Όχι βέβαια!».

Εν αντιθέσει με τις ερωτώμενες (Σ8, Σ12), που η πρώτη θεωρεί πως θα ήταν καλύτερο να μην είχε ασχοληθεί καθόλου με τον εν λόγω εκπαιδευτικό και η δεύτερη βλέποντας πλέον τα πράγματα από μια απόσταση αναλογίζεται πως η συμβολή και οι υποδείξεις του διευθυντή θα είχαν συνεισφέρει στην αντιμετώπιση του ιδιόρρυθμου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.

Σ8: «Νομίζω ότι, ναι θα μπορούσα να έχω κάνει κάτι διαφορετικό, αλλά ίσως να μη του έδινα καθόλου σημασία πλέον. Νομίζω ότι στεναχωρηθήκαμε τσάμπα».

Σ12: «Εεεε η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω αν θα πήγαινα κατευθείαν να του μιλήσω. Ίσως μίλαγα πρώτα στον διευθυντή που τον γνωρίζει χρόνια, γιατί έχω μάθει ότι είναι χρόνια στη σχολική αυτή μονάδα οπότε λογικά θα ήξερε τι άνθρωπος είναι και ίσως να μου λέγε κάποιες έτσι στρατηγικές διαχείρισης του ή ο ίδιος να μετέφερε ας πούμε το ζήτημα και ο ίδιος να μιλούσε σε αυτόν; Νομίζω από μόνη μου το ότι πήγα να μιλήσω μπορεί να μην ήταν τελικά και η κατάλληλη επιλογή που έκανα. Έτσι αν το δω λίγο πιο ψύχραιμα αυτή τη στιγμή αυτό».

[Ερώτημα 10]: Ποιο το αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης; Πετύχατε αυτό που θέλατε, κρίνετε ότι η σύγκρουση είχε θετικά αποτελέσματα;

Η σύγκρουση με βάση τις απαντήσεις των γονέων δεν απέδωσε αυτό που προσδοκούσαν, επεσήμαναν εντόνως πως απέφερε αρνητικά αποτελέσματα και παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια πως ο εκπαιδευτικός της κάθε περίπτωσης παρέμεινε αμετακίνητος στη στάση του. Για εκείνους το αρνητικό δεν αποδίδεται στην αμετάβλητη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι τους, αλλά στη σχέση τους με το παιδί και το κατά πόσο θα είναι ευχάριστη η «βιωσιμότητά» του μέσα στη σχολική τάξη.

Σ2: «Αρνητικά είχε. Αρνητικά! Πρώτα για το παιδί, γιατί εμένα νταζει, θα μου κάνει ένα τηλέφωνο και θα της απαντήσω και τελείωσε, αλλά το παιδί τη βλέπει κάθε μέρα στο σχολείο. Μπορεί να μην την έχει κάθε μέρα σαν καθηγήτρια, σαν μάθημα, αλλά τη βλέπει κάθε μέρα».

Σ5: «Το να πετύχω αυτό που θέλω; Όχι δεν το πέτυχα. Γιατί δεν υπήρξε διάλογος και αμοιβαίος σεβασμός, θα έλεγα. Εεεμ, και όχι η σύγκρουση δεν είχε θετικά αποτελέσματα. Το αντίθετο. Απλά αφήσαμε το παιδί στη μέση να προσπαθεί να... γιατί νταζει είναι ένα δευτερεύον μάθημα, αλλά προσφέρει πράγματα. Μαθαίνεις πράγματα, γιατί μπορεί το παιδί να έχει κλίση σε αυτό και να μη το βοηθάμε να το αναπτύξει σωστά».



Σ7: «Όχι. Αρνητικότατο αποτέλεσμα. Και αποδείχτηκε πλέον ότι το αρνητικό αποτέλεσμα ήταν το φροντιστήριο που πήγε το παιδί, το οποίο το φροντιστήριο γνωρίζουμε όλοι ότι δεν πρέπει να αντικαθιστά το σχολείο. Βέβαια το παιδί προόδευσε εκεί, οι βαθμοί του όπως σας είπα ήταν πολύ καλύτεροι και εγώ είχα μια κακή ανάμνηση από έναν κακό καθηγητή κατά τη δική μου άποψη».

Σ8: «Όχι κανένα αποτέλεσμα. Και μάλιστα μου είπε ότι μπορεί να του βάλει και πιο κάτω βαθμολογία το επόμενο τετράμηνο και του είπα ότι δε με απασχολεί, του είπα ότι υπάρχει και πιο κάτω και είναι ελεύθερος να βάλει ότι θέλει».

Ένας γονέας ήταν αυτός που αναγνώρισε θετικά αποτελέσματα στη σύγκρουσή του με την καθηγήτρια, καθώς μετά το συμβάν βελτιώθηκε η επικοινωνία τους, χωρίς όμως να παραλείψει να τονίσει πως θα προτιμούσε αυτό να είχε συμβεί χωρίς να έχει προηγηθεί σύγκρουση, χαρακτηρίζοντας αυτή την επιλογή επίλυσης «κακό τρόπο».

Σ9: «Κοιτάζτε εκ των πραγμάτων μετά, πιστεύω ότι είχε θετικό αποτέλεσμα. Με κακό τρόπο μεν, η σύγκρουση, καλό είναι να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις, αλλά μετά είχε θετικό αντίκτυπο κατά τη γνώμη μου. Η επικοινωνία βελτιώθηκε με την καθηγήτρια μετά, εμ οπότε πιστεύω ότι είχε θετικό αποτέλεσμα. [...] Παρ' όλ' αυτά έστω και με αυτόν τον εντός εισαγωγικών κακό τρόπο είχε θετικό αποτέλεσμα. Θετικό θα είχε ακόμα καλύτερα αν είχαμε αποφύγει και τη σύγκρουση».

6.3 Απόψεις γονέων για τις μορφές των συγκρούσεων εντός σχολικού πλαισίου

[Ερώτημα 11]: Γενικότερα έχετε παρατηρήσει ποιες είναι οι μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων εντός σχολικού πλαισίου;

[Ερώτημα 12]: Οι μορφές που αναφέρατε θεωρείτε πως εντοπίζονται στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων ή έχετε στο νου σας συγκεκριμένο παράδειγμα;

Κρίνεται ωφέλιμο τα συγκεκριμένα ερωτήματα να αναλυθούν παράλληλα, καθώς από τις αποκρίσεις και των δύο ερωτημάτων αντλούνται στοιχεία σχετικά με τις μορφές συγκρούσεων γονέων-εκπαιδευτικών. Με τη διατύπωση του πρώτου ερωτήματος διαπιστώνεται ότι οι γονείς θεωρούν πως οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκείνους και τους εκπαιδευτικούς είναι κατά κύριο λόγο λεκτικές. Το έναυσμα συνήθως δίνεται από τους γονείς για εκείνα που τους απασχολούν αλλά και ενοχλούν και η εξέλιξη της σύγκρουσης κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από τον χειρισμό του εκπαιδευτικού. Όπως υποστηρίζουν, η σύγκρουση φτάνει σπανίως σε ακραίες καταστάσεις, χωρίς να υφίσταται η έννοια της βίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, παρά μόνο έντονοι διαπληκτισμοί σε ένα ευρύτερα λογικό πλαίσιο.

Βέβαια, ενδιαφέρον παρουσιάζει η οπτική της μητέρας (Σ2) για το γεγονός ότι



η κατάσταση ξεφεύγει πολλές φορές μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς όταν στην οικογένεια προστίθενται στις δυσκολίες της καθημερινότητας προβλήματα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση του παιδιού, τότε οι γονείς χάνουν την ψυχραιμία τους και βγαίνουν συχνά εκτός ορίων. Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε εύκολο στόχο που οι γονείς ξεσπούν και αποδίδουν από κατηγορίες μέχρι απειλές, ακόμα και υπό την παρουσία των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, η άποψη (Σ3) αξίζει της προσοχής, εφόσον εκθέτει μια κατάσταση στην οποία οι γονείς μόνο μέσω της διεκδίκησης θα ωφεληθούν τα παιδιά τους και θα επιτύχουν τους στόχους τους, όμως πάντα με γνώμονα την ευγένεια προς το πρόσωπο των εκπαιδευτικών, παραμερίζοντας είτε τον θυμό είτε τον προσβλητικό τόνο στον οποίο μπορεί να τους οδηγήσει το αίσθημα της αδικίας.

Σ2: *«Πλέον, εε αντιδρούν πάρα πολύ οι γονείς, σε σημείο να απειλούν καθηγητές και μπροστά στα παιδιά τους. Το θεωρώ λάθος, το θεωρώ λάθος, αλλά υπάρχει τέτοιος παραλογισμός, τέτοιος παραλογισμός, που πιστεύω ότι φτάνουν στα άκρα τους και οι άλλοι, γιατί δεν είναι το μόνο πρόβλημά σου πώς πάει το παιδί στο σχολείο. Ο κόσμος έχει χίλια-δυο προβλήματα. Όταν έχει να αντιμετωπίσει και πράγματα τα οποία μπορεί να είναι μικρά, μπορεί να είναι πιο μεγάλα, μέσα στο σχολείο χάνει και την ψυχραιμία του. Δε συμφωνώ με το να κατηγορείς έναν καθηγητή, έναν δάσκαλο μπροστά στο παιδί ή να τον απειλείς κιόλας, αλλά εντάξει με αυτά που ακούω και βλέπω, δηλαδή ντάξει φτάνεις στα όρια σου κάποια στιγμή».*

Σ3: *«Στην περίπτωση μου είναι ότι όταν έφτασα στη δευτεροβάθμια βρήκα λύση και μετά νομίζω μόνο μέσω σύγκρουσης και... αν το αφήσεις έτσι και περιμένεις κάποια λύση από τους καθηγητές δεν νομίζω ότι γίνεται κάτι. Δηλαδή αν είσαι ήπιων τόνων και δεν διεκδικήσεις κάτι, δε νομίζω ότι καταφέρνεις κάτι. Βέβαια και από την άλλη μεριά να διεκδικήσεις με ήπιο τρόπο, χωρίς να τους προσβάλλεις, γιατί θεωρώ ότι αν τους προσβάλλεις λεκτικά θα γυρίσει μπουμέρανγκ στο παιδί. Πρέπει να κρατάς κάποια ισορροπία νομίζω».*

«Ναι, θεωρώ στα περισσότερα σχολεία έτσι γίνεται. Και σε άλλα είναι ακόμα χειρότερη η κατάσταση από αυτό που λέω εγώ. [...] Θεωρώ ότι παίζει ρόλο και η περιοχή που είναι το κάθε σχολείο».

Σ8: *«Εεε συνήθως λεκτικές. Δε νομίζω, είναι πολύ σπάνιο να γίνει κάτι, αλλά όχι όχι λεκτικές».*

Σ9: *«Απ' ότι γνωρίζω και από τον περίγυρο μου και από άλλους γονείς που έχουν και φίλους και συγγενείς που έχουν τα παιδιά τους, οι μορφές σύγκρουσης με τους καθηγητές είναι κατά κύριο λόγο λεκτικές. Δεν έχω παρατηρήσει κάτι άλλο, ούτε έχω ακούσει κάτι διαφορετικό από αυτό».*

Σ11: *«Ξέρω ότι πολλοί γονείς πάνε στο σχολείο και κάνουν φασαρία ας πούμε γιατί μπορεί να έγινε κάτι σχετικά με το παιδί τους και πάνε σχολείο και φωνάζουν, εε ζητάνε εξηγήσεις και τα λοιπά».*



«Στην πλειοψηφία».

Σ12: «Εμ νταξει πιστεύω συνήθως οι συγκρούσεις επικεντρώνονται στο λεκτικό κομμάτι. Νταξει δεν έχουμε δει, τουλάχιστον ακόμα, βία και ελπίζω να μη δούμε κιόλας αλλά έτσι από αυτά που συζητάμε και με γονείς πιο πολύ λεκτικό κομμάτι, έτσι ένας διαπληκτισμός σε πλαίσια λογικά πάντα».

«Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορώ να γνωρίζω στην πλειοψηφία τι γίνεται πάντως από συζητήσεις με διάφορους γονείς, έχω διαπιστώσει ότι νταξει υπάρχει έστω και μια φορά, έστω και ένας καθηγητής που να έχει θέμα ας πούμε με έναν γονέα, έτσι από αυτά που έχουμε συζητήσει. Βέβαια το ζαναλέω και πάλι σε λογικά πλαίσια γίνονται όλα αυτά, αλλά έτσι από τον περίγυρο μου που συζητάμε πάντα θα έχει υπάρξει μια ψιλοσύγκρουση ας πούμε».

Από τη διατύπωση του δεύτερου ερωτήματος, γίνεται φανερό πως οι γονείς δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στις περιπτώσεις των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά τους, αλλά συγκλίνουν στο ότι οι λεκτικές μορφές των συγκρούσεων συμβαίνουν στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων με βάση τα όσα αναφέρει ο κοινωνικός, οικογενειακός και φιλικός τους περίγυρος. Η ερωτώμενη (Σ3), όμως, προσθέτει και την παράμετρο "Περιοχή". Υποστηρίζει πως η μορφή εκδήλωσης μιας σύγκρουσης σχετίζεται με την τοποθεσία του εκάστοτε σχολείου και αποτελεί βασικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο μια σύγκρουση γονέα-εκπαιδευτικού μπορεί να διαμορφωθεί και εξελιχθεί.

[Ερώτημα 13]: Ποιος, κατά την άποψή σας, φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εκδήλωση των συγκρούσεων, οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί;

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους, οι γονείς στην πλειονότητά τους δεν καταλογίζουν την ευθύνη των συγκρούσεων αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς δείχνουν κατανόηση στην πολυσχιδή και πολύπλευρη ταυτότητα της εκπαίδευσης, καθώς και στο δύσκολο έργο στο οποίο πρέπει να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί. Για εκείνους η ευθύνη της σύγκρουσης διαμοιράζεται και η υπαιτιότητα αποδίδεται ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και στιγμή. Είναι συνυπεύθυνοι και αναφέρουν χαρακτηριστικά πως η ευθύνη για την εκδήλωση των συγκρούσεων αποδίδεται «Και στους δύο, Είναι 50-50», χωρίς να υφίσταται μέτρο σύγκρισης ανάμεσά τους.

Σ4: «Και οι δύο. Γιατί και οι γονείς πολλές φορές δεν έχουν έναν τρόπο σωστό να διαχειριστούν το θέμα και από θέμα έλλειψης παιδείας και από ίσως έντονους εκνευρισμούς [...] αλλά και οι καθηγητές απ' την άλλη υπάλληλοι είναι, θέλουν να πάνε να κάνουν τη δουλειά τους και να φύγουν. Η δουλειά τους είναι απλά να διδάσκουν και όχι να λύνουν και τα προβλήματα του κάθε ένα εκεί μέσα, γιατί δυστυχώς υπάρχουν πολλές μορφές οικογένειας. [...] Δεν μπορεί λοιπόν ο πρώτος πυρήνας που είναι η οικογένεια, δε δίνει τη σωστή κατεύθυνση στο παιδί, δεν το μεγαλώνει σωστά, να πάμε να έχουμε την απαίτηση από έναν καθηγητή να λύσει το πρόβλημα κάποιων παιδιών που δεν έχουν ενδιαφερθεί ποτέ οι γονείς τους για αυτά».



Σ5: «Νομίζω ότι δεν υπάρχει βαθμός σύγκρισης. Ή οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί. [...] Δεν πιστεύω ότι κάποιος έχει μεγαλύτερη ευθύνη. Να πω ότι οι καθηγητές θα πρέπει και λόγω του επαγγέλματος να κρατάνε μια ουδέτερη στάση; Ναι. Όχι ότι αυτό κάνει βέβαια τους γονείς να φέρονται όπως θέλουν. Αλλά δε θεωρώ ότι έχει κάποιος μεγαλύτερη ευθύνη. Είναι 50-50».

Σ9: «Κοιτάζτε αυτό πάει ανάλογα με την περίπτωση. Πιστεύω ότι και οι γονείς και οι καθηγητές έχουν μερίδιο ευθύνης. Είναι και οι δύο συνυπεύθυνοι, ανάλογα βέβαια την περίπτωση, έτσι, αυτά τα ποσοστά ενδεχομένως να αλλάζουν, αλλά και οι δύο έχουν μερίδιο οπότε δεν είναι συγκεκριμένο, είτε μόνο ο ένας, είτε μόνο ο άλλος, και οι δύο».

Σ12: «Εγώ πιστεύω ότι είναι κάπου στη μέση. Δηλαδή υπάρχουν και οι γονείς οι οποίοι είναι περίεργοι, έτσι είναι λίγο πιο με τα παιδιά τους περισσότερο, πώς να το πω; Και αυτό μπορεί να οδηγήσει για παράδειγμα σε μια σύγκρουση με έναν εκπαιδευτικό, γιατί πολλές φορές και εμείς οι γονείς θεωρούμε ότι τα παιδιά μας ίσως είναι μια χαρά, είναι τα εξυπνότερα, θέλουμε να ρίχνουμε και λίγο την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς, αλλά από την άλλη ας πούμε κρίνοντας και από τη δική μου περίπτωση υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προκαλούν αυτές τις συγκρούσεις με τη συμπεριφορά τους. [...] Οπότε εγώ πιστεύω ότι δεν θα ήθελα να ρίξω την ευθύνη περισσότερο σε μια από τις δύο ομάδες [...] κάθε φορά ίσως είναι και η περίπτωση, κρίνω δηλαδή ανάλογα με την περίπτωση».

Από το σύνολο των συγκλινουσών απαντήσεων, υπήρξαν και δύο συμμετέχοντες που εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις. Ο ερωτώμενος (Σ3) θεωρεί πως η ευθύνη ανήκει στους καθηγητές, αφού η θέληση και η προθυμία τους για επικοινωνία είναι αυτή που διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα και ένα πρόσφορο έδαφος για τον γονέα, ώστε να συζητήσει με ψυχραιμία όσα τον απασχολούν και να γνωρίσει ότι χρειάζεται για την πρόοδο του παιδιού του. Αντιθέτως, για τον ερωτώμενο (Σ11) οι γονείς φέρουν την κύρια ευθύνη, καθώς είναι εκείνοι που πυροδοτούν τις εντάσεις και προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα με φωνές και τσακωμούς, συμπεριφορά που μεταφέρουν και τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας τη σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό αναπόφευκτη.

Σ3: «Εγώ θεωρώ ότι είναι οι καθηγητές. Γιατί αν είχαν καλύτερη θέληση στο να υπάρχει μια επικοινωνία και δεν λέω να υπάρχει μια υπερβολική επικοινωνία γιατί και αυτοί τρέχουν, πηγαίνουν από τη μια ώρα στην άλλη. Το να είναι όμως πιο θετικοί να ακούσουν πέντε λεπτά, γιατί ο κάθε γονιός ενδιαφέρεται για το παιδί του, ε δε θεωρώ ότι είναι κάτι υπερβολικό να ζητήσει ένας γονιός από τον εκπαιδευτικό που έχει το παιδί του. Άρα, οι καθηγητές δεν έχουν θέληση να ασχοληθούν λίγο παραπάνω».

Σ11: «Οι γονείς. [...] Εγώ θεωρώ ότι οι καθηγητές έχουν να κάνουν ένα έργο ας πούμε και ότι θα πρέπει να τους δικαιολογούμε κάποια πράγματα χωρίς όμως να καταπίνουμε το δίκιο μας. Δηλαδή εκφραζόμαστε, λέμε την άποψή μας, λέμε αν κάτι το θεωρούμε άδικο, αλλά ο σωστός τρόπος δεν είναι να φωνάζουμε και να τσακωνόμαστε και να χαρακτηρίζουμε ο ένας τον άλλο. [...] Δηλαδή ο γονιός που έρχεται στο σχολείο και



φωνάζει προφανώς έχει ένα παιδί που έχει μια ανάλογη συμπεριφορά. Γι' αυτό ρίχνω το βάρος στους γονείς, δηλαδή πιστεύω ότι από το σπίτι ξεκινάνε κάποια πράγματα».

[Ερώτημα 14]: Ποιον επηρεάζει τελικά η σύγκρουση ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν γονέα; Σε ποιον θα λέγατε πως έχει αντίκτυπο σε γενικές γραμμές;

Στο τελευταίο ερώτημα όλοι οι συμμετέχοντες γονείς απάντησαν ομόγωνα πως ο κύριος αποδέκτης της σύγκρουσης γονέα-εκπαιδευτικού είναι το παιδί. Το παιδί είναι εκείνο που επηρεάζεται κατά κόρον, καθώς η τριβή με τον εκπαιδευτικό είναι καθημερινή και η σύγκρουση έχει αντίκτυπο στην παρουσία του στο σχολικό περιβάλλον και συλλήβδην στη σχολική του ζωή. Όλοι οι γονείς συμφώνησαν πως οι ίδιοι και γενικότερα η οικογένεια επηρεάζονται δευτερευόντως, σε αντίθεση με τον μαθητή, του οποίου ο συναισθηματικός κόσμος, αλλά και η σχέση του με τον εκπαιδευτικό του υπάρχει πιθανότητα να κλονιστούν. Κλείνοντας, είναι φρόνιμο να επισημανθεί πως οι γονείς τόνισαν την εξέχουσα σημασία που έχει η διατήρηση μιας ομαλής και αρμόζουσας επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο.

Σ1: «Ε ξεκάθαρα στο παιδί πρώτα απ' όλα, γιατί θεωρώ ότι τον κάνει να βλέπει και διαφορετικά τον εκπαιδευτικό του, εφόσον έχει συγκρουστεί ο μπαμπάς ή η μαμά του. Εεεμ, και μετά και στο γονιό έχει. Δηλαδή εγώ αυτή την κυρία δεν θέλω ούτε να την ξαναχαιρέτισω, ούτε να την ξαναδώ».

Σ6: «Στο παιδί. Θεωρώ ότι, εε, εγώ νταξει πήγα, μίλησα, το ξέχασα. Η καθηγήτρια πήγε, είπε, τι έκανε, έχει άλλα 30 παιδιά. Το αποτέλεσμα και όλο το συμβάν επηρεάζει κατά κύριο λόγο μόνο το παιδί».

Σ8: «Πάντα στο παιδί. Θεωρώ ότι το παιδί είναι αυτό που βγαίνει χαμένο από την όλη υπόθεση».

Σ9: «Ε πιστεύω κατά κύριο λόγο στο παιδί. Αυτή η σύγκρουση μόνο κακό στο παιδί μπορεί να κάνει, οπότε γι' αυτό και πρέπει οι γονείς και οι καθηγητές να συνεργάζονται με κοινό σκοπό το καλό του παιδιού. Γιατί όλο αυτό γίνεται για το παιδί. Η εκπαίδευση αφορά το παιδί. Η μόρφωση και όλη η διαπαιδαγώγηση που κάνουν και οι γονείς και οι καθηγητές, έχουν έναν κοινό στόχο, το παιδί. Άραγε πιστεύω ότι αντίκτυπο έχουν αποκλειστικά στο παιδί όλα αυτά».

Σ12: «Θεωρώ ότι τελικά η σύγκρουση επηρεάζει πάρα πολύ τα παιδιά. Αυτοί είναι οι τελικοί αποδέκτες τελικά των αποτελεσμάτων μιας σύγκρουσης και η αλήθεια ας πούμε στο περιστατικό που σας είπα στο μυαλό μου είχα το παιδί μου, δηλαδή όταν έγινε η σύγκρουση σκεφτόμουνα μετά πώς αυτό θα επηρεάσει το παιδί μου και μετέπειτα πώς θα επηρεάσει εμένα και τη σχέση μου με τον εκπαιδευτικό. Γιατί στο κάτω κάτω εεε το παιδί είναι αυτό το οποίο έρχεται κάθε μέρα σε επαφή με τον εκπαιδευτικό [...]».



Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία, προσπάθησε μέσω της ποιοτικής μεθόδου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων, να καλύψει το ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε μέσα από τη μελέτη προηγούμενων ερευνών, αναφορικά με τις συγκρούσεις γονέων και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς στο γυμνάσιο φοίτησης του παιδιού τους, τα προβλήματα που εντοπίζουν κατά την επικοινωνία μαζί τους, τα αίτια που ευθύνονται για την πραγμάτωση των συγκρούσεων, αλλά και τις μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις όταν διαδραματίζονται στα πλαίσια του σχολείου. Η ημιδομημένη συνέντευξη κρίθηκε ως η καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων για τη διεξαγωγή της εν λόγω ποιοτικής έρευνας, εφόσον όπως αποδείχθηκε κατατέθηκαν και συγκεντρώθηκαν γονικές απόψεις αξιολογες και χρήσιμες για τη βιβλιογραφία, μιας και η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών και πολλώ μάλλον η σύγκρουση μεταξύ τους, ιδίως στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, έχει διερευνηθεί σε ελάχιστο βαθμό στον διεθνή, αλλά ακόμα περισσότερο στον ελληνικό χώρο. «Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα των ραγδαίων γνωσιακών και αξιακών εξελίξεων, της στόχευσης υψηλών ποιοτικών δεικτών και των παγκοσμιοποιημένων απαιτήσεων, διαρκή στόχο και υπέρτατο μέλημα των εκπαιδευτικών και των γονέων πρέπει να αποτελεί η θετική συμβολή τους στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικά ανοιχτού σχολείου, προς όφελος των παιδιών σε «διαβιωτικό», διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο» (Σταμάτης, 2020: 14). Άλλωστε, είναι γεγονός ότι το σχολείο που υποδέχεται τους γονείς είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και τις αλλαγές της.

Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, για όσο διάστημα φοιτά το παιδί τους στο γυμνάσιο, έγινε σαφές πως για τους περισσότερους γονείς το πρόβλημα δημιουργείται συνήθως με κάποιον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Κατά την άποψή τους, ο δυσάρεστος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την αρνητική του στάση και την αμέλεια απέναντι στον μαθητή είναι αυτό που πυροδοτεί τις δυσκολίες κατά την επικοινωνία. Παράλληλα, η αδυναμία εύρεσης των εκπαιδευτικών κατά τις ώρες που επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού, αλλά και τη συνολική εικόνα του στο σχολικό περιβάλλον είναι το επιστέγασμα για την ανάδυση των προβλημάτων στην προσπάθεια του γονέα να επικοινωνήσει κατ' ουσίαν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του. Στην αντίληψη των γονέων η έλλειψη διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών και συχνά η μη ενημέρωσή τους για τις διαθέσιμες ώρες τους ισοδυναμεί με απουσία επαγγελματισμού και προγράμματος της σχολικής μονάδας γενικότερα, αλλά και με αδιαφορία προς το πρόσωπο των γονέων, οι οποίοι τις περισσότερες φορές ξεκλέβουν με δυσκολία χρόνο από την εργασία τους για να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς. Οι παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο δε βασίζεται σε γερά θεμέλια και σπάνια οδηγεί



σε συνεργασία που έχει ως βασικό στόχο την εξέλιξη του παιδιού, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς απομακρύνονται από το σχολείο όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την προσπάθεια επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Ομοίως, έχει υποστηριχθεί ότι κυρίως οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της ενημέρωσης των γονέων για την εξέλιξη των μαθητών, αποδεικνύοντας τις τυπικές μορφές συνεργασίας που διέπουν τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Οι γονείς επιθυμούν περισσότερη εγγύτητα, βαθύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως υπογραμμίζουν επικοινωνούν τακτικά μόνο όταν σημειώνεται σημαντική πρόοδος από τον μαθητή ή προγραμματίζεται συνάντηση όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα εντός σχολικού ωραρίου (Στραβάκου & Λόζγκα, 2017 · Hagage-Baikovich & Yemini, 2023).

Σύμφωνα με την πλειονότητα των γονέων του δείγματος, τα προβλήματα που αναδύονται κατά την επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών επηρεάζουν την άποψή τους για τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και σε αυτό όπως υποστήριξαν παίζει μεγάλο ρόλο η γνώμη του παιδιού όσον αφορά τον επαγγελματισμό, τη διδασκαλία αλλά και τη συνολική παρουσία και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς το σύνολο της σχολικής τάξης. Ακόμα, οι περισσότεροι γονείς παραδέχτηκαν ότι δίνουν αξία στη βαθμολογία, και για αυτό τον λόγο όταν ο βαθμός είναι χαμηλός αδίκως και δεν αντιπροσωπεύει τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού τους διαστρεβλώνει την εικόνα που έχουν για την επαρκή διδασκαλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται το πρόβλημα με τον εκπαιδευτικό, οι γονείς διαφοροποιούνται στο γεγονός ότι κάποιοι προσπαθούν να βρουν μόνοι τους λύση στο πρόβλημα, ενώ άλλοι όντας εξαρχής προκατειλημμένοι για την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού δεν επιχειρούν μια καταπρόσωπο συνάντηση μαζί του. Σύμπνοια, όμως, παρουσιάζει η επιλογή των γονέων να αναζητούν χωρίς δισταγμό την αρωγή και τη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου, εφόσον για εκείνους ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που αποπνέει εμπιστοσύνη στο ότι διαθέτει τη δυνατότητα να δίνει πιο γρήγορα τη λύση στο πρόβλημά τους. Βέβαια, ακόμα και με την παρέμβαση της διεύθυνσης αν δεν υπάρξει θετική αλλαγή στη στάση του εκπαιδευτικού προς τον γονέα, η σχέση δεν αποκαθίσταται και οι γονείς διακόπτουν τις επαφές σκεπτόμενοι πάντα ότι δε θέλουν να χαρακτηρίζεται από αρνητικότητα η σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό του. Σημαντικό να τονιστεί πως το πρόβλημα ενός γονέα μπορεί να συσπειρώσει τους γονείς όλου του τμήματος.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τα γεγονότα που τους οδήγησαν να συγκρουστούν με τους εκπαιδευτικούς. Από τις απαντήσεις τους, οι αφορμές των συγκρούσεων φαίνεται πως διαφοροποιούνται, αναδεικνύοντας πως οι τιμωρητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ενεργοποιούν στους γονείς το αίσθημα της αδικίας και θρέφουν την ανάγκη τους να υπερασπιστούν το παιδί τους. Η σύγκρουση στις περισσότερες περιπτώσεις συνέβη δια ζώσης, ακόμα και δια τηλεφώνου σε πρώτη φάση και έπειτα υπό την παρουσία του διευθυντή ή



άλλων εκπαιδευτικών. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων ταυτίστηκε με τις αιτίες που προκαλούν τη σύγκρουση ανάμεσα σε έναν γονέα και έναν εκπαιδευτικό. Το να αδιαφορήσει ένας εκπαιδευτικός για μια δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζει ο μαθητής εντός σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος ή να μην αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν σε μια κατάσταση και τέλος να τιμωρήσει τον μαθητή βεβιασμένα και απερίσκεπτα είναι οι κυριότερες αιτίες που απάντησαν οι γονείς πως τους οδήγησαν να συγκρουστούν.

Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων για το αν η σύγκρουση θα μπορούσε να αποφευχθεί είναι υπαρκτές. Χωρίστηκαν σε δύο νοητές ομάδες, με την πρώτη να θεωρεί πως η σύγκρουση ήταν αναπόφευκτη, ενώ η δεύτερη να επισημαίνει πως ίσως, υπό προϋποθέσεις, να την είχαν αποφύγει. Όμως, σε αυτό που συμφώνησαν όλοι οι γονείς ήταν πως μια αλλαγή στη στάση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα μπορούσε πραγματώσει την αποφυγή της σύγκρουσης. *«Στην πορεία μιας σύγκρουσης, οι προθέσεις μπορεί να αλλάζουν αν ένα μέρος καταφέρει να κατανοήσει τη θέση του άλλου, ή να ανταποκριθεί συναισθηματικά στη συμπεριφορά του άλλου»*, όπως αναφέρουν οι Robbins και Judge (2018: 439). Η μεγάλη πλειονότητα παραδέχτηκε αβίαστα πως δε θα άλλαζε τίποτα από τη διαχείριση που επέλεξε και πως η σύγκρουση επήλθε μετά από προσπάθειες επικοινωνίας και συμβιβασμό από μέρους τους και αποτέλεσε τον μονόδρομο για να δοθεί η λύση την οποία αποζητούσαν για το παιδί τους. Αναφορικά με το αποτέλεσμα της σύγκρουσης, σχεδόν για το σύνολο των γονέων, δεν απέφερε τα επιθυμητά, δεν παρατηρήθηκε καλύτερευση στην επικοινωνία και τη σχέση του γονέα με τον εκπαιδευτικό, με συνέπεια οι γονείς να επιλέξουν να μη δώσουν συνέχεια για το «καλό» του παιδιού. Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται από τις υπάρχουσες έρευνες, καθώς και σε αυτές παρατηρείται ότι ο χαρακτήρας και η προθυμία των εκπαιδευτικών είναι αυτός που θα οδηγήσει στην οικοδόμηση της σχέσης των δύο μερών. Οι συγκρούσεις στην πλειονότητά τους δε φέρουν κάποιο αποτέλεσμα, οι γονείς αποστασιοποιούνται και επιφορτίζεται αρνητικά η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Στραβάκου & Λόζγκα, 2017 · Lasater, 2016).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι γονείς εξέφρασαν τις απόψεις τους για τις μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων εντός σχολικού πλαισίου ανατρέχοντας στις προσωπικές τους εμπειρίες, καθώς και στις



εμπειρίες φίλων και συγγενών. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι συγκρούσεις μεταξύ τους είναι κατά βάση λεκτικές, δεν ξεφεύγουν εκτός των λογικών ορίων και συνηθέστερα υποκινούνται από τους γονείς που εστιάζουν στο να ωφελήσουν τα παιδιά τους, αλλά καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ότι πρέπει να αμυνθούν και να υπερασπιστούν τον εαυτό και την επαγγελματική τους ιδιότητα. Βέβαια, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων συγκλίνει ως προς την άποψη ότι η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και το μερίδιο της ευθύνης για τη σύγκρουση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς διαιρείται στη μέση, αναλαμβάνοντας ο καθένας ό, τι του αναλογεί. Τέλος, για τους γονείς είναι ξεκάθαρο πως μια τέτοια σύγκρουση επηρεάζει πρώτα απ' όλα το παιδί. Όλοι οι γονείς του δείγματος, μηδενός εξαιρουμένου, τόνισαν πως η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο να επηρεαστεί από τη σύγκρουση του γονέα με τον εκπαιδευτικό του και να έχει αντίκτυπο στη σχολική ζωή και την ψυχοσύνθεση του παιδιού.



Επίλογος

Κλείνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως η σχέση οικογένειας-σχολείου -των σημαντικότερων για το άτομο μικροσυστημάτων- αξίζει σπουδαίας προσοχής αφού η έντασή και η ποιότητά της ασκούν βαρυσήμαντη επιρροή στο παιδί (Γεωργίου, 2011: 78). Οικογένεια και σχολείο πρέπει να λειτουργούν αρμονικά και όχι ανταγωνιστικά, ώστε το παιδί να αισθάνεται ασφάλεια και ως παιδί και ως μαθητής στο οικογενειακό και σχολικό σύστημα. Ως προς τους ερευνητικούς περιορισμούς της μελέτης, αυτοί εντοπίζονται στο γεγονός ότι ούτε στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει εκτενές υλικό σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, αλλά ούτε στην Ελλάδα υπάρχουν πολλές ανάλογες έρευνες. Ο εν λόγω περιορισμός ενίσχυσε την ανάγκη της ερευνητικής αναζήτησης και αποτέλεσε κίνητρο περαιτέρω μελέτης για την ερευνήτρια.

Οι κύριες δυσκολίες που συνάντησε η παρούσα έρευνα σχετίζονται με την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Υπήρξε δυσκολία στην εύρεση των συμμετεχόντων γονέων, καθώς αποδεικνύεται πως οι γονείς είναι πιο ενεργοί, άρα και οι συγκρούσεις πιο πιθανές, στη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια, ιδίως στο γυμνάσιο που φαίνεται να απομακρύνονται από το σχολείο και την ενεργό δράση προς αυτό. Ακόμα, το βεβαρημένο πρόγραμμα και η έντονη καθημερινότητα των γονέων δεν τους κατέστησε άμεσα διαθέσιμους για συνέντευξη με αποτέλεσμα κάποιοι να αρνηθούν να συμμετάσχουν και άλλοι να καθυστερήσουν να ανταποκριθούν. Όπως επισημαίνει η Παπακωνσταντίνου (2015: 571), *«μια από τις συνήθεις μορφές αντίστασης στην εμπειρική έρευνα είναι η άρνηση συμμετοχής των γονέων σε αυτή, με συνηθέστερη δικαιολογία την έλλειψη χρόνου. Για αυτό τον λόγο, το πώς αντιμετωπίζει ένας γονέας τη συμμετοχή του σε μια έρευνα είναι πιθανό να αντανακλά την οικογενειακή λογική που έχει αποφασίσει να ακολουθεί έναντι του σχολείου και αντίστροφα»*.

Τα αποτελέσματά της, κατόπιν μελέτης, θα μπορούσαν να προσφέρουν τόπους συζήτησης για τη βελτίωση της σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών και τη διεύρυνση της συμμετοχής των γονέων και στο Γυμνάσιο, την πιο παραμελημένη, θα μπορούσε κάποιος να διαπιστώσει, βαθμίδα εκπαίδευσης. Προσέτι, τα μέχρι τώρα συμπεράσματα, όσον αφορά τη θέση των γονέων στο ελληνικό σχολείο, θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και από τους ίδιους τους γονείς,



καθιστώντας αναγκαία την επαναξιολόγησή της. Με βάση τα δεδομένα ευρήματα, προτείνεται η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, της οποίας το δείγμα θα μπορούσε να περιλαμβάνει γονείς από την περιφέρεια, ούτως ώστε να υπάρξει σύγκριση των δεδομένων της Αττικής με εκείνων των περιφερειακών περιοχών, αλλά και γονέων μαθητών Λυκείου για να βολιδοσκοπηθεί όλο το φάσμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο ερευνώμενο θέμα. Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και μια ποιοτική έρευνα που θα είχε ως δείγμα τους μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αναδειχθεί και η δική τους εμπειρία σχετικά με τη σύγκρουση ανάμεσα στον γονέα και τον εκπαιδευτικό τους.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων, Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Διαθέσιμο στο: [IDEOSxoleio-oikogeneia.pdf \(kentradiaviou.gr\)](http://www.ideosxoleio-oikogeneia.pdf)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης και μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Διερωνίτου, Ε. (2016). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο Α.Πέτρου, & Π.Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σσ.173-204). Αθήνα: Διάδραση.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* (επιμ. Κ. Λιβιεράτος και μτφρ. Μ. Γκόφρα). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Διαθέσιμο στο: [Erving Goffman Εισαγωγή - Μετάφραση_ Δήμητρα Μακρυνιώτη - Η Παρουσίαση του Εαυτού στην Καθημερινή Ζωή-Αλεξάνδρεια \(2006\).pdf \(uoa.gr\)](http://www.uoa.gr/ErvingGoffmanEισαγωγή-Mετάφραση-ΔήμητραΜακρυνιώτη-HΠαρουσίασητουΕαυτούστηνΚαθημερινήΖωή-Αλεξάνδρεια(2006).pdf)

Θάνου, Κ., Γκόλια, Α. Κ., & Αναστασίου, Σ. (2019). Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68, σσ.46-59. Ανακτήθηκε από: [Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή | Παιδαγωγική Επιθεώρηση \(uom.gr\)](http://www.uom.gr/Συγκρουσιακές_σχέσεις_μεταξύ_γονέων_και_εκπαιδευτικών,_η_σχολική_κουλτούρα_και_ο_ρόλος_του_σχολικού_διευθυντή_|_Παιδαγωγική_Επιθεώρηση_(uom.gr))

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: [Καλλιπος: Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας](http://www.kallipos.gr/Καλλιπος:_Ποιοτική_μεθοδολογία_έρευνας)

Καραγιάννη, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική.



Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.). *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστήμων Εκπαίδευσης (σσ.547-558). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: [Προβολή του Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική \(ekt.gr\)](#)

Κασιμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Σ., Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι. (2015). Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος. Διαθέσιμο στο: [ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - Economics - education / Καμαρινός Γιώργος Οικονομολόγος / Οικονομική εκπαίδευση](#)

Κουντουράς, Γ., & Γεννησαριώτου, Δ. (2021). Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις ασυνείδητες επιθυμίες των γονέων για το παιδί τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14, σσ.1-27. Doi: 10.12681/jret.22887

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ.5-23. Ανακτήθηκε από: [EPIST. 2003.pdf \(sch.gr\)](#)

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, σσ.27-41. Ανακτήθηκε από: [027-041 MATSAGGOURAS \(sch.gr\)](#)

Μπαλιούση, Π., & Μπαλιούσης, Ε. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο. Στο Κ-Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο (σσ.1502-1514). Αθήνα: Διάδραση. Ανακτήθηκε από: [Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#)

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επιτηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 15, σσ.97-135. Ανακτήθηκε από: [New Scan-20111208101711-00001 \(uoi.gr\)](#)

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 16, σσ.129-174. Ανακτήθηκε από: [\(PDF\) Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας \(researchgate.net\)](#)



Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»*, 2(2), σσ.73-85. Ανακτήθηκε από: [Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο \(educircle.gr\)](http://educircle.gr)

Παπακωνσταντίνου, Α. Α. (2015). Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα: Ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο Θ.Β.Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σσ. 568-579). Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Α. Α. (2018). Ιδιωτική Εκπαίδευση: Λύση ανάγκης ή συνειδητή γονική επιλογή; Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος, Μ. Βρυωνίδης (Επιμ.) *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (σσ.137-145). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαθέσιμο στο: [*Πρακτικά-3ου-Πανελληνίου-Συνεδρίου-Κοινωνιολογίας-της-Εκπαίδευσης.pdf \(uoi.gr\)](http://uoi.gr)

Παπακωνσταντίνου, Α. Α. (2020.) Η μεταναστευτική οικογένεια και το σχολείο. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 198-212). Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου Α. Α. (2022). Γονικές επιρροές στη βαθμολόγηση των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), σσ.33–56. Doi: 10.12681/plogos.30598

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1, σσ.2-26. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, σσ.97-122. <https://doi.org/10.12681/dial.14050>

Ποιμενίδου, Δ. (2008). *Η επίδραση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού σχετικά με τις αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμη στο: [Η επίδραση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού σχετικά με τις αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές - ΙΚΕΕ / Αριστοτελειο Πανεπιστημιο Θεσσαλονικης - Βιβλιοθήκη \(auth.gr\)](http://auth.gr)



Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (επιμ. Α.Σαχινίδης και μτφρ. Α.Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου και μτφρ: Ε. Καλυβά, Β.Νταλάκου, Κ.Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Π. Ι. (2020). *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.

Στραβάκου, Π., & Λόζγκα, Ε. (2017). Σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική έρευνα. Στο: Κ.Σαραφίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες Τάσεις και Πρακτικές στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης* (σσ.832-840). Δράμα: Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε από: [\(55\) Σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών: Μία ποιοτική έρευνα | Evangelia C H . Lozgka - Academia.edu](#)

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, σσ.101-113. Ανακτήθηκε από: [\(PDF\) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 101-113. \(researchgate.net\)](#)

Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου (Επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. Πρακτικά 9ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & (Κ.Ο.Ε.Ε). (σσ.1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: [Microsoft Word - 10.4. L. Symeou.doc \(uop.gr\)](#)

Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»*, 3(2), σσ.167-178. Ανακτήθηκε από: [\(PDF\) Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση School and parents relations: Cooperation and conflict | Stavros Tsetsos - Academia.edu](#)

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, & Σ.Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ.56-84). Αθήνα: Πεδίο. Ανακτήθηκε από: [\(52\) Γ. Τσιώλης: Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής](#)



[έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης & Σ.Χιωτάκης \(επιμ.\) Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Αθήνα: Πεδίο, 2011. | Giorgos Tsiolis - Academia.edu](#)

Τσουνη, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ., & Τσουνης, Γ. (2017). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), σσ.1351-1364. DOI:<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1013>

Ξενόγλωσσες

Alexandrache, C. (2014). Differentiated Education in The Service of Preventing / Reducing The School Conflict. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, pp.433-436. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.402

Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(69), pp.1-12. Doi:10.3390/educsci10030069

Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: a parent–teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), pp.57-69. DOI: 10.1080/0305724042000200010

Bæck, U. D. K. (2010). ‘We are the professionals’: a study of teachers’ views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), pp.323-335. DOI: 10.1080/01425691003700565

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership” the role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), pp.491-505. DOI: 10.1177/1741143213502189

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents’ educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45, pp.1053-1064. DOI 10.1007/s10964-016-0431-4

Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: Parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), pp.510-526. Doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107

Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), pp.455-468. Doi:10.3390/ejihpe10010034

Cowan, R. J., Swearer, S. M., & Sheridan, S. M. (2004). Home-School collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications*, 2, pp.201-208. Retrieved from:



["Home-School Collaboration" by Richard J. Cowan, Susan M. Swearer Napolitano et al. \(unl.edu\)](#)

Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy*, 13(1), pp.125–136. Doi:10.1080/0268093980130108

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K.Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp.1–32). Sage Publications Ltd. Available at: [17670_Chapter1.pdf \(sagepub.com\)](#)

Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), pp.509-532. DOI: 10.1080/01411920500148713

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers college record*, 94(3), pp.568-587. DOI:10.1177/016146819309400311

Fagell, P. L. (2023). Career Confidential: Teacher concerned that parents don't trust teachers anymore. *Phi Delta Kappan*, 104(6), pp.61-63. <https://doi.org/10.1177/00317217231161545>

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, pp.13(1), 1-22. DOI:10.1023/A:1009048817385

Farooq, M. T. K., Faridee, B.A., Batool, S., & Yahya, R. (2016). Relationship of Conflict Management Styles with Teacher's Professional Commitment. *Sci.Int. (Lahore)*, 28(2), pp.1543-1549. Retrieved from: [636327861930660319.pdf \(sci-int.com\)](#)

Fish, M. C. (1990). Family-school conflict: implications for the family. *Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 6(1), pp.71-79. DOI: 10.1080/0748763900060109

Ghaffar, A. (2019). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), pp.212-227. Retrieved from: [\(PDF\) Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies \(researchgate.net\)](#)

Göksoy, S. & Arkon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), pp.197-205. Doi:10.11114/jets.v4i4.1388.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), pp.279-288. Retrieved from: [Sci-Hub | Research and Practice in Parent](#)



[Involvement: Implications for Teacher Education. The Elementary School Journal, 91\(3\), 279–288 | 10.1086/461655](#)

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), pp.237-252. Retrieved from: [\(PDF\) Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model \(researchgate.net\)](#)

Hagage-Baikovich, H., & Yemini, M. (2023). Parent–teacher relationships in international schools in Cyprus: challenges and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, pp.1-17. Doi.org/10.1080/14767724.2023.2207121

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), pp.3-42. Retrieved from: [Hoover-Dempsey-and-Sandler-1997-1rggst8.pdf \(cpb-us-w2.wpmucdn.com\)](#)

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), pp.37-52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049

Jehn, K. A., & Chatman, J. A. (2000). The influence of proportional and perceptual conflict composition on team performance. *International journal of conflict management*, 11(1), pp.56-73. DOI:10.1108/eb022835

Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of management journal*, 44(2), pp.238-251. DOI:10.2307/3069453

Kalagbor, L. D., & Nnokam, N. C. (2015). Principals' and Teachers' Use of Conflict Management Strategies on Secondary Students' Conflict Resolution in Rivers State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(13), pp.148-153. Retrieved from: [*EJ1080516.pdf \(ed.gov\)](#)

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and special education*, 21(4), pp.240-251. Retrieved from: [An Analysis of Factors That Contribute to Parent—School Conflict in Special Education - Jeannie F. Lake, Bonnie S. Billingsley, 2000 \(sagepub.com\)](#)

Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26(2), pp.237-262. Retrieved from: [ERIC - ej1124013 - Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership, School Community Journal, 2016](#)



- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban education*, 38(1), pp.77-133. DOI: 10.1177/0042085902238687
- Llamas, A. V., & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools. *International Journal of Educational Science and Research*, 6(1), pp.59-78. Retrieved from: [\(26\) SCHOOL PRACTICES IN PARENTAL INVOLVEMENT, ITS EXPECTED RESULTS & BARRIERS IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS | TJPRC Publication - Academia.edu](#)
- Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), pp-781-799. Doi: 10.12973/eu-jer.8.3.781.
- Mleczeko, A., & Kington, A. (2013). The impact of school leadership on parental engagement: A study of inclusion and cohesion. *International Research in Education*, 1(1), pp.129-148. Doi:10.5296/ire.v1i1.3844
- Mullins, L. J. (2005). *Management and Organizational Behavior*. London: Financial Times Prentice Hall. Retrieved from: [MAOR_A01.QXD \(mim.ac.mw\)](#)
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337-351. DOI 10.1007/s10212-012-0117-6
- Owusu-Mensah, M. (2007). *Conflict in Primary School and its Effects on Teaching and Learning: A Case Study of Ejisu-Juaben District, Unpublished Doctoral Dissertation*. Ashanti: Department of General Art Studies, Kwame Nkrumah University. Retrieved from: [*content \(knust.edu.gh\)](#)
- Özgan, H. (2016). The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), pp.146-152. Doi: 10.587/ERR2015.2542
- Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, IL: The Center on Innovation and Improvement. Retrieved from: [PowerParInvolve.pdf \(centerii.org\)](#)
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Journal of Information Sciences*, 109(1-4), pp.65-78. Retrieved from: [Wayback Machine \(archive.org\)](#)
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a “good parent” in parent–teacher conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395. Doi:10.1111/jcom.12146
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), pp.296-320. DOI:10.2307/2391553



- Rahim, A.M. (1985). A strategy for managing conflict in complex organizations. *Human Relations*, 38(1), pp.81-89. DOI:10.1177/001872678503800105
- Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport, Connecticut: Quorum Books. Available at: [Managing conflict in organizations \(untag-smd.ac.id\)](http://untag-smd.ac.id)
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), pp.206-235. Doi:10.2139/ssrn.437684
- Rappaport, N. (2012, Oct 4). A mindful approach to parent conflict. Retrieved from [A Mindful Approach to Parent Conflict | HuffPost Latest News](#)
- Robinson, V. M., & Le Fevre, D. M. (2011). Principals' capability in challenging conversations: The case of parental complaints. *Journal of Educational Administration*, 49(3), pp.227-255. Doi: 10.1108/09578231111129046
- Ryals, L., & Speakman, J. (2010). A re-evaluation of conflict theory for the anagement of multiple, simultaneous conflict episodes. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), pp.186-201. Doi.org/10.1108/10444061011037404
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp.582–609. DOI: 10.1177/1741143214523007
- Sanders, M. G. (2003). Community Involvement in Schools. From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), pp.161–180. Doi:10.1177/001312450223939
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict Management Among Secondary school Students. *Social and Behavioral Sciences*, 159, pp.630-635. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.438
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), pp.359–390. DOI: 10.1177/0013161X08318957
- Steh, B., & Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *Ceps journal*, 1(4), 81-101. Retrieved from: [Building partner cooperation between teachers and parents - pedocs](#)
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), pp.1-31. Retrieved from: [\(PDF\) The Effects of a State-Wide Conflict Management Initiative in Schools \(researchgate.net\)](#)
- Turner, J. H. (1988). *A theory of social interaction*. California: Stanford University Press. Available at: [\(PDF\) A Theory of Social Interaction \(researchgate.net\)](#)



Vestal, B., & Torres, M. (2016). A Study of Preferred Conflict-Management Behaviors among Small-School Principals: Effects of Gender and Experience. *Education Leadership Review*, 17(2), pp.16-35. Retrieved from: [\[PDF\] A Study of Preferred Conflict-Management Behaviors among Small-School Principals: Effects of Gender and Experience. | Semantic Scholar](#)

Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflicts and its management. *Journal Of Management*, 21(3), pp.515-558. Doi:10.1177/014920639502100306

Wanat, C. L. (2010). Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-School Relationships: Analysis of Parents' Perceptions in One District. *School Community Journal*, 20(1), pp.159-186. Retrieved from: [ERIC - EJ891837 - Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-School Relationships: Analysis of Parents' Perceptions in One District, School Community Journal, 2010](#)

Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The role of parental involvement in classroom life in Greek primary and secondary education. *Psychology*, 4(2), pp.118-123. Retrieved from: [The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education \(scirp.org\)](#)



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Παράρτημα Α' – Ερευνητικό εργαλείο

1.	Έχετε αντιληφθεί κάποιο πρόβλημα κατά την επικοινωνία σας με κάποιον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο γυμνάσιο; Και αν ναι, πώς ορίζετε το πρόβλημα;
2.	Με ποιον τρόπο σας δυσκόλεψε όταν επισκεπτόσασταν το σχολείο του παιδιού;
3.	Το πρόβλημα αυτό επηρέασε την άποψή σας για τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού;
4.	Με ποιους τρόπους διαχειριστήκατε το πρόβλημα που προέκυψε κατά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό; Αναφέρετέ τους.
5.	Μετά τη διαχείριση υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και πώς είναι η σχέση σας σήμερα;
6.	Πιστεύετε ότι ήρθατε κάποια στιγμή σε σύγκρουση με εκπαιδευτικό στο γυμνάσιο του παιδιού σας; [θα υπάρξει διευκρινιστική ερώτηση για το αν είναι ο ίδιος με αυτόν που είχε πρόβλημα επικοινωνίας] Και αν ναι, θα ήθελα να περιγράψετε με ποιον τρόπο πραγματοποιήθηκε αυτή η σύγκρουση.
7.	Ποιες πιστεύετε είναι οι αιτίες που σας οδήγησαν να συγκρουστείτε;
8.	Πιστεύετε πως η σύγκρουση θα μπορούσε να αποφευχθεί;
9.	Εάν είχατε τη δυνατότητα τώρα θα αλλάζατε κάτι;
10.	Ποιο το αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης; Πετύχατε αυτό που θέλατε, κρίνετε ότι η σύγκρουση είχε θετικά αποτελέσματα;
11.	Γενικότερα έχετε παρατηρήσει ποιες είναι οι μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων εντός σχολικού πλαισίου;
12.	Οι μορφές που αναφέρατε θεωρείτε πως εντοπίζονται στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων ή έχετε στο νου σας συγκεκριμένο παράδειγμα;
13.	Ποιος, κατά την άποψή σας, φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εκδήλωση των συγκρούσεων, οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί;
14.	Ποιον επηρεάζει τελικά η σύγκρουση ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν γονέα; Σε ποιον θα λέγατε πως έχει αντίκτυπο σε γενικές γραμμές;



Παράρτημα Β' – Ενδεικτικές Απομαγνητοφωνήσεις Συνεντεύξεων

Ε: Ερευνητής / Σ: Συμμετέχων

Συνέντευξη 1

Ε: Πιστεύετε ότι ήρθατε κάποια στιγμή σε σύγκρουση με εκπαιδευτικό στο γυμνάσιο του παιδιού σας;

Και αν ναι, θα ήθελα να περιγράψετε με ποιον τρόπο πραγματοποιήθηκε αυτή η σύγκρουση.

Σ: Με τη συγκεκριμένη κυρία, την καθηγήτρια μουσικής. Λεκτικά βέβαια ήρθαμε σε σύγκρουση. Δε θα έκανα κάτι περισσότερο.

Ε: Όταν εννοείται λεκτικά; Δηλαδή;

Σ: Λεκτικά ότι με ανάγκασε να ξαναγυρίσω πάλι πίσω, να την ξαναζητήσω να μιλήσουμε και βέβαια της είπα ότι αυτό δεν είναι εκπαιδευτική μέθοδος που ακολουθείτε. Καλό θα ήταν να επισκεφτεί έναν ψυχολόγο ώστε να της δώσει κάποιες συμβουλές στο πώς να διαχειρίζεται τα παιδιά. Γιατί αν ένα ζωνρό παιδί το διαχειρίζεται με το να το βγάζει... δεν ξέρω και 'γω τι, δε νομίζω ότι αυτό αρμόζει σε εκπαιδευτικό.

Ε: Και αυτή πώς αντέδρασε όταν της κάνατε αυτή την αναφορά;

Σ: Επειδή αυτή τη φορά ήταν μπροστά και ο διευθυντής, είχε χαμηλώσει τους τόνους της από την πρώτη φορά που ήμουν μόνη μου. Δηλαδή μέσα σε μισή ώρα είχε αλλάξει η συμπεριφορά της. Και όταν της είπα ότι 12 καθηγητές, οι συνάδελφοί της, μάλιστα ο μαθηματικός μου είπε μη της δίνεται σημασία, η γυναίκα δεν είναι και στα καλά της. Ε δε το ανέφερα βέβαια αυτό αλλά της είπα ότι 12 καθηγητές να μου λένε άλλα και εσύ άλλο. Μάλλον έχετε πρόβλημα που δεν βρίσκετε το κουμπί ή δεν βρίσκετε χημεία με τους μαθητές σας.

Ε: Δηλαδή την πρώτη φορά ποια ήταν η αντίδρασή της και ήρθατε σε σύγκρουση;

Σ: Η πρώτη φορά είναι αυτή ότι μου έκανε εμένα επίθεση ότι μεγαλώνω ένα παιδί ο οποίος, το μόνο που δεν είπε να τον πάω και σε αναμορφωτήριο. Τη δεύτερη που ήταν μέσα σε μισή ώρα όταν της είπα ότι 12 καθηγητές είχαν άλλη γνώμη για το παιδί μου, ξαφνικά μου είπε ότι ναι ίσως και εγώ έβγαλα γρήγορα γνώμη και βέβαια την αγριοκοίταζε και ο διευθυντής και όταν τους είπα ότι η επόμενη φορά θα είναι η δευτεροβάθμια, δεν θα με ξαναπασχολήσετε, άλλαξε κατεθείαν και άλλαξε μάλιστα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και απέναντι στο παιδί μου. Έλεγε το παιδί ότι πλέον δεν του φώναζε, δεν τον πρόσβαλλε, και βέβαια του έβαλε και τον βαθμό, δηλαδή από 10 πήγε και του έβαλε 15.



E: Μάλιστα. Επομένως, ποιες πιστεύετε είναι οι αιτίες που σας οδήγησαν να συγκρουστείτε;

Σ: Ότι δε φερότανε καλά στο παιδί μου. Και βέβαια εγώ ίσως το καθυστέρησα και έπρεπε να έχω πάει πιο νωρίς, γιατί ενώ το παιδί μου παραπονιότανε ότι μαμά δεν μου φέρεται καλά, μαμά...

E: Όταν εννοείται δεν του φέρονταν καλά;

Σ: Τον πρόσβαλλε μέσα στην τάξη! Στην ώρα του μαθήματος, ακόμα μου έλεγε και στο διάλειμμα το μόνο παιδί που μπορεί να φώναζε ή να είχε τα μάτια της επάνω του ήταν το δικό μου παιδί. Ο οποίος δεν τον πίστευα αρχικά γιατί ήξερα ότι είναι ένα ζωνηρό παιδί, αλλά τελικά μάλλον πρέπει να ακούμε και τα παιδιά μας.

Συνέντευξη 4

E: Αυτό με ποιον τρόπο σας δυσκόλεψε όταν επισκεπτόσασταν το σχολείο του παιδιού;

Σ: Δεν με αφήνανε να αναπτύξω το θέμα! Και όταν προσπαθούσα να αναπτύξω το θέμα έβρισκα από την υπεύθυνη του τμήματος μια συγκεκριμένη επιθετικότητα. Να μην το συνεχίσω άλλο, να το αφήσω εκεί. Πρέπει να αναφέρω το πρόβλημα;

E: Ναι, ναι.

Σ: Το πρόβλημα ήταν ότι το παιδί μου είναι λιγάκι πιο σκουρόχρωμο σε σχέση με τα άλλα τα παιδάκια, με αποτέλεσμα δεχόταν μπούλινγκ, σαν φυλετική διάκριση να στο πω τώρα; Εν ολίγοις ότι ήταν κατώτερης καταγωγής, ή τσιγγανόπουλο ή γυφτάκι, οτιδήποτε μπορεί να το δεις και το κυριότερο που επηρέαζε την ψυχολογία του ήταν ότι την φωνάζανε υιοθετημένη.

E: Και όλα αυτά επειδή έχει λίγο πιο σκούρο δέρμα;

Σ: Τα παιδιά δυστυχώς και θα το έχεις ακούσει και σε σχέση με άλλους ότι είναι πάρα πολύ σκληρά και είναι ένα θέμα ότι πάντοτε, μη σου πω από το νηπιαγωγείο και πιο μετά και στο δημοτικό, το βασικότερο θέμα μας ήταν αυτό. Ήταν δηλαδή ότι την κοροϊδεύανε για το χρώμα του δέρματός της. Την κλειδώνανε στις τουαλέτες πχ στο δημοτικό και απ' τα ίδια παιδιά που έχουν συνεχίσει να είναι στο γυμνάσιο, υφίσταται τη συγκεκριμένη κοροϊδία.

E: Μάλιστα, και εσείς όταν προσπαθήσατε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη τμήματος, εκείνη πώς αντιδρούσε; Τι σας έλεγε;

Σ: Έλεγε ότι το παιδί είναι μια χαρά, είναι ένα χαρούμενο παιδί. Ναι, της λέω «είναι ένα χαρούμενο παιδί, αλλά για να είναι ένα χαρούμενο παιδί, κάποιος έχει δουλέψει για να είναι ένα χαρούμενο παιδί. Όμως, επειδή εγώ τόσα χρόνια δουλεύω με τη συγκεκριμένη κατάσταση, εσείς δεν πρέπει να το αφήσετε έτσι και να το ξαναγυρίσετε το παιδί πίσω σκαλοπάτια. Πρέπει λοιπόν το παιδί να πάει μπροστά».



Ούτε πρέπει να ξαναβιώσει το παρελθόν, γιατί όταν πήγε στο γυμνάσιο εκτός από μερικούς που τη συναντήσανε στο γυμνάσιο, υπήρχαν και παιδιά που ήταν σε μεγαλύτερες τάξεις γυμνασίου που όταν ήταν στο δημοτικό και αυτά τα κοροϊδεύανε. Οπότε ξαναβρεθήκαμε σε μια ευρύτερη αυλή με παιδιά πρώτης, δευτέρας και τρίτης γυμνασίου, που ειδικά στην τρίτη γυμνασίου τα παιδιά ξεφεύγουν είναι πολύ έντονα στην εφηβεία και δεν μπορούν να τα ελέγξουν και βασικά δεν ξέρω αν θέλουν καν να μπουν στη διαδικασία αυτή. Οπότε οι πιο εύκολοι στόχοι είναι τα παιδιά που είναι πιο ήρεμα, ίσως πιο φοβισμένα.

Ε: Που μπορεί να μην είναι πολύ έντονη η παρουσία τους και να μη θέλουν να μιλάνε για τον οποιοδήποτε λόγο.

Σ: Ξέρεις τώρα είναι το εύκολο, ένα παιδί που την κοροϊδεύουν και για το χρώμα της, αλλά το σημαντικότερο είναι επειδή διαβάζει την φωνάζουν και φυτό. Και σε όλο αυτό λοιπόν το θέμα, θεωρούν επειδή, εε ότι μπορεί να το αντιμετωπίσει, ότι δεν είναι κάτι το σοβαρό και από τη στιγμή που προέκυψε το θέμα και υποτίθεται έχει λυθεί από το δημοτικό, γιατί να απασχολήσει το γυμνάσιο. Ε, αυτό το πράγμα εμένα με εξοργίζει!

Ε: Μάλιστα. Οπότε η απάντηση αυτή επηρέασε την άποψή σας για τη διδακτική ικανότητα της εκπαιδευτικού;

Σ: Όχι, η διδακτική της ικανότητα δεν έχει καμία σχέση με το να λύσει προβλήματα. Είναι δύο διαφορετικές δουλειές το πώς θα διδάξει μέσα στην τάξη.

Ε: Εσείς με ποιους τρόπους διαχειριστήκατε το πρόβλημα που προέκυψε κατά την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό; Αναφέρετέ τους.

Σ: Καταρχήν εγώ πήγα από εκεί. Το τηλέφωνο είναι κάτι απρόσωπο. Πρέπει λοιπόν να μου αφιερώσεις χρόνο να σου εξηγήσω το θέμα και το βάθος του προβλήματος και να δώσεις την ανάλογη προσοχή. Την πρώτη φορά, ίσως να με άκουσε, είδα όμως ότι δεν έγινε και τίποτα. Για αυτό μετά και εγώ ανέβηκα σε μεγαλύτερη βαθμίδα, υποδιευθυντή και διευθυντή.

Ε: Εκεί βρήκατε κάποια λύση;

Σ: Όχι ούτε και εκεί, γιατί ο κάθε διευθυντής μπορεί να είναι σε ένα συγκεκριμένο σχολείο για 3-4 χρόνια, την τριετία του πόση κάνει και δεν τον ενδιαφέρει να λύσει τα προβλήματα κανενός σχολείου. Θέλει απλά να πάει και να φύγει, μπορεί να τα έχει βιώσει και εσύ ως μαθήτρια αυτά.

Ε: Ωραία. Μετά τη διαχείριση υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και πώς είναι η σχέση σας σήμερα;

Σ: Όχι δεν υπάρχει. Δεν είναι θέμα επικοινωνίας πλέον. Απ' τη στιγμή που αδιαφορούν για το πρόβλημα, δεν τίθεται θέμα επικοινωνίας. «Δηλαδή όταν πήγες από κοντά και μίλησες, δεν είδες αποτέλεσμα, πας εκεί πέρα, δεν υπάρχει καμία



διαλλακτικότητα, δεν υπάρχει καθόλου μέριμνα για το θέμα, δεν μπαίνεις σε αυτή τη διαδικασία».

Ε: Μμμ, δεν υπήρξε κανένας άλλος εκπαιδευτικός που να ενδιαφέρθηκε λίγο περισσότερο;

Σ: Δεν μπορείς τώρα να κάθεται να μιλάς στον καθένα για αυτό το θέμα. Εννοείται ότι πας με τις βαθμίδες που οφείλουν να σε βοηθήσουν. Τον υπεύθυνο της τάξης και τον υπεύθυνο του σχολείου. Το να κάθομαι τώρα να πηγαίνω από καθηγητή σε καθηγητή και να κάθομαι να μιλάω για ποια; Για την ανικανότητα του συναδέλφου του; Μα δε νομίζω ότι θα θέλουν να κάτσουν να ακούσουν. Από τη στιγμή που δεν παίρνει θέση ο διευθυντής, θα πάρει θέση ένας απλός εκπαιδευτικός;

Συνέντευξη 9

Ε: Πιστεύετε πως η σύγκρουση θα μπορούσε να αποφευχθεί;

Σ: Θα μπορούσε ενδεχομένως να αποφευχθεί αν εγώ λειτουργούσα διαφορετικά. Τι εννοώ; Έπρεπε από την αρχή να πήγαινα να την έβρισκα και να πηγαίναμε απευθείας στον διευθυντή. Όπως έγινε εκ των υστέρων γιατί ο καθηγητής, συγγνώμη ο διευθυντής ε μας έδωσε τη λύση και σαν έξω από το πρόβλημα μας βοήθησε. Αν το είχα κάνει από την αρχή, ίσως να είχαμε αποφύγει τη σύγκρουση. Ενώ πήγα απευθείας σε αυτή, ανέβηκαν οι τόνοι...

Ε: Κατανοητό. Εάν είχατε τη δυνατότητα τώρα θα αλλάζατε κάτι;

Σ: Θα προσπαθούσε να είμαι πιο, εε λιγότερο.. θα προσπαθούσα να είμαι ήρεμος και θα πήγαινα απευθείας όπως σας είπα και στον διευθυντή για να αποφύγω τη σύγκρουση.

Ε: Ποιο το αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης; Πετύχατε αυτό που θέλατε, κρίνετε ότι η σύγκρουση είχε θετικά αποτελέσματα;

Σ: Κοιτάζτε εκ των πραγμάτων μετά, πιστεύω ότι είχε θετικό αποτέλεσμα. Με κακό τρόπο μεν, η σύγκρουση, καλό είναι να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις, αλλά μετά είχε θετικό αντίκτυπο κατά τη γνώμη μου. Η επικοινωνία βελτιώθηκε με την καθηγήτρια μετά, εμ οπότε πιστεύω ότι είχε θετικό αποτέλεσμα.

Ε: Παρ' όλ' αυτά αναφέρατε ότι είναι καλό να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις.

Σ: Βεβαίως βεβαίως. Δεν είμαι υπέρ των συγκρούσεων. Παρ' όλ' αυτά έστω και με αυτόν τον εντός εισαγωγικών κακό τρόπο είχε θετικό αποτέλεσμα. Θετικό θα είχε ακόμα καλύτερα αν είχαμε αποφύγει και τη σύγκρουση.

Ε: Μήπως όμως αυτό το θετικό αποτέλεσμα το έδωσε η σύγκρουση;



Σ: Δεν το γνωρίζω. Εεεμ φαντάζομαι ότι θα μπορούσαμε, όπως σας είπα, άμα είχα πάει απευθείας στον διευθυντή να είχαμε θετικό αποτέλεσμα και αποφυγή της σύγκρουσης. Δυστυχώς δεν έγινε αυτό, ωστόσο, παρ' όλ' αυτά, ήταν θετικός ο αντίκτυπος εκ του αποτελέσματος.

Ε: Άρα θεωρείτε ότι χωρίς τη μεσολάβηση του διευθυντή δε θα είχατε βρει τη λύση οι δυο σας;

Σ: Πιστεύω ότι δύσκολα να την είχαμε βρει. Πιστεύω ότι δύσκολα θα την είχαμε βρει, γι' αυτό και καταφύγαμε απευθείας σ' αυτή τη λύση.

Ε: Μάλιστα. Γενικότερα έχετε παρατηρήσει ποιες είναι οι μορφές που παίρνουν οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων εντός σχολικού πλαισίου;

Σ: Εεε από ότι έχω παρατηρήσει η συγκεκριμένη μορφή που παρατηρείται είναι οι λεκτικές. Οι περισσότεροι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί με τα παιδιά τους ή πηγαίνουν και στους καθηγητές και υπάρχουν λεκτικές συγκρούσεις κατά κύριο λόγο απ' ότι ξέρω.

Ε: Οι μορφές που αναφέρατε θεωρείτε πως εντοπίζονται στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων ή έχετε στο νου σας συγκεκριμένο παράδειγμα;

Σ: Απ' ότι γνωρίζω και από τον περίγυρο μου και από άλλους γονείς που έχουν και φίλους και συγγενείς που έχουν τα παιδιά τους, οι μορφές σύγκρουσης με τους καθηγητές είναι κατά κύριο λόγο λεκτικές. Δεν έχω παρατηρήσει κάτι άλλο, ούτε έχω ακούσει κάτι διαφορετικό από αυτό.

Ε: Ποιο ακραίο, πιο έντονο;

Σ: Ναι πιο ακραίο ή πιο έντονο.

Ε: Οπότε, ποιος, κατά την άποψή σας, φέρει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εκδήλωση των συγκρούσεων, οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί;

Σ: Κοιτάξτε αυτό πάει ανάλογα με την περίπτωση. Πιστεύω ότι και οι γονείς και οι καθηγητές έχουν μερίδιο ευθύνης. Είναι και οι δύο συνυπεύθυνοι, ανάλογα βέβαια την περίπτωση, έτσι, αυτά τα ποσοστά ενδεχομένως να αλλάζουν, αλλά και οι δύο έχουν μερίδιο οπότε δεν είναι συγκεκριμένο, είτε μόνο ο ένας, είτε μόνο ο άλλος, και οι δύο.

Ε: Ποιον επηρεάζει τελικά η σύγκρουση ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν γονέα; Σε ποιον θα λέγατε πως έχει αντίκτυπο σε γενικές γραμμές;

Σ: Ε πιστεύω κατά κύριο λόγο στο παιδί. Αυτή η σύγκρουση μόνο κακό στο παιδί μπορεί να κάνει, οπότε γι' αυτό και πρέπει οι γονείς και οι καθηγητές να συνεργάζονται με κοινό σκοπό το καλό του παιδιού. Γιατί όλο αυτό γίνεται για το παιδί. Η εκπαίδευση αφορά το παιδί. Η μόρφωση και όλη η διαπαιδαγώγηση που



κάνουν και οι γονείς και οι καθηγητές, έχουν έναν κοινό στόχο, το παιδί. Άραγε πιστεύω ότι αντίκτυπο έχουν αποκλειστικά στο παιδί όλα αυτά.

Ε: Στο παράδειγμα που αναφέρατε τώρα θεωρείτε πως είχε όντως κάποιο αντίκτυπο στο παιδί ότι εσείς συγκρουστήκατε με την μαθηματικό;

Σ: Ναι, είχε.

Ε: Θέλετε λίγο να μου το αναλύσετε;

Σ: Θα σας πω. Το εξής κακό ήταν ότι το παιδί ήταν μπροστά στη σύγκρουση την πρώτη. Όταν επικοινωνήσα με την καθηγήτρια ήταν μαζί ο γιος μου. Και όταν ανέβηκαν οι τόνοι όπως καταλαβαίνετε ήταν άσχημη εικόνα για το παιδί. Βέβαια στον διευθυντή μετά όταν ήμασταν οι τρεις μας δεν ήταν ο γιος μου. Αλλά πιστεύω ότι επηρέασε τον γιο μου, γι' αυτό και του μίλησα μετά, εε για να του εξηγήσω κάποια πράγματα, εε είχε αντίκτυπο πιστεύω, γιατί μετά είχε και την ίδια καθηγήτρια και την έχει ακόμα και φέτος, οπότε έπρεπε να του εξηγήσω κάποια πράγματα. Δηλαδή είδε τη σύγκρουση ο γιος μου την πρώτη και πιστεύω ότι δεν ήταν σωστό.

Ε: Τον επηρέασε και στην ψυχολογία του;

Σ: Ναι, ναι από ότι μου εκμυστηρεύτηκε τον επηρέασε λίγο, γιατί ήταν το παιδί ανάμεσα και έβλεπε την καθηγήτρια του και τον πατέρα του σε σύγκρουση. Το παιδί ήταν στη μέση. Οπότε δεν υπήρχε περίπτωση να μην τον επηρεάσει, γι' αυτό και επικοινωνήσα μαζί του.

Συνέντευξη 12

Ε: Ωραία. Οπότε πάμε να περάσουμε στην πρώτη ερώτηση.

Έχετε αντιληφθεί κάποιο πρόβλημα κατά την επικοινωνία σας με κάποιον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο γυμνάσιο;

Και αν ναι, πώς ορίζετε το πρόβλημα;

Σ: Εεε η αλήθεια είναι ότι ναι είχα ένα πρόβλημα με έναν εκπαιδευτικό όταν η κόρη μου ήταν στο γυμνάσιο, ειδικά στην πρώτη γυμνασίου. Εεεμ ήταν ένας φυσικός. Το πρόβλημα το ορίζω πιο πολύ στην επικοινωνία. Δεν μπορούσα να επικοινωνήσω καθόλου με αυτόν, ήταν έτσι λίγο απόμακρος, δύσκολος στην επικοινωνία οπότε ναι κάπου εκεί το ορίζω το πρόβλημα.

Ε: Δηλαδή όταν προσπαθήσατε να τον βρείτε δεν ανταποκρινόταν ή απλά ήταν αρνητικός στο να αναλύσει κάποια πράγματα;

Σ: Εεε η αλήθεια είναι και τα δύο. Δηλαδή όσες φορές πήγαινα στο σχολείο για να μάθω κάποια πράγματα, για την πρόοδο ας πούμε του παιδιού μου ή θα ήταν στην τάξη ή θα ήταν στο εργαστήριο γιατί είναι και φυσικός ήταν υπεύθυνος του εργαστηρίου ή όταν τον έβρισκα δεν ανέλυε πράγματα, τον ρώταγα κάτι και μου



έλεγε ναι, ναι νταξει όλα καλά και έφευγε, οπότε δεν μπορούσα να ξεκινήσω συζήτηση εύκολα.

E: Αυτό με ποιον τρόπο σας δυσκόλεψε όταν επισκεπτόσασταν το σχολείο του παιδιού;

Σ: Ε όταν πήγαινα, όχι μόνο στους βαθμούς, γιατί πήγαινα και πολλές φορές όταν μας καλούσαν για να μάθουμε για την πρόοδο, εεμ ήταν δύσκολο να τον προσεγγίσω, συνήθως κιάλας ήταν και σε μια γωνιά, δεν πήγαιναν πάρα πολλοί γονείς γιατί είχαν καταλάβει ότι υπήρχε πρόβλημα με αυτόν τον εκπαιδευτικό και όσες φορές πήγαινα απλά ήταν πάρα πολύ γρήγορος, ναι νταξει όλα καλά, μια χαρά είναι το παιδί και μη σας πω ότι πολλές φορές μπορεί να μη θυμόταν για ποιο παιδί μιλάγαμε.

E: Αυτό φαινόταν και στη βαθμολογία του;

Σ: Ναι. Η αλήθεια είναι πως ναι, αν και στην περίπτωση του δικού μου παιδιού, επειδή ήταν κι απουσιολόγος ήξερε ότι γενικά είναι καλή μαθήτρια, οπότε η βαθμολογία του ήταν πάνω κάτω ίδια με τα υπόλοιπα, αλλά είχα μάθει από άλλους γονείς ότι έβαζε λίγο περίεργους βαθμούς.

E: Το πρόβλημα αυτό επηρέασε την άποψή σας για τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού;

Σ: Εμ ναι. Και μου το έλεγε και το παιδί μου όταν ερχόταν στο σπίτι, γιατί η φυσική είναι ένα από τα μαθήματα που ήταν βασικά, έτσι, δηλαδή θα συνέχιζε και θετική κάποια στιγμή, έτσι είχε σκεφτεί, οπότε ναι η φυσική, χημεία, μαθηματικά, ήταν τα πιο βασικά. Άρα μου έλεγε στην τάξη δεν γινόταν μάθημα, πετάγανε χαρτάκια, κάνανε φασαρία, ο ίδιος ήταν προσηλωμένος σε αυτό που έκανε, δεν έκανε παρατηρήσεις, γενικά υπήρχε μια οχλαγωγία στην τάξη. Οπότε ναι η διδακτική του ικανότητα δεεν..

E: Καταλαβαίνω. Άρα έκανε το μάθημά του χωρίς να ασχολείται με το αν έχει αποδέκτες από κάτω και αν καταλαβαίνουν οι αποδέκτες;

Σ: Ακριβώς και μάλιστα δεν έλυνε απορίες, ήθελε να πει μόνο το δικό του και αυτό ήταν, δηλαδή δεν έλεγε, δεν έλυνε απορίες. Ήταν πολύ περιορισμένος και στοχευμένος σε αυτά που ήθελε να κάνει. Από εκεί και πέρα δεν είχε καν υπόψη του ότι από κάτω είναι παιδιά και τον ακούνε.

E: Με ποιους τρόπους διαχειριστήκατε το πρόβλημα που προέκυψε κατά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό; Αναφέρετέ τους.

Σ: Εμμ, η αλήθεια είναι ότι ήταν δύσκολο να το διαχειριστώ γιατί και εγώ πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με μια τέτοια κατάσταση. Συνήθως υπάρχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους καθηγητές, είναι θετικοί στο να μιλήσουν. Τώρα αυτό που μπόρεσα να κάνω είναι καταρχήν να τον προσεγγίσω, δεν ήθελα να τον μειώσω, δηλαδή να μην πηγαίνω καθόλου να τον ρωτάω, οπότε το ένα ήταν να τον



προσεγγίσω με ευγένεια, εεεμ προσπαθούσα να συζητάω με ηρεμία, εε με αυτούς τους διαχειρισμούς προσπάθησα να τον προσεγγίσω και φυσικά μιλάγαμε και με άλλους γονείς, ε και με είχαν ενημερώσει γενικά ότι είναι περίεργη η κατάσταση οπότε ήμουν και λίγο επιφυλακτική.

Ε: Μετά τη διαχείριση υπήρξε βελτίωση στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και υπάρχει κάποια σχέση σήμερα;

Σ: Όχι, βελτίωση δεν υπήρχε στην επικοινωνία παρόλο που προσπάθησα πραγματικά, δηλαδή είχα διάθεση να προσπαθήσω να επικοινωνήσουμε για το καλό του παιδιού μου δηλαδή και να μάθω και την πορεία του στο μάθημα, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν υπήρξε βελτίωση.

Ε: Πιστεύετε ότι ήρθατε κάποια στιγμή σε σύγκρουση με εκπαιδευτικό στο γυμνάσιο του παιδιού σας;

Και αν ναι, θα ήθελα να περιγράψετε με ποιον τρόπο πραγματοποιήθηκε αυτή η σύγκρουση.

Σ: Ε είχα έρθει με τον ίδιο, γιατί η αλήθεια είναι ότι με τους υπόλοιπους καθηγητές δεν είχα κανένα πρόβλημα. Εεε σας είπα κιόλας προηγουμένως ότι η κόρη μου ήταν πάρα πολύ καλή, οπότε δεν είχαα... και καλή στα μαθήματα αλλά και καλή στη συμπεριφορά της, οπότε δεν υπήρχαν συγκρούσεις με τους υπόλοιπους καθηγητές. Με τον ίδιο όμως έγινε ένα περιστατικό. Μια μέρα ήρθε η κόρη μου στο σπίτι και μου είπε ότι την έβγαλε με ωριαία αποβολή από την τάξη. Τη ρώτησα να μάθω για ποιο λόγο έγινε αυτό, μου είπε ότι ήθελε να πάει τουαλέτα μέσα στη φασαρία – θυμάστε που σας είπα ότι γίνεται γενικά φασαρία μες στην τάξη- δεν την άκουγε, ήταν επικεντρωμένος στο μάθημά του, νταξει δεν μπορούσε να περιμένει το παιδί και βγήκε χωρίς να πάρει άδεια και όταν γύρισε δεν την άφησε και μάλιστα της φώναξε και της είπε ότι θα βγει έξω με ωριαία αποβολή.

Εντάξει όταν έγινε αυτό και η αλήθεια είναι ότι δεν έχει πάρει ποτέ απουσία, είπα να πάω να τον βρω να δω και τη δική του πλευρά, να μου πει κάποια πράγματα και αυτός πώς έγιναν, να μου περιγράψει. Βέβαια, προηγουμένως, να ξέρετε μίλησα και με δύο γονείς, πριν τον προσεγγίσω, που ήταν συμμαθητριών της κόρης μου να μάθω όντως τι έγινε μέσα στην τάξη και μου επιβεβαίωσαν ότι αυτή ήταν η κατάσταση οπότε μετά είπα να μιλήσω στον ίδιο.