

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ: ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Λοΐζος Συμεού

Cyprus College, Λευκωσία, Κύπρος

Περίληψη: Η εργασία αυτή περιγράφει τα αποτελέσματα εθνογραφικής έρευνας για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων στην Κύπρο. Η έρευνα είχε τη μορφή μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών τους. Μελετήθηκαν 7 περιπτώσεις εκπαιδευτικών και οι οικογένειες των μαθητών τους σε 6 διαφορετικά δημόσια δημοτικά σχολεία. Η συλλογή των δεδομένων περιλάμβανε εθνογραφική παρατήρηση στα σχολεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς επίσης και ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, το εύρος και την έκταση των σχέσεών τους με τους γονείς. Η εργασία εισηγείται τέσσερα μοντέλα εκπαιδευτικών στην Κύπρο ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τις οικογένειες των μαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: Μοντέλα εκπαιδευτικών, Πρακτικές εκπαιδευτικών, Σχέσεις σχολείου-οικογένειας.

Διεύθυνση: Λοΐζος Συμεού, Cyprus College, Γραφείο 307, Τ.Θ. 22006, 1516 Λευκωσία, Κύπρος. Τηλ.: +357-22-713178. Fax: +357-22-590539. Email: lsymeou@cycollege.ac.cy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Bernstein, 1975. Bloom, 1982. Bourdieu & Passeron, 1990. Coleman, 1990. Lareau, 1987. Marjoribanks, 1979. Symeou, in press), αυτά δηλαδή που συνθέτουν, όπως επισημαίνει ο Coleman (1998), το "αναλυτικό πρόγραμμα του σπιτιού". Για το λόγο αυτό, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται συστηματικές προσπάθειες για τη σύγκλιση των απόψεων και στρατηγικών του σχολείου με αυτές της οικογένειας σε ό,τι αφορά τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Επίσης, επιδιώκεται δημιουργία θετικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας που να στοχεύουν στην όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη συνεργασία τους. Βασική επιδίωξη είναι ο πρώτος εταίρος, δηλαδή το σχολείο, από τη μια να αναδιαμορφώσει τις παραδοσιακές του αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και, από την άλλη, να επανακαθορίσει τις σχετικές του στρατηγικές για την προσέγγιση του δεύτερου εταίρου, δηλαδή τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (Epstein, 1992). Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι στάσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων των μαθητών τους στο σχολείο.

Ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή χώρο επισημαίνουν ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων των μαθητών στο σχολείο και στις πρακτικές τους (Crump & Eltis, 1996. Martin, Ranson, & Tall, 1997. Rivalland, 1994). Οι εκπαιδευτικοί, από τη μια, εμφανίζονται να ασπάζονται τη σημασία και αξία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων των παιδιών στη σχολική ζωή (Allexsah-Snyder, 1995. Cutright, 1984. Πούλου & Ματσαγγούρας, 2005. Symeou, 2002b) και να έχουν τη διάθεση να προσκαλέσουν τις οικογένειες των μαθητών τους να εμπλακούν στο σχολείο με τρόπους πέρα από τους παραδοσιακούς (Crump & Eltis, 1996. Georgiou, 1998). Από την άλλη, όμως, φαίνεται να στέλνουν το μήνυμα στους γονείς –είτε ενσυνείδητα είτε ασυνείδητα– ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο

σχολείο και ότι θα πρέπει να αφήσουν τη σχολική ζωή στη δικαιοδοσία των ειδικών, δηλαδή, των ίδιων των εκπαιδευτικών (Bastiani, 1996. Epstein & Dauber, 1991. Symeou, 2002b). Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν τις δυσκολίες που έχουν πολλές οικογένειες να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις τους να εμπλακούν σε δραστηριότητες στο σχολείο και παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων υποστηρίζει τα παιδιά της με μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι. Αντιθέτως, όπως αναφέρει ο Rivalland (1994), μετρούν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους κυρίως στη βάση του αριθμού των επισκέψεών τους στο σχολείο και θεωρούν τους γονείς που δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο απαθείς και αδιάφορους (Crozier, 2000. Reay, 1998).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που πιθανόν να σχετίζονται με τις αντιλήψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά φαίνεται να φοβούνται την επαφή με τους γονείς διότι κάτι τέτοιο θέτει υπό αμφισβήτηση τόσο την επαγγελματική τους εμπειρογνωμοσύνη όσο και την παραδοσιακή τους εξουσία και θέση τους στο σχολείο και για το λόγο αυτό διατηρούν αποστάσεις από τους γονείς (Allexaht-Snyder, 1995. Newport, 1994. Laloumi-Vidali, 1997. Vincent, 1996). Άλλοι εκπαιδευτικοί καταβάλλονται από τα γονεϊκά προβλήματα και δυσκολίες και φοβούνται ότι η εμπλοκή των γονέων θα οδηγήσει σε αυξανόμενες απαιτήσεις, επιπρόσθετη πίεση, και υψηλότερες προσδοκίες από τους γονείς (Moles, 1987. Rosenthal & Sawyers, 1996). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για ομάδες γονέων με εξεζητημένες απόψεις, από εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες, ή από πολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες διαφορετικές από αυτές στις οποίες ανήκουν οι ίδιοι (McBride & Lin, 1996).

Προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβους ότι γονείς με υπερσυντηρητικές απόψεις μπορούν να εμποδίσουν σχολικές καινοτομίες και να υποβαθμίσουν το επίπεδο του σχολείου (Turney, Eltis, Towler, & Wright, 1990). Άλλοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στη δυνατότητα των γονέων να συμμετέχουν σε προγράμματα που απαιτούν τη συστηματική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία και άλλοι επικαλούνται, προκειμένου να αποφύγουν την εμπλοκή των γονέων, την πολυπλοκότητα, την τυπικότητα, τον απρόσωπο και συγκεντρωτικό χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς και την έλλειψη σχολικού χρόνου (Allexaht-Snyder, 1995. Epstein & Dauber, 1991. McBride & Lin, 1996. Moles, 1987). Μερικοί εκπαιδευτικοί αντιστέ-

κονται γενικότερα σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία ή δυσκολεύονται να συνεργαστούν με γονείς (Turney et al., 1990).

Επιπλέον, παράγοντες όπως η έλλειψη υποστήριξης, η απουσία άλλων εκπαιδευτικών που να μπορούν να προβάλουν επιτυχημένες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων, η ελλιπής επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, η έλλειψη σχετικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και η έλλειψη εξωτερικών κινήτρων, οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς στο να διατηρούν αποστάσεις από τους γονείς των μαθητών τους (Allexaht-Snider, 1995).

Ένας ακόμα παράγοντας που είναι καθοριστικός για την απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς στα σχολικά δρώμενα είναι η ηλικία των μαθητών τους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την εμπλοκή των γονέων, οι προσπάθειές τους φαίνεται να μειώνονται δραματικά, καθώς οι μαθητές προχωρούν από τις μικρότερες ηλικιακά τάξεις στις μεγαλύτερες (Erstein 1987. Erstein & Dauber, 1991. Symeou, 2002b). Η Erstein, για παράδειγμα, διαπίστωσε την τάση αυτή των εκπαιδευτικών καθώς προχωρούν οι τάξεις από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Erstein 1987. Erstein & Dauber, 1991). Επίσης, διαπίστωσε ότι τα προγράμματα εμπλοκής των γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο οργανωμένα, συστηματικά, και αποτελεσματικά σε σχέση με τα αντίστοιχα στη δευτεροβάθμια.

Επίσης, οι νεότεροι, αρχάριοι και άπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους, ενώ αντιθέτως οι πιο έμπειροι και όσοι/ες έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς (Allexaht-Snider, 1995. Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987. McBride & Lin, 1996). Αλλά και το ακαδημαϊκό αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να διαδραματίζει ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες. Οι Erstein και Dauber (1991), για παράδειγμα, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερες παιδαγωγικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την εμπλοκή των γονέων των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα και στην ανάγνωση παρά σε άλλα θέματα του αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, η περιοχή στην οποία βρίσκεται ένα σχολείο φαίνεται να σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών τους. Η Erstein (1987) υποστηρίζει ότι σε σχολεία αστικών πε-

ριοχών, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα, ενώ η Lareau (1987, 2000) διαπίστωσε ότι σχολεία σε περιοχές που κατοικούνται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΙΕ) οικογένειες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες υψηλού ΚΟΙΕ.

Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στην Κύπρο

Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας στην Κύπρο βρίσκονται στο περιθώριο της ατζέντας των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο καθημερινής παιδαγωγικής πρακτικής (Georgiou, 1996, 1998. Phtiaka, 1996, 1998. Symeou, 2002b). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι απουσιάζει οποιαδήποτε πρόσφατη εκπαιδευτική ρύθμιση που να επιχειρεί να καθορίσει την επίσημη πολιτική επί του θέματος (Συμεού, 2003), ενώ πολύ λίγες σχετικές καινοτομίες –όλες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση– έχουν καταγραφεί (Georgiou, 1998. Kyriakides, 1999. Symeou, 2002a. Συμεού, Ζαχαρίου, & Βαλανίδης, υπό δημοσίευση).

Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η σχετική τρέχουσα επίσημη πολιτική καθορίζεται κατά το πλείστον από τη δραστηριότητα του Συνδέσμου Γονέων και Κηδεμόνων της κάθε σχολικής μονάδας (Υπουργικό Συμβούλιο, 1992) και την αξιοποίηση του θεσμού της εβδομαδιαίας Περιόδου Επισκέψεων Γονέων και την υποχρέωση των σχολείων να διοργανώνουν δύο βραδινές εκδηλώσεις για τους γονείς των μαθητών τους –συνήθως αυτή των Χριστουγέννων και την εκδήλωση για τη λήξη της σχολικής χρονιάς (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2003).

Οι Σύνδεσμοι Γονέων και Κηδεμόνων είναι εθελοντικά σώματα, τα οποία εκλέγονται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς από την ετήσια γενική συνέλευση των γονέων και κηδεμόνων της κάθε σχολικής μονάδας. Οι ευθύνες των Συνδέσμων είναι να συνεισφέρουν οικονομικά για τη διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων, την ενίσχυση της σχολικής υλικότεχνης υποδομής και την υποστήριξη των άπορων μαθητών του σχολείου με χρήματα τα οποία συλλέγονται από δραστηριότητες που διοργανώνονται σε μη σχολικό χρόνο. Οι Σύνδεσμοι Γονέων και Κηδεμόνων δε συμμετέχουν στη λήψη οποιασδήποτε εκπαιδευτικής ή πολιτικής απόφασης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Οι εκπρόσωποί τους, όμως, σε εθνικό

επίπεδο, οι οποίοι απαρτίζουν την Παγκύπρια Συνομοσπονδία Γονέων, αποτελούν μια σημαντική ομάδα πίεσης, που επηρεάζει σημαντικά και έχει δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη επίσημων αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένας ιδιαίτων θεσμός των δημόσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου είναι αυτός της εβδομαδιαίας Περιόδου Επισκέψεων Γονέων, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δέχονται όσους γονείς επιθυμούν να τους συμβουλευτούν για να ενημερωθούν για τη σχολική φοίτηση του παιδιού τους. Οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων καθορίζουν την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να κοινοποιούν στους γονείς μια μόνιμη 40λεπτη περίοδο στο εβδομαδιαίο τους διδακτικό πρόγραμμα, κατά την οποία οποιοσδήποτε γονέας ή κηδεμόνας για μπορεί να τους επισκεφτεί για το σκοπό αυτό. Οι ενημερωτικές αυτές συναντήσεις συνήθως επικεντρώνονται στην ενημέρωση των γονέων, κατά κύριο λόγο, για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών τους, και δευτερευόντως, για τις σχολικές δραστηριότητες και στο πώς οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να συνδράμουν στην επίτευξη των σχολικών στόχων (Symeou, 2002b, 2003).

Ταυτοχρόνως, τα σχολεία συνεργάζονται ανεπισημώς με τις οικογένειες των μαθητών τους στη βάση της παιδαγωγικής σχέσης την οποία αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με τους γονείς των μαθητών σε ατομική βάση (Georgiou, 1998. Symeou, 2002b). Οι σχέσεις αυτές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό τόσο από την ευρύτερη κουλτούρα και κλίμα που καθιερώνουν τα σχολεία απέναντι στους γονείς όσο και από την ατομική πρωτοβουλία των ίδιων των γονέων. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι πολλές φορές η ευρύτερη σχολική πολιτική και κουλτούρα δεν ταυτίζονται με τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των γονέων των παιδιών στο σχολείο ούτε και λειτουργούν σε αρμονία με τις επιδιωκόμενες πρακτικές (Γεωργίου, 2000. Symeou, 2005).

Ανάμεσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, αυτά με μικρό αριθμό μαθητών και σε αγροτικές περιοχές, σε αντίθεση με τα σχολεία τα οποία έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών και αυτά που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, έχει βρεθεί ότι διατηρούν στενότερες σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών τους, καθιερώνοντας στενότερες επαφές εκπαιδευτικών-γονέων, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλοενημέρωση εκπαιδευτικών-γονέων και προσκαλώντας συχνότερα τις οικογένειες των μαθητών να εμπλακούν σε εθελοντικές δραστηριότητες στο σχολείο (Georgiou, 1998. Symeou, 2002b).

Η σε βάθος διερεύνηση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στα πλαίσια ενός διεθνούς εκπαιδευτικού τοπίου στο οποίο καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και την ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και όπου το θέμα τυγχάνει συστηματικής επιστημονικής διερεύνησης όπως συνάγεται από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, θα μπορούσε να οδηγήσει στη συναγωγή χρήσιμων συγκριτικών συμπερασμάτων. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε, επίσης, να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ανάπτυξη θεσμικής πολιτικής για την ενεργότερη ανάμειξη των γονέων της Κύπρου στα σχολεία των παιδιών τους.

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μέρος των ευρημάτων μιας εθνογραφικής έρευνας για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2000-2001. Η έρευνα είχε τη μορφή μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών τους. Τα ερωτήματα που κατηύθυναν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν:

1. Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών τους; Η υπόθεση (Υπόθεση 1) ήταν ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου, λόγω έλλειψης επίσημου θεσμικού πλαισίου, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων που θα αναπτύσσονται θα είναι (i) ενημερωτικές στα πλαίσια της εβδομαδιαίας Περιόδου Επισκέψεων Γονέων και (ii) ατομικές.

2. Ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το περιεχόμενο, εύρος, και έκταση που λαμβάνουν αυτές οι σχέσεις και ποιο ρόλο οι γονείς; Η υπόθεση (Υπόθεση 2) ήταν ότι η πρωτοβουλία για ανάπτυξη σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων θα είναι εντονότερη στους γονείς υψηλού ΚΟΙΕ σε σχέση με τους γονείς χαμηλού. Επίσης, λόγω έλλειψης θεσμικού πλαισίου, η όποια πρωτοβουλία αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς θα είναι συνάρτηση της τάξης, με τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων να έχουν μεγαλύτερο εύρος δραστηριοτήτων με τους γονείς απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων.

3. Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών τους; Η υπόθεση (Υπόθεση

3) ήταν ότι θα διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος (έμπειροι-άπειροι) και ενδεχομένως το φύλο, μια και στις μικρότερες τάξεις διδάσκουν γυναίκες.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες

Για την έρευνα επιλέχθηκαν συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι γονείς των μαθητών τους. Λόγω της διερευνητικής φύσης της έρευνας και της έμφασής της στη σε βάθος κατανόηση των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, για την επιλογή των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε δειγματοληψία σκοπιμότητας (Arber, 1993. Burns, 2000. Cohen & Manion, 2000). Η επιλογή έγινε με βάση τις υποθέσεις ως προς τις μεταβλητές/παραμέτρους, οι οποίες διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς σύμφωνα με τη διεθνή (Epstein 1987. Lareau 1987, 2000) και την τοπική βιβλιογραφία (Georgiou 1998. Symeou 2002b).

Σχολεία – Εκπαιδευτικοί. Για την επιλογή του δείγματος των σχολείων από τα οποία θα επιλέγονταν οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στην έρευνα, λήφθηκαν υπόψη οι ακόλουθες μεταβλητές: η περιοχή του σχολείου, το ΚΟΙΕ και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών του σχολείου καθώς και το μέγεθος του σχολείου. Τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου κατηγοριοποιήθηκαν με βάση στοιχεία από σχετικούς καταλόγους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (2000) σε σχολεία: (α) με μαθητές από οικογένειες κυρίως υψηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου και από οικογένειες κυρίως χαμηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου, (β) αστικά και αγροτικά, και (γ) με μεγάλο αριθμό μαθητών (με περισσότερους από 250 μαθητές) και με μικρό αριθμό μαθητών (με λιγότερους από 150 μαθητές). Οι ενδιαμέσες υποομάδες σχολείων, δηλαδή τα σχολεία με μαθητές από οικογένειες κυρίως μεσαίου ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου, ημιαστικά σχολεία και σχολεία με μέσο αριθμό μαθητών αποκλείστηκαν από τη δειγματοληψία, διότι προηγούμενη έρευνα (Symeou, 2002b) έδειξε ότι οι σημαντικότερες διαφορές στις σχέσεις σχολείων-οικογενειών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ακραίες ομάδες των σχολείων στη βάση των πιο πάνω παραμέτρων.

Μετά τη δειγματοληψία των σχολείων ακολούθησε πρόσκληση σε εκ-

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων

		Σχολική μονάδα	
Μικρή σχολική μονάδα	Μεγάλη σχολική μονάδα		
Χαμηλό ΚΟΙΕ και μορφωτικό επίπεδο οικογενειών	Χαμηλό ΚΟΙΕ και μορφωτικό επίπεδο οικογενειών	Υψηλό ΚΟΙΕ και μορφωτικό επίπεδο οικογενειών	
--	Αστική περιοχή ΣΤΕΛΛΑ:		ΛΕΝΑ:
	Μεγάλη διδακτική εμπειρία Δασκάλα Α' τάξης Δημοτικού	Μεγάλη διδακτική εμπειρία Δασκάλα Ε' τάξης Δημοτικού	
	Αγροτική περιοχή ΓΡΗΓΟΡΗΣ:		
ΗΛΙΑΣ:	Μικρή διδακτική εμπειρία	Μικρή διδακτική εμπειρία	
Δάσκαλος Δ' τάξης Δημοτικού	Δάσκαλος Στ' τάξης Δημοτικού	--	
ΒΙΚΗ:	Μεγάλη διδακτική εμπειρία	Μεγάλη διδακτική εμπειρία	
Μικρή διδακτική εμπειρία	Δασκάλα Α' τάξης Δημοτικού	--	
Δασκάλα Α' τάξης Δημοτικού	ΜΑΡΙΑ:	--	
	Μέση διδακτική εμπειρία		
	Δασκάλα Γ' τάξης Δημοτικού		

παιδευτικούς που συμμετείχαν στα σχολεία του δείγματος για την επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι μεταβλητές που λήφθηκαν υπόψη για την επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν η διδακτική τους εμπειρία, η τάξη στην οποία δίδασκαν κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά και το φύλο τους, καθώς οι έρευνες έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς (Alleksaht-Snider 1995. Hoover-Dempsey et al., 1987). Από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του δείγματος που επέδειξαν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην έρευνα, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο εκπαιδευτικοί: (α) με μικρή διδακτική εμπειρία (πρωτοδιόριστοι έως και 5 χρόνια υπηρεσίας), μέση διδακτική εμπειρία (6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας) και μεγάλη διδακτική εμπειρία (περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας), (β) διαφορετικών τάξεων, και (γ) των δύο φύλων. Συμμετείχαν τελικώς 2 άντρες και 5 γυναίκες που εργάζονταν σε 6 διαφορετικά δημόσια δημοτικά σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη την αναλογία ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (1:5) στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Μέσα από τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, το δείγμα των εκπαιδευτικών αντικατόπτριζε την επιδιωκόμενη εκπροσώπηση διαφορετικών "τυπικών" περιπτώσεων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει λεπτομερώς το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και τα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων στα οποία αυτοί εργάζονταν.

Γονείς – Μαθητές. Το δείγμα των γονέων και των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκε από το σύνολο των οικογενειών στις τάξεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν συμμετοχή στην έρευνα και οι οποίες πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια τα οποία τέθηκαν ανταποκρίνονταν στις βασικές μεταβλητές που επισημαίνει η βιβλιογραφία ότι καθορίζουν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους, και συγκεκριμένα το ΚΟΙΕ και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και το φύλο του γονέα (Crozier, 2000. Lareau, 2000. Reay, 1998. Συμεου 2002b). Σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικού επιλέχθηκε δείγμα 12-15 οικογενειών που περιλάμβανε ισάριθμες περίπου οικογένειες υψηλού, μεσαίου και χαμηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου στις οποίες ο κύριος εμπλεκόμενος στη σχολική ζωή του παιδιού τους ήταν άλλοτε η μητέρα και άλλοτε, σε λιγότερες όμως περιπτώσεις, ο πατέρας.

Επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση

Πραγματοποιήθηκε εθνογραφική παρατήρηση στα σχολεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων με τη μέθοδο της παρατήρησης, οργανώθηκαν προκαθορισμένες επισκέψεις στα σχολεία, όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς παρατηρούνταν κατά την άφιξη και αναχώρηση των μαθητών από το σχολείο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επιπλέον, στα πλαίσια προκαθορισμένων επισκέψεων στα σχολεία έγινε παρατήρηση των συναντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και γονέων κατά τις περιόδους επίσκεψης των γονέων. Έγιναν παρατηρήσεις, επίσης, κατά τις γιορτές και εκδηλώσεις που διοργάνωναν τα σχολεία ή οι εκπαιδευτικοί και στις οποίες οι γονείς ήταν προσκεκλημένοι ή αναμεμιγμένοι (π.χ., χριστουγεννιάτικη γιορτή, πρωινές εθνικές εορταστικές εκδηλώσεις και επέτειοι, η τελική γιορτή, ομιλίες και διαλέξεις για γονείς). Σε κάποιες περιπτώσεις έγινε παρατήρηση και στις γενικές συνελεύσεις των τοπικών Συνδέσμων Γονέων, όπως επίσης και σε σχολικά πανηγύρια.

Η παρατήρηση ήταν ελεύθερης, μη δομημένης μορφής (Burns, 2000) και τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτήν είχαν τη μορφή άτυπων, χειρόγραφων σημειώσεων πεδίου καταγεγραμμένων στο ημερολόγιο του ερευνητή. Οι σημειώσεις πεδίου δεν αναλύθηκαν για τη διακρίβωση αναδυόμενων προτύπων, αλλά για να συναχθούν συγκριτικά συμπεράσματα σε σχέση με τις διάφορες περιπτώσεις εκπαιδευτικών-γονέων και για να προσδώσουν το πλαίσιο αναφοράς των μεταξύ τους σχέσεων.

Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν επίσης ατομικές συνεντεύξεις με τους επτά εκπαιδευτικούς και με έξι έως επτά γονείς των μαθητών του/της κάθε εκπαιδευτικού. Οι συνεντεύξεις στόχευαν στη διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων μέσα από τη δυνατότητα που παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος για τη σε βάθος κατανόηση φαινομένων και απόψεων (Cohen & Manion, 2000. Fontana & Frey, 2000. Miles & Huberman, 1994).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, έγιναν ατομικές συνεντεύξεις και με τα παιδιά των συγκεκριμένων γονέων και τους διευθυντές των σχολείων των εκπαιδευτικών, με σκοπό την τριγωνοποίηση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Denzin, 1989. Neuman, 2003). Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένης μορφής.

Εκτός από τις ατομικές συνεντεύξεις, οργανώθηκαν επίσης ξεχωριστές για την κάθε ομάδα συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) ομαδικές συνεντεύξεις. Οι ομαδικές συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά των ατομικών συνεντεύξεων, καθώς μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη συζήτησης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και στην παροχή ενός πλούσιου φάσματος απαντήσεων, εισηγήσεων και απόψεων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen & Manion, 2000. Fontana & Frey, 2000. Watts & Ebbutt, 1987).

Όλες οι συνεντεύξεις –εκπαιδευτικών, γονέων, παιδιών και διευθυντών– μαγνητοφωνήθηκαν. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις στη συνέχεια αναλύθηκαν με το λογισμικό πακέτο για ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ATLAS.ti. Ακολούθηθηκε περιγραφική ανάλυση περιεχομένου με επαγωγικές τεχνικές κωδικοποίησης (Seidman, 1998. Strauss, 1987). Η κατηγοριοποίηση των συνεντεύξεων ακολούθησε τρία στάδια. Σε πρώτο στάδιο, απομονώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι βασικές ιδέες και απόψεις ενός δείγματος συνεντεύξεων που επιλέγηκαν στη βάση του πλούτου των δεδομένων τους. Το πρώτο αυτό στάδιο αποσκοπούσε στην επισήμανση των ιδεών που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την ταξινόμηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων (Seidman, 1998). Στη συνέχεια, η αρχική αυτή κωδικοποίηση των θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν αξιοποιήθηκε για την ανάλυση του συνόλου των υπόλοιπων απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Με τον τρόπο αυτό διερευνήθηκε η δυνατότητα της αρχικής κωδικοποίησης να κωδικοποιεί το σύνολο των συνεντεύξεων. Στα πλαίσια του δεύτερου αυτού κύκλου κωδικοποίησης προέκυψαν κάποιες νέες κατηγορίες ιδεών, ενώ κάποιες από τις αρχικές κατηγορίες υποδιαιρεθήκαν, έτυχαν πε-

ραιτέρω εξειδίκευσης ή έλαβαν διαφορετικό κωδικό όνομα, για να καταστούν περισσότερο συμπεριληπτικές ή αποκλειστικές (Powney & Watts, 1987). Με σκοπό την επαλήθευση των διακριτών θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν και την αποτελεσματικότητά τους να κατηγοριοποιούν τις απόψεις και ιδέες των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις, σε ένα τρίτο και τελικό στάδιο, το σύνολο των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν από δύο εκπαιδευμένους ανεξάρτητους κριτές. Ο βαθμός συμφωνίας τους ήταν .92.

Η παρουσίαση ατομικών περιπτώσεων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τέσσερις από τις επτά περιπτώσεις εκπαιδευτικών που μελετήθηκαν, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των σημειώσεων πεδίου και των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις¹. Η παρουσίαση περιλαμβάνει και την περιγραφή συγκεκριμένων στιγμιότυπων από τις επαφές εκπαιδευτικών-γονέων.

Η παρουσίαση τεσσάρων μόνον από το σύνολο των περιπτώσεων που εξετάστηκαν είναι μια μεθοδολογική πρακτική των ποιοτικών ερευνών που ήταν πρακτικά επιβεβλημένη, καθώς ήταν αδύνατο να παρουσιαστούν όλες οι περιπτώσεις που μελετήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Για την επιλογή των τεσσάρων περιπτώσεων που παρουσιάζονται τέθηκαν δύο βασικά κριτήρια: Πρώτον, οι περιπτώσεις να είναι οι πιο τυπικές μεταξύ των επτά που μελετήθηκαν και, δεύτερον, να διασφαλίζουν πλούτο και εύρος δεδομένων που να δίνουν τη δυνατότητα να απαντηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα².

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η περίπτωση του Ηλία

Ο Ηλίας ήταν δάσκαλος στο δημοτικό σχολείο του Παλαιού Χωριού. Το Παλαιό Χωριό είναι μια κοινότητα με 450 κατοίκους. Οι περισσότεροι

¹ Για την αναφορά σε συγκεκριμένο μέσο και πηγή συλλογής δεδομένων κατά την παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιείται ο ακόλουθος κώδικας: Μέσο συλλογής δεδομένων: Ομαδική συνέντευξη (ΟΣ), Ατομική συνέντευξη (ΑΣ), Ημερολόγιο ερευνητή (ΗΕ), Παρατήρηση (Π). Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικός (Ε), Γονέας (Γ), Μαθητής/τρια (Μ), Διευθυντής/τρια (Δ).

² Όλα τα ονόματα που αναφέρονται κατά την παρουσίαση των ευρημάτων και της συζήτησης που ακολουθεί αποτελούν ψευδώνυμα, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των σχολικών μονάδων και όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

άντρες της κοινότητας εργάζονται σε χειρονακτικές εργασίες στο πλησιέστερο αστικό κέντρο, ενώ λιγότεροι ασχολούνται με την τοπική γεωργία και την κτηνοτροφία. Οι πιο πολλές γυναίκες είναι οικοκυρές και κάποιες απ' αυτές απασχολούνται σε κατ' οίκον εργασίες. Οι κάτοικοι του Παλαιού Χωριού εκτιμούν ιδιαίτερα την εκπαίδευση και τη θεωρούν εγγύηση για να προοδεύσει κανείς στη ζωή. Για το λόγο αυτό δίνουν μεγάλη σημασία στο να μορφώσουν τα παιδιά τους.

Τη σχολική χρονιά κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το δημοτικό σχολείο του χωριού είχε 150 μαθητές περίπου και 10 μέλη διδακτικού προσωπικού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και διέμεναν στο πλησιέστερο αστικό κέντρο.

Ο Ηλίας ήταν ο δάσκαλος της Δ' τάξης η οποία αριθμούσε 16 μαθητές/τριες. Η διευθύντρια του σχολείου (ΑΣΔ), οι συνάδελφοί του (ΗΕ) και οι γονείς των μαθητών του (ΑΣΓ, ΟΣΓ) θεωρούσαν ότι ο Ηλίας είχε καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών του για χάρη της σχολικής προόδου τους. Ο ίδιος ο Ηλίας δήλωνε ότι είχε τοποθετημένες πολύ υψηλά στην επαγγελματική του ατζέντα τις σχέσεις του με τους γονείς των μαθητών του και υποστήριζε ότι οι σχέσεις αυτές είναι καθοριστικές για τη σχολική επιτυχία των παιδιών (ΑΣ). Για το λόγο αυτό έδινε μεγάλη σημασία στο να είναι οι γονείς των μαθητών του "όσο δυνατό πιο κοντά [στο σχολείο], για να καθίστανται γνώστες των πραγμάτων" (ΑΣ). Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, ο Ηλίας διατηρούσε ένα συστηματικό προγραμματισμό για τη γραπτή και προφορική επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών/τριών της τάξης του. Όπως εξήγησε: "Όταν δεν έχεις συχνές συναντήσεις μαζί τους [τους γονείς], δεν μπορείς να παρέμβεις, και γι' αυτό επιδιώκω να τους συναντήσω. Με άλλα λόγια, δεν αφήνω κανένα γονιό μακριά μου για μεγάλο χρονικό διάστημα" (ΑΣ).

Κατά τις επαφές του με τους γονείς, όταν αυτοί έρχονταν στο σχολείο για να τον συμβουλευτούν (Π), ο Ηλίας ήταν ιδιαίτερα φιλικός και φαινόταν επιδέξιος στο να συζητά μαζί τους. Ιδιαίτερη σημασία προσέδιδε στο να νιώθουν οι γονείς των μαθητών του άνεση να επικοινωνήσουν μαζί του όσο πιο συχνά γινόταν. Αυτό ήταν κάτι το οποίο τόνισε στους γονείς κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσημής τους συνάντησης στο σχολείο, μιας "βραδιάς γνωριμίας με τους γονείς" που διοργάνωσε το σχολείο. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εκδήλωσης, και παρά το ότι αυτό δεν ήταν επίσημη πολιτική του σχολείου, ο Ηλίας μάζεψε όλους τους γονείς των μαθητών του στην τάξη του, όπου τους συστήθηκε και συζήτησε μαζί τους πόσο σημαντική θεωρούσε τη μεταξύ τους συχνή επικοινωνία για το καλώς

νοούμενο συμφέρον των παιδιών τους. Στη συνέχεια, αφού τους υπέδειξε κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες ενδεικνυόταν, κατά την άποψή του, να επικοινωνούν μαζί του, τόνισε τα ακόλουθα: "Θέλω να συνεργαστείτε μαζί μου, να έχετε συχνή επικοινωνία μαζί μου. Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και μαθητή, μαθητή και γονιού, γονιού και σχολείου [...] έχουν ιδιαίτερη σημασία" (Π).

Έχοντας οικιαγραφήσει αυτό το πλαίσιο συνεργασίας, ζήτησε από τους γονείς να του επιστημάνουν τις δικές τους προσδοκίες από αυτόν και να τον πληροφορήσουν για την υποστήριξη που χρειάζονταν από το σχολείο, και ιδιαίτερα για τη βοήθεια που χρειάζονταν σε σχέση με το πώς οι ίδιοι να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες. Τόσο οι γονείς όσο και ο ίδιος ο Ηλίας επισήμαναν στη συνέχεια ότι ο Ηλίας έλαβε σοβαρά υπόψη του αρκετά αιτήματα των γονέων και προσπάθησε να τα εντάξει στην καθημερινή του εκπαιδευτική πρακτική. Ένα τέτοιο αίτημα ήταν η καθιέρωση του "φακέλου επικοινωνίας". Η ιδέα τέθηκε σε εφαρμογή και χρησιμοποιήθηκε ενεργά από τους γονείς κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς, ενώ γρήγορα προέκυψε ως η πιο σημαντική στρατηγική του Ηλία για να έχει πρόσβαση στους γονείς των μαθητών του. Ο φάκελος χρησιμοποιείτο, όπως δήλωσαν οι γονείς:

Όταν ο δάσκαλος θέλει να μας πει κάτι σημαντικό [των γονέων], γράφει μέσα σε αυτό το φάκελο. Το ίδιο ισχύει και για μας: μπορούμε να γράψουμε κάτι μέσα στο φάκελο, ο δάσκαλος το βλέπει, και έτσι μπορούμε να επικοινωνήσουμε. (Πατέρας, αρτοποιός, απόφοιτος τεχνικής σχολής, ΑΣ).

Οι γονείς των μαθητών του Ηλία εξέφρασαν εξαιρετικά θετικές απόψεις για τον τρόπο επικοινωνίας που καθιέρωσαν μεταξύ τους γονείς και εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, η ακόλουθη μητέρα παρατήρησε:

Θεωρώ αυτή την ιδέα πρωτοποριακή και ήταν κάτι που είχαμε εισηγηθεί και εμείς [οι γονείς] πιο παλιά [...] ότι θα ήταν πολύ καλή ιδέα να υπήρχε ένα τετράδιο επικοινωνίας, έτσι ώστε όταν ο δάσκαλος έχει να μας πει κάτι [...], αλλά δεν ξέρω το θεώρησαν παράξενη ιδέα και γι' αυτό δεν την εφάρμοσαν. Αυτή τη χρονιά, όταν ο Ηλίας το εφάρμοσε ενθουσιάστηκα. (Ανθοπώλης, απόφοιτος λυκείου, ΑΣ).

Κατά την πρώτη τους συνάντηση, ο Ηλίας τόνισε επιπλέον στους γονείς

την πρόθεσή του να διατηρεί μαζί τους άμεση επικοινωνία μέσω του τηλεφώνου. Η τηλεφωνική επικοινωνία, σύμφωνα με τον Ηλία:

Δουλεύει πάρα πολύ [...]. Θα τηλεφωνήσω εγώ [στο γονέα] και θα του μιλήσω είτε στη δουλειά –έχω όλων τα τηλέφωνα στις δουλειές τους– είτε στο σπίτι, άμεσα, οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να πρέπει να σημειώσω μέσα στο φάκελο, που σημαίνει ότι θα περιμένω την ανταπόκρισή τους [...]. Υπάρχουν γονείς που δεν μπορούν να έρθουν, υπάρχουν γονείς που εργάζονται και οι δύο. (ΑΣ).

Ο Ηλίας, όπως εξήγησαν τόσο οι γονείς (ΑΣ) όσο και ο ίδιος (ΑΣ), ενθάρρυνε τους γονείς να επικοινωνούν κι αυτοί μαζί του τηλεφωνικά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των κενών περιόδων του εργασιμού του χρόνου, εφόσον δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί του διαφορετικά και προέκυπτε κάτι ιδιαίτερα επείγον. Μια φορά, για παράδειγμα, καθώς ο Ηλίας βρισκόταν στο Διδασκαλικό Σύλλογο, κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος, δέχτηκε τηλεφώνημα από μια μητέρα μαθητή του (Π). Η μητέρα και ο Ηλίας είχαν μια πεντάλεπτη συζήτηση κατά την οποία η μητέρα εξήγησε ότι δυσκολευόταν να επισκεφτεί το σχολείο για να ενημερωθεί για τις σχολικές επιδόσεις του γιου της λόγω της εργασίας της. Ο Ηλίας μίλησε στη μητέρα με πολύ φιλικό τρόπο παρέχοντάς της με συντομία στοιχειώδεις πληροφορίες για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού της και τη σχολική του συμπεριφορά. Ακολούθως, διευθέτησε συνάντηση μαζί της στο σχολείο σε χρόνο που την εξυπηρετούσε.

Όταν ο Ηλίας συναντιόταν με ένα γονέα δημιουργούσε σκόπιμα μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, η οποία έδινε την αίσθηση στους γονείς ότι ήταν ευπρόσδεκτοι και καλοδεχούμενοι. Εμφανιζόταν φιλικός και θερμός μαζί τους, καλωσορίζοντάς τους με έναν αυθεντικό και θερμό χαιρετισμό λέγοντας συνήθως: "Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να σας αναφέρω ότι είμαι πολύ χαρούμενος που ήρθατε σήμερα να με δείτε..." (Π). Ακολούθως, στην προσπάθειά του να οδηγήσει τη συζήτηση σε θέματα που σχετίζονταν με τη σχολική φοίτηση των παιδιών, ζητούσε από το γονέα ευγενικά να αξιολογήσει ο ίδιος τη σχολική προσπάθεια του παιδιού του:

Τους ωθώ να μου πουν οι ίδιοι πώς βλέπουν το παιδί τους, κατά πόσο νιώθουν ότι προοδεύει, κατά πόσο αισθάνονται να αντιμετωπίζει δυσκολίες, αν το παιδί τους αντιμετωπίζει τελευταία κάποιο πρόβλημα με τις κατ' οίκον εργασίες. (ΑΣ)

Μια μητέρα για παράδειγμα, απάντησε άμεσα στην πρόσκλησή του λέγοντάς του:

Η κόρη μου τελευταία δεν ένιωθε αυτοπεποίθηση [...]. Τη ρώτησα γιατί και μου είπε ότι μια μέρα ο δάσκαλός της μέσα στην τάξη της είπε να διαβάσει κάτι και την προσέβαλε. Τι πρέπει να κάνω; (Οικοκυρά, απόφοιτος γυμνασίου, ΟΣ).

Οι γονείς γενικώς ανταποκρίνονταν θετικά στην προσέγγιση αυτή του Ηλία, φαίνονταν ήρεμοι όταν τον πλησίαζαν και πολλοί από αυτούς συνήθιζαν να τον φωνάζουν με το μικρό του όνομα (Π). Επίσης, φαίνονταν να αισθάνονται άνετα να συζητήσουν μαζί του τους φόβους και τις αγωνίες τους σε σχέση με τη σχολική φοίτηση του παιδιού τους και ιδιαίτερα τις δυσκολίες τους να χειριστούν συγκεκριμένα σχολικά ζητήματα ή περιστατικά για τα οποία ένιωθαν αδύναμοι ή ανεπαρκείς (Π, ΑΣΓ). Οι γονείς θεωρούσαν ότι η επιμονή του Ηλία να μοιράζονται μαζί του τις παρατηρήσεις τους για το παιδί τους και τις δυσκολίες τους να χειριστούν σχολικά ζητήματα, τους έδινε τη δύναμη να συνεργαστούν. Δήλωναν επίσης (ΑΣΓ) ότι ένιωθαν αυτοπεποίθηση για να χειριστούν τα θέματα αυτά, αφού έθεταν κοινούς στόχους με τον Ηλία για τη σχολική πρόοδο του παιδιού τους και διαπίστωναν ότι οι απόψεις τους εισακούγονταν.

Επιπλέον, οι γονείς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις συμφωνούσαν ότι ο Ηλίας ήταν ο εκπαιδευτικός με τον οποίο μπορούσαν να συζητήσουν στη γλώσσα τους. Όπως εξήγησε μια μητέρα:

Κάποιες φορές εμείς οι γονείς δεν μπορούμε να εκφραστούμε και δεν μπορούν να μας καταλαβαίνουν απόλυτα οι δάσκαλοι. (Μητέρα, εργάτρια, ΑΣ).

Για το λόγο αυτό, η ετοιμότητα του Ηλία να "είναι ανοικτός για διάλογο" και να "ακούει και μετά να λέει την άποψή του" (ΑΣΓ) εκτιμούνταν πολύ από τους γονείς, καθώς, όπως διαπιστώθηκε, πολλοί γονείς είχαν αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν, όπως όταν σε κάποιες περιπτώσεις δεν τολμούσαν να επισκεφτούν τον/τη δάσκαλο/λα του παιδιού τους, επειδή γνώριζαν ότι θα στενοχωρούνταν από όσα θα τους έλεγε για το παιδί τους.

Στην προσπάθειά του να ενθαρρύνει τους γονείς να επικοινωνούν μαζί του όσο το δυνατόν περισσότερο, ο Ηλίας τους προέτρεπε να τον επισκέπτονται σε οποιοδήποτε σχολικό χρόνο θα ήταν σε θέση να τους δει. Παρόλο που τους υπενθύμιζε κάθε φορά ότι θα ήταν προτιμότερο να προ-

σπαθούν να τον συναντούν κατά την επίσημη εβδομαδιαία περίοδο επισκέψεων των γονέων, προτιμούσε να αφιερώνει μέρος του μη διδακτικού εργάσιμου χρόνου του για να συναντηθεί με ένα γονέα, παρά να τον διώξει για να επιστρέψει κατά την ενδεδειγμένη ώρα (ΑΣΕ).

Διατηρώντας αυτή τη στάση απέναντι στους γονείς των μαθητών του, ο Ηλίας έθετε σε κίνδυνο τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Όπως ο ίδιος δήλωσε, διαισθανόταν καχυποψία εκ μέρους των συναδέλφων του, οι οποίοι σχολίαζαν ότι οι προσεγγίσεις και πρακτικές του πιθανόν να ωθήσουν και τους γονείς των δικών τους μαθητών σε παρόμοια αιτήματα. Παρ' όλα αυτά, ο Ηλίας εμφανιζόταν να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις του μαζί τους, διατηρώντας θερμές σχέσεις με τους περισσότερους συναδέλφους του και διευκρινίζοντας παράλληλα, όταν χρειαζόταν, τις παιδαγωγικές του ανησυχίες για την ανάγκη διατήρησης στενών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της στρατηγικής του Ηλία σε σχέση με τους γονείς ήταν οι επίμονες προσπάθειές του να φέρει τον κάθε γονέα στο σχολείο για να τον συναντήσει, και ιδιαίτερα τους γονείς εκείνων που αντιμετώπιζαν ακαδημαϊκές δυσκολίες, καθώς, όπως εξηγούσε, οι γονείς αυτοί "φοβούνται ότι το παιδί τους τυγχάνει απόρριψης και ως γονείς νιώθουν προσβεβλημένοι και δεν έρχονται στο σχολείο" (ΑΣ). Για το λόγο αυτό υπέδειξε ότι, εκτός από μια, όλες οι υπόλοιπες οικογένειες των μαθητών του διατηρούσαν συχνή επαφή μαζί του και ήταν καλά πληροφορημένες για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν περισσότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Οι ίδιοι οι γονείς τόνισαν σχετικά ότι ήταν γνώστες των σχολικών επιδόσεων και συμπεριφορών του παιδιού τους στο σχολείο (ΑΣΓ, ΟΣΓ). Ακόμα και οικογένειες που έτειναν να έρχονται λιγότερο συχνά στο σχολείο τα προηγούμενα χρόνια ή των οποίων τα παιδιά δεν τα πήγαιναν και τόσο καλά ακαδημαϊκά στο σχολείο υποδείκνυαν ότι βρήκαν στο πρόσωπο του Ηλία έναν εκπαιδευτικό που ενδιαφερόταν πραγματικά για τα παιδιά τους, που ήταν ειλικρινής μαζί τους και που προσέδιδε αξία στις απόψεις τους.

Η περίπτωση της Βίκης

Η Βίκη ήταν η δασκάλα της πρώτης τάξης του σχολείου του Παλαιού Χωριού, η οποία αριθμούσε 22 παιδιά. Από τις συζητήσεις μαζί της φάνηκε ότι είχε πολύ ξεκάθαρες απόψεις ως προς την αναγκαιότητα διατήρησης στενών σχέσεων με τους γονείς των παιδιών. Η όλη φιλοσοφία της σε σχέση με

τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας διέφερε, ωστόσο, από αυτήν του Ηλία, τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως η ίδια τόνισε με έμφαση (ΑΣ, ΟΣΕ), στα πλαίσια της συνεργασίας της με τους γονείς των μαθητών της έδινε περισσότερη σημασία στο να τους εκπαιδεύει σε σχέση με το πώς να εμπλέκονται με επιτυχία στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους. Όπως τόνιζε, οι γονείς, και ιδιαίτερα αυτοί που έχουν παιδιά στην πρώτη τάξη, δε γνωρίζουν πώς να χειριστούν με επιτυχία τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Έτσι, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που διεξαγόταν η έρευνα, η Βίκη οργάνωσε ένα πρόγραμμα συναντήσεων με όλους τους γονείς των μαθητών της. Οι συναντήσεις εξυπηρετούσαν διαφορετικό σκοπό κάθε φορά, στη βάση των ιδιαίτερών της διδακτικών στόχων και των σχετικών αναγκών των γονέων που πιθανόν να προέκυπταν κατά τη δεδομένη χρονική περίοδο.

Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη εβδομάδα της σχολικής χρονιάς, σε εργάσιμο σχολικό χρόνο, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία της Βίκης με όλες τις οικογένειες των μαθητών της τάξης της και γραπτή πρόσκληση υπενθύμισης που ακολούθησε. Σκοπός της συνάντησης αυτής ήταν η αλληλογνωριμία της δασκάλας με τους γονείς των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, στην οποία παρευρέθηκαν τελικά μόνο μητέρες, η Βίκη παρουσίασε με συντομία τις διδακτικές της προτεραιότητες, εξήγησε κάποιες δραστηριότητες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά που θα χρησιμοποιούσε στην τάξη με τα παιδιά κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, και διευκρίνισε ποια ήταν η αναμενόμενη συμβολή των γονέων στο σπίτι. Οι γονείς αξιολόγησαν θετικά την πρωτοβουλία της Βίκης και επισήμαναν ότι ήταν μια χρήσιμη συνάθροιση στην οποία η δασκάλα κατάφερε "να δείξει πώς εργαζόταν και πώς οι γονείς μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι" (ΑΣΓ). Η ίδια η Βίκη επισήμανε ότι η πρώτη αυτή συνάντηση ήταν ιδιαίτερα σημαντική λόγω του ότι πολλές οικογένειες για πρώτη φορά είχαν παιδί στο σχολείο και δεν είχαν οποιεσδήποτε προηγούμενες εμπειρίες ως προς τις νέες διδακτικές μεθόδους ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής.

Στη συνέχεια, η Βίκη οργάνωσε μια δεύτερη συνάντηση σε βραδινό χρόνο ειδικά για τους γονείς των παιδιών της τάξης της (Π). Στη συνάντηση αυτή παρευρέθηκαν και πολλοί από τους πατέρες των παιδιών. Μετά από μια σύντομη παρουσίαση του εαυτού της, η Βίκη παρουσίασε μερικές δραστηριότητες τις οποίες και ονόμασε "βασικές σχολικές υποχρεώσεις των γονέων", όπως επίσης και κάποιες δραστηριότητες για το γλωσσικό μάθημα, τις οποίες θεωρούσε σημαντικές.

Ακολούθησε μια σειρά από άλλες πρωινές συναντήσεις για τους γονείς των μαθητών της κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου σχολικού έτους. Είναι αξιοσημείωτο πως σε καμιά από αυτές τις συναθροίσεις δεν παρευρέθηκε κάποιος από τους πατέρες, γι' αυτό και οι συναντήσεις αυτές αναφέρονταν τόσο από τη δασκάλα (ΑΣ) όσο και από τους γονείς (ΑΣΓ, ΟΣΓ) ως "πρωινά για τις μητέρες". Οι μητέρες παρακολουθούσαν συγκεκριμένα μαθήματα όπως διεξάγονταν στην τάξη, ή ενημερώνονταν από τη Βίκη σε σχέση με την εργασία στην τάξη, το χειρισμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στο σπίτι και την ικανοποίηση εξειδικευμένων αναγκών των γονέων κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ., πώς να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι να γράψει μια μικρή έκθεση, πώς τα παιδιά διαβάζουν στην τάξη και στο σπίτι μικρές ιστορίες και παραμυθάκια, κ.λπ.). Οι μητέρες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τη Βίκη αναφορικά με το τι είχαν παρατηρήσει ή ακούσει προηγουμένως.

Οι γονείς θεωρούσαν αυτές τις συναντήσεις εξαιρετικά χρήσιμες, καθώς τους έδινε την ευκαιρία να μοιράζονται μεταξύ τους ιδέες και πρακτικές, χρήσιμες για την επίλυση καθημερινών σχολικών προβλημάτων (ΟΣΓ). Επιπλέον, όπως ανέφεραν κάποιες μητέρες (ΟΣΓ), αυτές οι συναντήσεις κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών τους για τις σχολικές απαιτήσεις. Υποστήριξαν ότι τα παιδιά τους ενδιαφέρονταν πάντοτε να πληροφορηθούν τι είχαν συζητήσει οι μητέρες με τη δασκάλα και τι έπρεπε να κάνουν για να ανταποκριθούν στις συμφωνίες δασκάλας-μητέρας. Τα παιδιά φαίνονταν να αντιλαμβάνονται το σκοπό αυτών των συναντήσεων (ΑΣΓ, ΟΣΓ), ενώ οι μητέρες επισήμαναν ότι το βασικό πλεονέκτημα των συναντήσεων αυτών ήταν ότι οι γονείς μάθαιναν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες. "Ο τρόπος που διδάσκουν σήμερα είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν που εμείς διδαχθήκαμε" ήταν μια συχνή δήλωση από τις μητέρες που συμμετείχαν στις συναντήσεις (ΑΣΓ, ΟΣΓ). "Βλέπουμε πώς η δασκάλα διδάσκει και βοηθούμε κατά παρόμοιο τρόπο τα παιδιά μας στο σπίτι" εξήγησε μια άλλη μητέρα (οικοκυρά, απόφοιτος γυμνασίου, ΑΣΓ). Κάποιοι γονείς επισήμαναν ότι σε αυτές τις συναντήσεις παρατήρησαν πώς έπρεπε να χρησιμοποιούνται τα σχολικά βιβλία στο σπίτι τα οποία "αλλάζουν κάθε λίγο", όπως ανέφεραν, και ιδιαίτερα "τα καινούργια βιβλία [τα οποία] έχουν πολύ δύσκολο περιεχόμενο" (ΟΣΓ). Οι περισσότερες μητέρες ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν δραστηριότητες στα μαθηματικά (ΟΣΓ), λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν με τις ασκήσεις του νέου εγχειριδίου των μαθηματικών.

Επιπλέον, η Βίκη επικοινωνούσε με τους γονείς των μαθητών της με τη

χρήση γραπτών μηνυμάτων που απευθύνονταν στο σύνολο των γονέων. Αυτές οι σημειώσεις παρείχαν γενική καθοδήγηση για τους στόχους και την εργασία στην τάξη κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ή παρουσίαζαν μια ειδική δραστηριότητα ή πορεία την οποία τα παιδιά θα έπρεπε να εκτελέσουν στο σπίτι. Οι γονείς ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι για αυτά τα σημειώματα, και πρωτίτως για αυτά που αναφέρονταν στις ευθύνες των γονέων σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών. Σύμφωνα με τους γονείς (ΑΣΓ, ΟΣΓ), είναι πολύ σημαντικό να πληροφορούνται οι γονείς για ζητήματα όπως το πώς θα πρέπει τα παιδιά να εργάζονται στο σπίτι και πώς να συμπεριφέρονται στο σχολείο και στο σπίτι.

Τέλος, η Βίκη επιδείκνυε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επικοινωνία της με τους γονείς σε προσωπικό επίπεδο εισάγοντας στον ετήσιο προγραμματισμό της ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα κατ' ιδίαν συναντήσεων με γονείς, χρησιμοποιώντας την καθιερωμένη εβδομαδιαία περίοδο επισκέψεων των γονέων. Συγκεκριμένα, αντί να περιμένει τους γονείς να αποφασίσουν οι ίδιοι πότε θα την επισκεφθούν κατά την ώρα επισκέψεως των γονέων, η Βίκη έστελνε μία φορά κάθε τρίμηνο ειδοποίηση σε κάθε οικογένεια για δεκάλεπτη συνάντηση μαζί της κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου. Η Βίκη και οι γονείς ονόμαζαν αυτές τις συναντήσεις 'δεκάλεπτα ραντεβού'. Ο σκοπός αυτών των συναντήσεων ήταν διπλός: πρώτον, να διασφαλιστεί ένα ελάχιστος αριθμός συναντήσεων με κάθε γονέα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, δεύτερον, να δοθεί η δυνατότητα στη Βίκη να προετοιμαστεί για την επίσκεψη των γονέων με τα απαραίτητα στοιχεία για μια πιο ενδελεχή συζήτηση μαζί τους. Η Βίκη επισήμανε (ΟΣΕ) ότι όπως είναι παραδοσιακά οργανωμένη η εβδομαδιαία περίοδος επίσκεψης των γονέων, ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει εκ των προτέρων ποι οι γονείς θα προσέλθουν στο σχολείο και έτσι δεν μπορεί να είναι πλήρως προετοιμασμένος. Αντιθέτως, με τη διευθέτηση μιας συνάντησης με κάθε γονέα, η ίδια ήταν πλήρως προετοιμασμένη για τι θα έλεγε και τι στοιχεία θα παρουσίαζε, όπως επίσης και για τις εισηγήσεις και το υλικό που θα έδινε στο γονέα να πάρει μαζί του στο σπίτι.

Η περίπτωση του Γρηγόρη

Το Κόκκινο Χωριό στο οποίο ήταν διορισμένος ο Γρηγόρης βρίσκεται σε μια πεδινή περιοχή μεταξύ δύο μεγάλων πόλεων του νησιού. Το χωριό έχει περίπου 2000 κατοίκους. Πολλοί από αυτούς είναι πρόσφυγες που κατοίκησαν σε προσφυγικό συνοικισμό μέσα στο χωριό μετά την τουρκική ει-

σβολή. Οι περισσότεροι γονείς είναι απόφοιτοι γυμνασίου ή είχαν εγκαταλείψει το σχολείο. Η συντριπτική πλειονότητα των οικογενειών ασχολούνται με τη γεωργία ή εργάζονται ως εποχιακοί εργάτες στην τουριστική βιομηχανία. Πολύ λίγοι είναι επαγγελματίες και ειδικευμένοι υπάλληλοι.

Λόγω της παραδοσιακής εξάρτησης του Κόκκινου Χωριού από τη γεωργία και τελευταία από τον τουρισμό, μέχρι πρόσφατα η εκπαίδευση δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τους κατοίκους του χωριού. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παραδοσιακά το δημοτικό σχολείο του Κόκκινου Χωριού ως 'δύσκολο' και 'χαμηλού επιπέδου'.

Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά απαρτιζόταν από δεκαπέντε άτομα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη διευθύντρια, έναν δάσκαλο από το χωριό και δύο βοηθούς διευθύντριες, ήταν πολύ νεαροί και είχαν πολύ μικρή προϋπηρεσία. Αυτό οφειλόταν στις συνεχείς αλλαγές του προσωπικού, λόγω της μακρινής απόστασης του χωριού (για τα κυπριακά δεδομένα) από την πλησιέστερη πόλη και την κακή φήμη της περιοχής για τις μαθησιακές ικανότητες και τα επιτεύγματα των παιδιών.

Ο Γρηγόρης εργαζόταν για πρώτη χρονιά ως εκπαιδευτικός. Ήταν ο δάσκαλος της έκτης τάξης και σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφερε να δώσει την εικόνα, τόσο στο προσωπικό του σχολείου (ΑΣΕ, ΗΕ) όσο και στους γονείς των παιδιών (ΑΣΓ, ΟΣΓ), ενός αφοσιωμένου δασκάλου. Είχε συγκεκριμένες απόψεις για το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την εμπλοκή τους στα σχολικά ζητήματα. Αναφορικά με το πρώτο, έτεινε να πιστεύει ότι οι γονείς είχαν την υποχρέωση να στηρίζουν τα παιδιά τους, επιδεικνύοντας με όλους τους τρόπους το ενδιαφέρον τους τόσο για την εργασία του παιδιού τους στην τάξη όσο και για τις κατ' οίκον εργασίες. Ακόμη και οι γονείς, οι οποίοι ίσως δεν ήταν σε θέση λόγω της μόρφωσής τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των κατ' οίκον εργασιών των παιδιών τους, θα έπρεπε, σύμφωνα με το Γρηγόρη (ΑΣ), να επιδεικνύουν ενεργά το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Παρ' όλα αυτά, όπως εξήγησε, η ανταπόκριση των γονέων στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν εξαιρετικά χαμηλή:

Αυτό που ανέμενα από τους γονείς είναι να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για ό,τι γίνεται στην τάξη. Για παράδειγμα, έχουμε ένα τετράδιο για τις δημιουργικές εργασίες. Οι μαθητές μου γράφουν πολύ ωραία πράγματα εκεί μέσα και ας πούμε ότι ρωτώ τους γονείς: "Μήπως διάβασες αυτά τα ωραία πράγματα που γράφουν τα παιδιά σου εκεί μέσα; Μήπως τα παιδιά σου το έχουν δείξει;" "Όχι" [απα-

ντούν] "Γιατί δεν ζήτησες να το δεις, εφόσον σου έχω πει από την αρχή ότι έχουμε ένα τέτοιο τετράδιο; [...] Ρωτάς τι κάνουμε στην τάξη, δείχνεις ενδιαφέρον;" "Όχι". Ας πούμε ότι δεν είναι στο στυλ τους [...]. Δεν το κάνουν αυτό και θα ήθελα να το κάνουν. Τους είπα από την αρχή "Ρωτάτε τα παιδιά, γιατί κάνουμε πολύ ωραία πράγματα." (ΑΣ)

Τα παιδιά φαίνονταν να επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματά του. Μια από τις καλύτερες μαθήτριες στην τάξη του για να περιγράψει πώς οι δικοί της γονείς επιδείκνυαν το ενδιαφέρον τους για τη σχολική τους εργασία, δήλωσε:

Οι γονείς μου [...] ενδιαφέρονται [...] ας πούμε να ακούσουν. (ΑΣΜ, γονείς απόφοιτοι λυκείου, πατέρας κτηματίας, μητέρα οικοκυρά)

Ο Γρηγόρης ερμήνευσε αυτή την απόσταση που διατηρούσαν οι γονείς από τη σχολική ζωή των παιδιών τους λέγοντας ότι οι συγκεκριμένοι γονείς "εναποθέτουν όλη τους την εμπιστοσύνη στο δάσκαλο και στα παιδιά και τους αφήνουν να κάνουν τη δουλειά τους" (ΑΣ). Τέλος, δήλωσε ότι το φαινόμενο αυτό, όπως εμφανιζόταν στο συγκεκριμένο σχολείο, σχετιζόταν με την έλλειψη του ενδιαφέροντος των γονέων για την εκπαίδευση γενικότερα.

Αυτή η στάση φαινόταν να ενοχλεί το Γρηγόρη και σε προσωπικό επίπεδο, και συγκεκριμένα σε ό,τι είχε να κάνει με την προσωπική του αναγνώριση, εφόσον ποτέ δεν ένιωθε να παίρνει θετική επανατροφοδότηση για τις προσπάθειες που έκανε για τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών, κάτι που όπως ανέφερε τον έκανε να νιώθει απογοητευμένος (II).

Σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων στο ίδιο το σχολείο, ο Γρηγόρης διατηρούσε την αυστηρή άποψη ότι οι γονείς θα έπρεπε να εμπλέκονται στις σχολικές υποθέσεις μόνον όταν τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Πίστευε ότι οι γονείς θα έπρεπε να είναι περισσότερο δραστήριοι στο σπίτι και να συντονίζουν τις ενέργειές τους με αυτές των δασκάλων για τη σχολική ευημερία των παιδιών τους από το σπίτι. Για να το πετύχουν αυτό, θα έπρεπε, σύμφωνα με το Γρηγόρη, να επισκέπτονται το σχολείο μόνο για να επιτελέσουν τα "γονεϊκά τους καθήκοντα", όπως τα ονόμαζε, δηλαδή για να έρθουν σε επαφή με το δάσκαλο ή τη δασκάλα και να ενημερωθούν για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Συχνά εξέφραζε τη δυσπιστία του σε σχέση με την "ανεξέλεγκτη" παρουσία των γονέων στο σχολείο, όταν προσέρχονταν το πρωί για να φέρουν τα παιδιά τους στην τάξη και το μεσημέρι για να τα παραλάβουν, και θεωρούσε αχρείαστες τις πρωτοβουλίες

που είχαν σκοπό την παροχή στους γονείς ευκαιριών να έχουν λόγο στα σχολικά δρώμενα. Ξεκαθάριζε, επίσης, ότι δεν προέβαινε σε ιδιαίτερες προσπάθειες να καλέσει ο ίδιος τους γονείς στο σχολείο για να εμπλακούν σε δραστηριότητες του σχολείου. Θεωρούσε ότι αυτό ήταν μάλλον θέμα της επίσημης πολιτικής του σχολείου σε σχέση με τους γονείς.

Οι πεπειθησείς αυτές του Γρηγόρη για την εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα του σχολείου είχαν αντανάκλαση στον τρόπο που προσέγγιζε τους γονείς, ο οποίος ήταν αυστηρά επαγγελματικός. Αν και όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την ικανοποίησή τους που είχαν τον Γρηγόρη ως δάσκαλο των παιδιών τους, και παρόλο που και ο ίδιος υποστήριζε ότι δεν είχε οποιαδήποτε δυσκολία να σχετίζεται με τους γονείς, οι γονείς ένιωθαν αυτή τη διάθεση του Γρηγόρη απέναντί τους. Για παράδειγμα, μια μητέρα, χωρίς να αναφέρεται στον Γρηγόρη ειδικά, σημείωσε:

Ο τρόπος που συμπεριφέρονται και κινούνται οι δάσκαλοι τρομοκρατεί τα παιδιά και οι γονείς επίσης νιώθουν φόβο. Η δασκάλα της μικρότερής μου κόρης είναι πολύ θερμή σαν άτομο και εγώ νιώθω άνετα μαζί της. Νιώθω άνετα να πάω στην τάξη και να την δω. Δεν είναι το ίδιο. (Απόφοιτος κολλεγίου, ξενοδοχειακή υπάλληλος, ΑΣ)

Για να καθοδηγήσει τους γονείς στο να ανταποκριθούν στο ρόλο που τους προδιέγραφε σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ο Γρηγόρης καθιέρωσε συγκεκριμένες στρατηγικές. Η κύρια ήταν να προβάλλει τη δουλειά που γινόταν στην τάξη του, είτε μέσα από τις συνομιλίες του με τους γονείς είτε μέσα από τις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, αναμένοντας ότι οι γονείς θα γνώριζαν τη δουλειά των παιδιών τους στην τάξη και θα εκπλήρωναν τα γονεϊκά τους καθήκοντα στο σπίτι, εκδηλώνοντας ζωνφό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Για το λόγο αυτό, έδινε μεγάλη σημασία στη συμμετοχή της τάξης του στους ενδοσχολικούς εορτασμούς και εκδηλώσεις και διατηρούσε υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την παρουσία των γονέων σε αυτές. Επίσης, απέστειλε στα σπίτια των μαθητών ένα μηνιαίο ενημερωτικό δελτίο για να προβάλλει την εργασία των μαθητών του στην τάξη.

Ο Γρηγόρης εφαρμόζε ένα συστηματικό και αυστηρό σύστημα καταγραφής της επίδοσης των μαθητών του, για να μπορεί να τεκμηριώνει τις επιδόσεις τους στις συναντήσεις του με τους γονείς τους. Θεωρούσε αυτή την πρακτική ως ένδειξη του επαγγελματισμού του (ΑΣ). Συγκεκριμένα, διατηρούσε ένα οργανωμένο σημειωματάριο όπου και κατέγραφε όλες τις πλη-

ροφορίες σε σχέση με την επίδοση και συμπεριφορά του κάθε παιδιού και άλλες σχετικές πληροφορίες που θεωρούσε σημαντικές. Στο σημειωματάριό του διατηρούσε επίσης μια στήλη όπου κατέγραφε τις επισκέψεις του κάθε γονέα. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών του με τους γονείς, ο Γρηγόρης καθοδηγούσε την όλη συζήτηση γύρω από ό,τι είχε καταγραφεί στο σημειωματάριό του, με σκοπό να παράσχει στους γονείς λεπτομερείς πληροφορίες για την επίδοση του παιδιού τους και την πρόδοό του στο χρονικό διάστημα από την προηγούμενή τους συνάντηση. Υπογράμμιζε με έμφαση τη σημασία που απέδιδε στο να πληροφορεί τους γονείς για τους βαθμούς των παιδιών τους, ιδιαίτερα στη Στ' τάξη, ένα χρόνο δηλαδή πριν πάνε στο γυμνάσιο, όπου θα λάμβαναν για πρώτη φορά επίσημα βαθμολογία (ΑΣ).

Μολονότι ο Γρηγόρης γνώριζε μια σειρά από παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίζουν τους γονείς από το να επισκέπτονται το σχολείο κατά την καθορισμένη εβδομαδιαία περίοδο, δε φαινόταν ευχαριστημένος με τη συχνότητα επισκέψεων των γονέων, όπως παραδεχόταν κατά τη διάρκεια μιας σειράς συνομιλιών μαζί τους (ΗΕ). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαίωσαν στις συνεντεύξεις και πολλοί γονείς, αλλά και μαθητές. Ο Γρηγόρης εξέφραζε το παράπονο ότι: "Οι γονείς δεν έρχονται τόσο συχνά. Ακόμη και αυτούς που λογαριάζω σαν συχνούς επισκέπτες, δεν έχουν έρθει πάνω από δύο φορές κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς".

Η περίπτωση της Λένας

Η Λένα είχε 11 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ήταν η πρώτη της χρονιά στο Αστικό Σχολείο, το οποίο βρισκόταν στο κέντρο μιας εύπορης συνοικία μιας πόλης της Κύπρου. Οι κάτοικοι της περιοχής είναι κυρίως απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματίες και άνθρωποι των τεχνών. Το Αστικό Σχολείο θεωρείται ότι διατηρεί υψηλά επίπεδα σε ό,τι αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών του.

Κατά τη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το σχολείο είχε μεγάλο αριθμό μαθητών (450) και δασκάλων (22), έναν από τους μεγαλύτερους σε ολόκληρη την Κύπρο. Τα περισσότερα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου είχαν μεγάλη διδακτική εμπειρία. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί διένυαν τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους.

Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων των μαθητών φαίνεται ότι επηρέαζαν σημαντικά τη σχέση τους με το προσωπικό του σχολείου. Τόσο ως οργανωμένο σύνολο όσο και ατομικά, οι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες από το προσωπικό. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περι-

φέρειας εμφανίζονταν να γνωρίζουν για την 'κακόβουλη' εμπλοκή του Συνδέσμου Γονέων στα σχολικά δρώμενα, ενώ ήταν γνωστό ότι ο συγκεκριμένος σύνδεσμος είχε τη δύναμη, ασκώντας πολιτικές πιέσεις και αξιοποιώντας γνωριμίες των μελών του, να επηρεάζει τα του σχολείου. Όπως παραπονήθηκαν οι εκπαιδευτικοί (ΗΕ), ο Σύνδεσμος Γονέων του σχολείου τους όχι μόνο προσπαθούσε να επηρεάσει προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων του, αλλά και μερικές φορές έβρισκε τρόπους να πείσει τις εκπαιδευτικές αρχές να επιβάλουν τα θελήματα των γονέων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και μερικούς γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα, τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων είχαν τη δύναμη να μετακινήσουν το παιδί τους από ένα τμήμα σε άλλο κατά τη διάρκεια της κατανομής των παιδιών σε τμήματα στην αρχή της χρονιάς, εάν πίστευαν ότι ο δάσκαλος της τάξης ήταν 'ανεπαρκής' ή 'αδύνατος'. Άλλες πάλι φορές, σύμφωνα με το τι φημιολογούνταν (ΗΕ), οι γονείς επέλεγαν τους δασκάλους που ήθελαν να υπηρετήσουν στο σχολείο τους μετακινώντας από αυτό όσους κρίνονταν ανεπιθύμητοι. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν αδύναμοι μπροστά στις επιθυμίες του Συνδέσμου Γονέων και προσπαθούσαν να κρατούν αποστάσεις από τους γονείς.

Η Λένα ανέλαβε τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά ως δασκάλα ενός από τα τέσσερα τμήματα της Ε' τάξης του Αστικού Σχολείου, στο οποίο φοιτούσαν 25 παιδιά. Η Λένα περιέγραφε τον εαυτό της ως μια συνειδητή δασκάλα (ΑΣ). Εντούτοις, οι γονείς των μαθητών της δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι με όσα τους έλεγαν τα παιδιά τους ότι συμβαίνουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και, καθώς ο τόπος είναι μικρός, άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, σύντομα αποφάσισαν να αναλάβουν δράση και μερικοί γονείς, όπως ομολόγησαν, επισκέφθηκαν τη διευθύντρια για να παραπονεθούν (ΑΣΓ, ΟΣΓ). Πριν ακόμη τελειώσει το πρώτο τρίμηνο, η Λένα είπε ότι ένιωσε πως οι γονείς την αγνοούσαν και την υποτιμούσαν και πως διακατεχόταν από αισθήματα απογοήτευσης και δυσαρέσκειας.

Την ίδια στιγμή δήλωνε ότι ως εκπαιδευτικός ήταν υπέρμαχος της ενεργούς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων και ότι θεωρούσε πως οι στενές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη των σχολικών στόχων (ΑΣ). Δήλωνε, ωστόσο, απογοητευμένη με την εμπλοκή των γονέων των δικών της μαθητών στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Ειδικότερα, αμφισβητούσε κατά πόσο είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν μαζί της και κατά πόσο αφιέρωναν χρόνο για να επιβλέψουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους, κάτι που όπως ισχυρίστηκε, είχαν εντοπίσει και οι συνάδελφοί της. Η εξήγηση που έδινε είχε να κάνει με τις επαγγελματι-

κές υποχρεώσεις των γονέων, καθώς και με την άποψή τους ότι τα παιδιά στην ηλικία των δέκα ετών δε χρειάζονται υποστήριξη στις κατ' οίκον εργασίες τους, άποψη με την οποία η ίδια διαφωνούσε.

Οι γονείς των μαθητών της, από την πλευρά τους, δήλωναν ότι είχαν περιορισμένο χρόνο και ότι λόγω των επαγγελματικών και κοινωνικών τους υποχρεώσεων δεν είχαν το κουράγιο να ασχοληθούν με τα θέματα του σχολείου στο σπίτι ούτε και να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις για να πάνε στο σχολείο. Παραδέχονταν, επίσης, ότι δεν είχαν χρόνο να συναντηθούν με τη Λένα κατά τη διάρκεια της εβδομαδιαίας καθορισμένης περιόδου για τις επισκέψεις των γονέων και ότι τις πιο πολλές φορές ικανοποιούνταν με μια σύντομη συνομιλία μαζί της όταν πήγαιναν στο τέλος της ημέρας για να παραλάβουν το παιδί τους από το σχολείο. Ένας πατέρας ανέφερε σχετικά:

Συναντηθήκαμε τυχαία δυο-τρεις φορές. Αυτό έγινε το μεσημέρι την ώρα που σχολνάνε τα παιδιά, όταν πήγα να παραλάβω το γιο μου από το σχολείο. Λόγω της δουλειάς και των υποχρεώσεών μας, δεν μπορούσαμε να πάμε στο σχολείο κάποια άλλη φορά. Αυτού του είδους οι συναντήσεις στην αυλή του σχολείου, την ώρα που φεύγει ο δάσκαλος, δεν είναι ό,τι καλύτερο. Γίνεται μια συνομιλία που δε βοηθά. (Πατρός, απόφοιτος πανεπιστημίου, ΑΣ).

Οι γονείς δήλωναν, επίσης, μη ικανοποιημένοι με τις πρωτοβουλίες που έπαιρνε το σχολείο για να επισκεφθούν οι γονείς τους εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα για να έχουν προσωπική επικοινωνία με τη δάσκαλο ή τη δασκάλα του παιδιού τους. Μολονότι τόνιζαν τη σημασία των διαλέξεων προς όλους τους γονείς που οργάνωνε περιστασιακά το σχολείο, επισήμαναν ότι οι ίδιοι θα προτιμούσαν να τους δίνονταν επίσημες και ανεπίσημες ευκαιρίες να συνομιλήσουν με τον/την εκπαιδευτικό για το δικό τους παιδί.

Το πώς θα επιτυγχάνοταν αυτό φαινόταν να ήταν ξεκάθαρο στο μυαλό των περισσότερων συμμετεχόντων γονέων. Όπως όλοι σχεδόν οι γονείς που έλαβαν μέρος σε συνέντευξη τόνισαν (ΑΣΓ, ΟΣΓ), οι εκπαιδευτικοί –συμπεριλαμβανομένης και της Λένας– πρέπει να αντιληφθούν τα προβλήματα της σύγχρονης οικογένειας και να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι η αποστολή προσωπικών γραπτών μηνυμάτων στους γονείς όταν ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται κάποια συγκεκριμένη υποστήριξη από την οικογένεια ή πιστεύει ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα το οποίο πρέπει επειγόντως να συζητηθεί με το γονέα. Όπως δήλωσαν, αναμένουν από τον/την εκπαι-

δευτικό να τους στέλνει προσωπικό σημείωμα "όταν υπάρχει κάτι το σημαντικό" (ΟΣΓ). Μερικοί γονείς παραδέχθηκαν ότι έτυχε και οι ίδιοι να παρακινήσουν το δάσκαλο του παιδιού τους στο παρελθόν να επικοινωνήσει μαζί τους με γραπτό μήνυμα στις περιπτώσεις που έκριναν ότι αυτό ήταν αναγκαίο.

Το δεύτερο σημείο είναι η τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς για θέματα που προκύπτουν και αφορούν το παιδί τους. Οι γονείς τόνισαν ότι θα αντιμετώπιζαν με τη δέουσα στάση γραπτό ή τηλεφωνικό μήνυμα από το δάσκαλο του παιδιού τους στις περιπτώσεις που συνέτρεχε σοβαρός λόγος, εξηγώντας ότι απαιτείται η καθιέρωση μιας "άμεσης γραμμής πληροφόρησης" εκπαιδευτικών-γονέων, όπως χαρακτηριστικά την ονόμασε κάποιος γονέας.

Οι γονείς, ενώ βρίσκονται στο σπίτι ή στην εργασία τους, δεν μπορούν να ξέρουν ανά πάσα στιγμή τι γίνεται μέσα στο σχολείο, και έτσι δε γνωρίζουν αν ο δάσκαλος χρειάζεται βοήθεια ή αν υπάρχει πρόβλημα με κάποιο παιδί. Είναι και γονείς που δεν επισκέπτονται ποτέ το σχολείο για διάφορους λόγους. Ωστόσο, όταν ειδοποιηθούν θα βρουν ένα τρόπο να επισκεφθούν το δάσκαλο ή να του τηλεφωνήσουν αμέσως. (Μητέρα, καταστηματούχος, απόφοιτος πανεπιστημίου, ΟΣΓ)

Η Λένα, παρά τη γενική απογοήτευσή της από τις σχέσεις της με τους γονείς των μαθητών της, και παρά την αντίθετη άποψη του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, αποφάσισε ότι έπρεπε να βρει τρόπους να εμπλέξει ενεργότερα τους γονείς στα σχολικά δρώμενα. Γι' αυτό προσκάλεσε τους γονείς να συναντηθούν μαζί της ένα πρωινό κατά τη διάρκεια της καθορισμένης ώρας για επισκέψεις γονέων. Όμως, η ανταπόκριση ήταν πολύ μικρή. Μόνο τέσσερις γονείς, τρεις μητέρες και ένας πατέρας, από το σύνολο των γονέων των μαθητών της ήλθαν στη συνάντηση.

Αφού πέρασε κάποιο χρονικό διάστημα από την πρωινή αυτή συνάντηση, η Λένα αποφάσισε να οργανώσει μια παρόμοια συνάντηση σε βραδινό χρόνο. Αυτή τη φορά προσπάθησε να δελεάσει τους γονείς, ώστε να διασφαλίσει την παρουσία τους. Προγραμματίσε την παρουσία δύο ειδικών, οι οποίοι θα μιλούσαν για το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, συζήτησε την ιδέα με τους μαθητές της, ώστε να προσπαθήσουν και αυτοί να πείσουν τους γονείς τους για τη σημασία της παρουσίας τους. Τα παιδιά διακόσμησαν την τάξη τους με σχέδια, ποιήματα και προσωπικά μηνύματα προς τους γονείς τους. Παρόλο που η διευθύντρια ήταν

αντίθετη με την απόφασή της να διοργανώσει την εκδήλωση αυτή, γιατί όπως ισχυρίστηκε "έπαιζε με τη φωτιά" (ΑΣΔ), κατά τη συνάντηση παρευρέθηκαν περισσότερα από τα τρία τέταρτα των γονέων των μαθητών της τάξης. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης (Π), η Λένα είχε την ευκαιρία να μιλήσει στους γονείς και η ίδια και να τους δείξει τη δουλειά της τάξης. Τόσο πριν όσο και μετά το επίσημο μέρος της συνάντησης, οι γονείς κινήθηκαν στην αίθουσα και είδαν τις εργασίες των παιδιών τους. Πολλοί γονείς δεν κατέβαλαν καμία προσπάθεια να προσεγγίσουν και να μιλήσουν στη Λένα. Όσοι το έκαναν είχαν σύντομες συνομιλίες, μάλλον επίσημες και σοβαρές. Η Λένα ήταν αρκετά σφιγμένη και αγχωμένη και προσπαθούσε να βεβαιωθεί ότι όλοι οι γονείς είχαν δει τις εργασίες του παιδιού τους.

Οι γονείς βρήκαν ενδιαφέρον το τι είδαν και άκουσαν στη συγκεκριμένη εκδήλωση, όμως οι περισσότεροι αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό και κριτική διάθεση τη σκοπιμότητα πίσω από τη διοργάνωση της συνάντησης. Όπως είπε μια μητέρα σε συνέντευξη:

Ήταν φανερό πως οργάνωσε τη συνάντηση, για να μας πει ότι αυτή κάνει τη δουλειά της και πως εμείς πρέπει να κάνουμε περισσότερα.
(Οικοκυρά, απόφοιτος πανεπιστημίου, ΑΣΓ)

Όπως όλες οι προηγούμενες, και αυτή η προσπάθεια της Λένας αντιμετωπίστηκε από τους γονείς με καχυποψία και επικριτική διάθεση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρόλο που η μεθοδολογία της έρευνας δεν επιτρέπει στατιστικό έλεγχο των υποθέσεων, η παρουσίαση των τεσσάρων εκπαιδευτικών και του πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται επιτρέπει τη διαπίστωση ορισμένων τάσεων και τη συναγωγή συμπερασμάτων. Τα ευρήματα, πρώτον, δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο, το εύρος και την έκταση των σχέσεών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους, όπως έχει επισημανθεί και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Becker & Epstein, 1982. Lareau, 1987. Martin et al., 1997). Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου του Παλαιού Χωριού, έκαναν ιδιαίτερες προσπάθειες και έπαιρναν πρωτοβουλίες ώστε η επικοινωνία τους να είναι εκτενής και συστηματική με όσο το δυνατό περισσότερους γονείς των μαθητών τους.

Έτσι, δεν περιορίζονταν στο πλαίσιο των περιόδων επισκέψεων των γονέων ούτε ήταν μόνο ατομική. Συνδύαζαν αυτά τα δύο είδη επικοινωνίας με δικές τους πρωτοβουλίες για επίσημες και ανεπίσημες συναντήσεις με τους γονείς. Στην περίπτωση των άλλων δύο εκπαιδευτικών, η επικοινωνία τους με τους γονείς ήταν εξ αποστάσεως. Εκπαιδευτικοί και γονείς σπάνια συναντιόνταν. Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι αυτό που καθορίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, αντίθετα με ό,τι προέβλεπε η Υπόθεση 1.

Η διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν φανερή, όχι μόνον ως προς το πλήθος των ευκαιριών για επικοινωνία με τους γονείς, αλλά και ως προς την ποιότητα των μεταξύ τους συναντήσεων. Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέμεναν και ζητούσαν από τους γονείς των μαθητών τους να επισκέπτονται το σχολείο και να τους συμβουλεύονται για το παιδί τους, μόνον μερικοί έκαναν την πρόσκλησή τους να μοιάζει αληθινή και γνήσια. Οι γονείς της τάξης του Ηλία, για παράδειγμα, φαίνονταν να αισθάνονται πολύ άνετα και χαλαρά κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους μαζί του. Ο φιλικός και ανεπίσημος χαρακτήρας που προσέδιδε στην προσέγγισή του ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, σε συνδυασμό με τις συνεχείς, συστηματικές και επίμονες προσπάθειές του να φέρει κάθε γονιό στο σχολείο, είχαν ως αποτέλεσμα τις συχνές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο για να συζητήσουν μαζί του όλα τα θέματα που σχετίζονταν με τη σχολική ζωή των παιδιών τους, αλλά και τη γενικότερη πρόοδο και ευημερία τους. Αντιθέτως, οι προσπάθειες επικοινωνίας άλλων εκπαιδευτικών έκαναν τους γονείς να αισθάνονται άβολα, να διστάζουν και γενικά να μη νιώθουν άνετα και ελεύθερα μαζί τους. Ήταν εμφανής η νευρική κατάσταση με την οποία οι γονείς των μαθητών του Γρηγόρη και της Λένας επικοινωνούσαν μαζί τους, τόσο σε επίσημες όσο και σε ανεπίσημες ευκαιρίες.

Σε αντίθεση προς την Υπόθεση 2, όμως, που προέβλεπε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων θα ήταν εντονότερες στην περίπτωση γονέων υψηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου, οι γονείς που ανταποκρίνονταν στις προσπάθειες για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ήταν κυρίως μέσου και χαμηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου. Επιπλέον, οι γονείς υψηλού ΚΟΙΕ εμφανίζονταν να δυσπιστούν και να αμφισβητούν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών.

Είναι, όμως, σημαντικό να επισημανθεί ότι ενώ στα σχολεία αγροτικής περιοχής η επικοινωνία σχολείου-γονέων φαινόταν να καλύπτει και μικρότερες και μεγαλύτερες τάξεις, η έλλειψη ή δυσκολία επικοινωνίας στο

σχολείο αστικής περιοχής αφορούσε κυρίως μεγάλες τάξεις. Αν η τάξη είναι κρίσιμος παράγοντας, αυτό πρέπει να εξετασθεί σε άλλη έρευνα. Κατόπιν τούτου, η Υπόθεση 2 φαίνεται να επαληθεύεται μερικώς.

Ως προς την Υπόθεση 3, τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος ίσως αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά σε αλληλεπίδραση με τους άλλους παράγοντες. Το φύλο των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο. Αυτό που φαίνεται να είναι κρίσιμο είναι η 'φιλοσοφία' του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσει την εκπαιδευτική του δράση. Επομένως, η Υπόθεση 3 δε φαίνεται να επαληθεύεται.

Μοντέλα εκπαιδευτικών

Οι μεγάλες διαφορές στον τρόπο με το οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν με τους γονείς μπορούν να σκιαγραφήσουν διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους. Ο Ηλίας αντιπροσωπεύει το μοντέλο του εκπαιδευτικού που είναι "ενεργός ακροατής, αλλά δεν εμπλέκει" τους γονείς στα ζητήματα του σχολείου. Ο Ηλίας ήταν θερμός και ανοικτός στο να μάθει από τους γονείς. Ήταν προσηλωμένος στη δέσμευσή του για επικοινωνία με τους γονείς, επικοινωνία την οποία αντιμετώπιζε ως κάτι το φυσιολογικό και αναμενόμενο, λόγω κυρίως της πεποιθήσής του ότι οι οικογένειες έχουν διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες για να υποστηρίξουν τη σχολική επιτυχία του παιδιού τους. Ήταν πολύ ικανός και σίγουρος για τον εαυτό του κατά την επικοινωνία του με τους γονείς, αλλά πάνω από όλα ήξερε πώς να τους μιλήσει, πώς να τους κάνει να νιώθουν άνετα και πώς να τους ακούσει, έτσι ώστε να γνωρίσει τη δική τους όψη των πραγμάτων, ένα μοντέλο εκπαιδευτικού παρόμοιο με αυτό που έχει εισηγηθεί ο Bastiani (1996). Με τον Ηλία ως δάσκαλο των παιδιών τους, οι γονείς ένιωθαν ότι γίνονταν επαρκώς κατανοητοί και ότι συζητούσαν μαζί του όσα τους ενδιέφεραν και τις ανάγκες τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, και ένιωθαν ότι δέχονταν υποστήριξη στην εκπλήρωση του γονεϊκού τους ρόλου. Ωστόσο, ο Ηλίας δεν ενέπλεκε τους γονείς σε άλλες πτυχές της σχολικής ζωής των παιδιών τους. Με την εντυπωσιακή προσήλωσή του στην επικοινωνία του με τους γονείς κατάφερε να είναι ο καθοδηγητής της σχέσης, καθορίζοντας ο ίδιος τις προτεραιότητες και τις στρατηγικές με τρόπο που οι γονείς, οι συνάδελφοι, και η διευθύντρια του σχολείου να ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις του.

Η αντίληψη που είχε η Βίκη για την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων εκφράζει ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαιδευτικού σε ό,τι αφορά τις σχέσεις τους. Στο μοντέλο αυτό ο/η εκπαιδευτικός "εμπλέκει ενεργά, αλλά δεν ακούει" τους γονείς. Η Βίκη είχε τη δική της φιλοσοφία για την αξία την εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Κεντρική θέση σε αυτήν είχε η πεποίθησή της ότι πρέπει να δίνονται στους γονείς όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες και εκπαίδευση για το πώς διεξάγεται η διδασκαλία, έτσι ώστε να είναι ικανοί να στηρίζουν από το σπίτι την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Έμοιαζε όμως πολύ λιγότερο διατεθειμένη να συνεργαστεί με τις οικογένειες σε προσωπική βάση και δεν ήταν ιδιαίτερα ανοικτή στο να ακούει τους γονείς. Οι προτεραιότητες και πρακτικές της στηρίζονταν στην αντίληψή της για την αδιαμφισβήτητη υπεροχή της ως ειδικού που θα εκπαίδευε τους γονείς, ώστε το σχολείο να εκπληρώνει τους στόχους του.

Η στάση του Γρηγόρη απέναντι στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων ήταν διαφορετική ως προς το ότι "προσδοκούσε ένα υποστηρικτικό ακροατήριο, τίποτε όμως περισσότερο" από τους γονείς. Ο Γρηγόρης έδινε προτεραιότητα στα διδακτικά του καθήκοντα, στην προετοιμασία του, στο διοικητικό του ρόλο και στο ρόλο του ως διαχειριστή των αποφάσεων και των πηγών του σχολείου. Σε ό,τι αφορά τους γονείς, θεωρούσε ότι έπρεπε να προσπαθούν να εκπληρώνουν τα γονεϊκά τους καθήκοντα από το σπίτι –συμπεριλαμβανομένης ιδιαίτερα της ενεργού εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία των παιδιών τους– και αφήνοντας στο δάσκαλο την ευθύνη για τα ζητήματα του σχολείου. Μολονότι αισθανόταν αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία του, εκλάμβανε την εμπλοκή των γονέων των μαθητών του στο σχολείο ως απειλή για την ποιότητα της εργασίας του. Αν οι γονείς έρχονταν στο σχολείο, αυτό έπρεπε να γίνεται, σύμφωνα με το Γρηγόρη, μόνο για να ενημερωθούν για τις επιδόσεις και τη σχολική ζωή των παιδιών τους. Οποιαδήποτε άλλη εμπλοκή των γονέων δεν ήταν αναγκαία. Επιπλέον, ο Γρηγόρης κρατούσε απόσταση από γονείς που δεν ανταποκρίνονταν στο κάλεσμά του και έτεινε να αντιμετωπίζει τους μαθητές και τις οικογένειες ως ομοιογενή ομάδα, με συνέπεια συχνά να νιώθει πίεση από αυτούς όταν είχαν μη αναμενόμενες ανάγκες ή απαιτήσεις.

Η Λένα, κατά κύριο λόγο, επιδίωκε "να προστατέψει τον εαυτό της" από τους γονείς. Παρά τις γνήσιες και ειλικρινείς προσπάθειές της να κερδίσει την αποδοχή των γονέων, η οποία θα οδηγούσε σε συνεργασία, ήταν συνήθεια κάτω από το κριτικό τους βλέμμα από την πρώτη κιόλας μέρα της σχολικής χρονιάς. Ανεξάρτητα από τις όποιες διευθετήσεις έκανε για να

επικοινωνήσει με τους γονείς για το καλό των παιδιών τους, οι γονείς ποτέ δεν ήρθαν κοντά της, είτε γιατί την παρεξήγησαν είτε γιατί δεν τους έπειθε για τις προθέσεις της.

Οι διαφορές αυτές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των οποίων οι περιπτώσεις μελετήθηκαν και τα μοντέλα εκπαιδευτικών τα οποία προκύπτουν φαίνεται να εδράζονται, από τη μια, στις ευρύτερες προσωπικές τους παιδαγωγικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τη μορφή και την αξία της σχέσης σχολείου-οικογένειας και, από την άλλη, στον παιδαγωγικό ρόλο που καθόριζαν για τον εαυτό τους και το σχολείο ως προς την εκπαίδευση των παιδιών σε αντιδιαστολή με τον αντίστοιχο ρόλο που απέδιδαν στους γονείς. Αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι οι σχέσεις που καθιέρωναν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών τους δεν ταυτίζονταν συνήθως με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι στρατηγικές που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί δε βρίσκονταν σε αρμονία με την πολιτική αυτή εξαναγκάζοντας τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς άλλοτε να υπεραμυνθούν των στρατηγικών τους, όπως στην περίπτωση του Ηλία και της Βίκης, και άλλοτε να ενεργούν αυτοβούλως, όπως στην περίπτωση της Λένας.

Παράλληλα, φαίνεται ότι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς τις σχέσεις που ανέπτυξαν με τις οικογένειες των μαθητών τους καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από χαρακτηριστικά των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν να αντιμετωπίσουν οικογένειες χαμηλού και μεσαίου ή χαμηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου, κατά το πλείστον οικογένειες των σχολείων της περιφέρειας, φαίνεται ότι καθόριζαν και έλεγχαν οι ίδιοι, στη βάση των δικών τους παιδαγωγικών και επαγγελματικών απόψεων για το ρόλο και τη σημασία της εμπλοκής των γονέων, το εύρος και το περιεχόμενο των σχέσεών τους με τους γονείς των μαθητών τους. Τόσο στην περίπτωση του Ηλία και της Βίκης, στον οποίων τις προσκλήσεις ανταποκρίνονταν θετικά οι γονείς, όσο και στην περίπτωση του Γρηγόρη, τον οποίο οι γονείς θεωρούσαν απόμακρο αλλά ακολουθούσαν τις υποδείξεις του για τον τρόπο συνεργασίας τους, ήταν οι εκπαιδευτικοί που επικυριαρχούσαν και όριζαν το χρόνο και το περιεχόμενο των σχέσεών με τους γονείς. Στην περίπτωση της Λένας, στο Αστικό Σχολείο, η οποία είχε να συνεργαστεί με γονείς υψηλού, ως επί το πλείστον, ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου, ήταν οι προτεραιότητες των γονέων που καθόριζαν το είδος των σχέσεων εκπαιδευτικού-γονέων, ωθώντας την ίδια να παίρνει αμυντική θέση απέναντί τους. Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί αν οι γονείς υψηλού ΚΟΙΕ και μορφωτικού επιπέδου αντιδρούν με

τον ίδιο τρόπο όταν τα παιδιά τους είναι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα αυτή κατέδειξε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη μορφή και στο περιεχόμενο των σχέσεών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους. Με δεδομένη την ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-γονέων για την επίτευξη των σχολικών στόχων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται έτσι ιδιαίτερα σημαντικός στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στη διευκόλυνση και στην ενθάρρυνση των προσπαθειών ενίσχυσης των σχέσεων του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών. Παρ' όλα αυτά είναι φανερό ότι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητες του ευρύτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και, ειδικότερα, της θέσης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού στην τοπική κοινωνία.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν, επίσης, την ανάγκη για συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση στρατηγικών και την ένταξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, που θα παίρνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονέα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων του παιδιού τους. Καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι αυτοί που θα μπορούν να βρουν τρόπους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες, όπως αυτές που επισημάνθηκαν στην έρευνα αυτή, και προσφέροντας στον κάθε γονέα με τον καταλληλότερο τρόπο όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να αναχωρούν από το σχολείο γνωρίζοντας τι ακριβώς πρέπει να πράξουν για να υποστηρίξουν τη σχολική επιτυχία του παιδιού τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allestaht-Snyder, M. (1995). Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 85-95.
- Arber, S. (1993). Designing samples. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 68-92). London: Sage.
- Bastiani, J. (1996). *Home and school: Building a better partnership*. London: National Consumer Council.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). *Influences on teachers' use of parent involvement at home* (Report No. 324). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan.
- Bloom, B. S. (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ. Έκδ. & Μετάφ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Βεκnap.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Crump, S. J., & Eltis, K. J. (1996). Schools, parents and community: Teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*, 25(1), 45-52.
- Cutright, M. (1984, November). How wide open is the door to parent involvement in the schools? *PTA Today*, 10-11.
- Denzin, N. (1989). *The research act* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-306.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated texts. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. N. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8(1), 73-91.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Kyriakides, L. (1999). Partnership in action: An evaluation of a school policy on parents working with their own children in school. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 103-110). Nijmegen, The Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views of parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environment: An empirical analysis*. London: Routledge & Kegan.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- McBride, B. A., & Lin, H.F. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1, 349-392.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative analysis*. London: Sage.
- Moles, O. C. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*, 19(2), 137-145.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Newport, P. (1994). *Construction of teacher beliefs and practice: Parent participation in the primary school and classroom*. Sydney, Australia: University of Sydney.
- Phtiaka, H. (1996). Each to his own? Home-school relations in Cyprus. *Forum of Education*, 51(1), 47-59.
- Phtiaka, H. (1998). 'It's their job, not ours!': Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005, Μάρτιος). Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων: Απόψεις εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο "Σχολείο και Οικογένεια", Ιωάννινα.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL.
- Rivalland, J. (1994). Women's work: The shaping of literacy practices. *Australian Journal of Language and Literacy*, 17(4), 288-300.
- Rosenthal, D. M., & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships. Strategies for parent support and involvement. *Childhood Education*, 71(2), 194-200.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research; A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Symeou, L. (2002a, April). *Parental reflections upon their involvement in a primary school classroom: An action research program in Cyprus*. Paper presented at the 11th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, New Orleans, Louisiana.
- Symeou, L. (2002b). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, (2)12, 7-34.
- Symeou, L. (2003). Family-school communication: Critically revisiting parent-teacher briefings. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes* (pp. 119-134). Gdansk, Poland: University of Gdansk.
- Symeou, L. (2005). Teacher-family collaboration: Can it generate social capital? In R. Martínez-González, Ma del H. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.

- Symeou, L. (in press). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4).
- Συμεού, Α., Ζαχαρίου, Α., & Βαλανίδης, Ν. (υπό δημοσίευση). Συμμετοχή των γονέων σε περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα: Η εμπειρία των γονέων της Κύπρου. *Επιστήμες της Αγωγής*.
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. In IPPR (Ed.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.
- Turney, C., Eltis, K. J., Towler, J., & Wright, R. (1990). *The teacher's world of work*. Marriekville, Australia: Southwood.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2000). *Κατάλογος σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.
- Watts, M., & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: Research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-33.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2003). *Κατάλογος φοίτησης μαθητών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (1992). *Ο περί Συνδέσμου Γονέων Νόμος 105 (I)*. Λευκωσία: Κυπριακή Δημοκρατία.

TEACHER-PARENT RELATIONSHIPS: MODELS OF CYPRIOT TEACHERS

Loizos Symeou

Cyprus College, Nicosia, Cyprus

Abstract: This paper describes the findings of an ethnographic study on teacher-parent relationships in Cyprus. The research was a multiple case study of primary school teachers, aiming at investigating their relations with their pupils' parents. Seven teachers and their pupils' families in six different public schools were studied. Data were collected through ethnographic observation in the participant teachers' schools, as well as through individual and group interviews of teachers, parents, pupils, and the schools' headteachers. The analysis of the data showed that there were significant differences between participant teachers with regard to the content, the range, and the extent of the relations with parents. Four 'teacher models' in Cyprus according to the relations they establish with their pupils' families are suggested.

Key words: School-family relationships, Teacher models, Teacher practices.

Address: Loizos Symeou, Cyprus College, Room 307, P.O. Box 22006, 1516 Nicosia, Cyprus.
Phone: +357-22-713178. Fax: +357-22-590539. Email: lsymeou@cycollege.ac.cy