



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών

**«Η καταλυτική επίδραση διαδικτυακών υπηρεσιών επικοινωνίας στη σχέση γονιών-
εκπαιδευτικών-μαθητών στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού»**

Διδακτορική Διατριβή

Αλέξανδρος Κοφτερός

Επιβλέπων Καθηγητής:

Θανάσης Χατζηλάκος

Λευκωσία, 2018

© Αλέξανδρος Κοφτερός, 2018

ISBN 978-9963-695-65-2

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτωρ: Αλέξανδρος Κοφτερός

Τίτλος Διατριβής: Η καταλυτική επίδραση διαδικτυακών υπηρεσιών επικοινωνίας στη σχέση γονιών-εκπαιδευτικών-μαθητών στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού.

Η παρούσα διατριβή ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο του Διδακτορικού Προγράμματος Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Τμήματος Πληροφοριακών Συστημάτων και Επικοινωνίας του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Εξεταστική επιτροπή

Θανάσης Χατζηλάκος	Καθηγητής στη Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Διομήδης Σπινέλλης	Καθηγητής στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Έλενα Κύζα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Τμήμα Επικοινωνίας και Σπουδών διαδικτύου, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Αγγελική Κοκκινάκη	Καθηγήτρια στη Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Λευκωσίας και Πρόεδρος της εξεταστικής επιτροπής

Υπογραφή: Θανάσης Χατζηλάκος

Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφοριακών Συστημάτων και Επικοινωνίας,

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης διαδικτυακών εργαλείων στην ανάπτυξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στα πλαίσια παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος με γονείς μαθητών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού. Έμφαση του παρεμβατικού προγράμματος ήταν η ενίσχυση του ρόλου του γονιού στο σπίτι, ώστε να καταστεί ικανός να βοηθήσει το παιδί του κατά τη διάρκεια διαφοροποιημένης κατ' οίκον εργασίας, και να λειτουργήσει έτσι ως πολλαπλασιαστής του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το αντικείμενο το οποίο επιλέχθηκε ήταν το μάθημα της Γλώσσας, μιας και η κατανόηση κειμένων και οδηγιών, καθώς και η ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου, επηρεάζουν όλα σχεδόν τα μαθήματα. Σημαντική παράμετρος της όλης εργασίας ήταν η δυνατότητα να καταστεί η μεθοδολογία που εισηγούμαστε εφικτή στην εφαρμογή της σε μεγάλες κλίμακες (scalability), με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Έτσι, αποφασίστηκε η αποκλειστική αξιοποίηση λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα καθώς και δωρεάν εργαλείων σύγχρονης επικοινωνίας, ενώ για κάθε γονιό αποφασίστηκε να αφιερώνεται το πολύ 40 λεπτά κάθε εβδομάδα (όση η διάρκεια μίας διδακτικής περιόδου στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου).

Μέσα από την έρευνα απαντώνται τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο επιχείρησε να μελετήσει τα εμπόδια και τους περιορισμούς στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας, για σκοπούς συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών, με έμφαση σε γονείς μαθητών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ικανότητας των γονιών να στηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους σε μη διδακτικό χρόνο (Dishion et al, 2003; Connel et al, 2009), όμως, ειδικά οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα εισοδηματικά στρώματα, εξαιτίας μη ευέλικτων ωραρίων εργασίας,

αδυνατούν να συμμετάσχουν σε τέτοια προγράμματα (Hague, Liddle, Becker, & Johnson-Leckrone, 2002; Spoth, Reyes, Redmond, & Shin, 1997). Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχείρησε να διερευνήσει την πιθανή αλλαγή στη σχέση γονιού και εκπαιδευτικού, γονιού και μαθητή, καθώς και μαθητή και εκπαιδευτικού, μέσα από την τακτική και διαπροσωπική επικοινωνία μέσω διαδικτύου. Οι στάσεις και αντιλήψεις των γονιών για τους εκπαιδευτικούς αλλά και των εκπαιδευτικών για τους γονείς είναι καθοριστικές για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, και επηρεάζουν και τη σχέση παιδιού-εκπαιδευτικού (Mapp, 2003; Bennett-Congroy, 2012). Η θετική σχέση μεταξύ των δύο μερών (σχολείο-οικογένεια) βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, με άμεσο αντίκτυπο και στον ίδιο το μαθητή, γεγονός που τον οδηγεί και σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Epstein et al, 2002; Walker et al, 2005). Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις πιθανές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα της Γλώσσας. Για το σκοπό αυτό, τα παιδιά έτυχαν γραπτής αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, με συχνότητα ενός διαγωνίσματος κάθε δύο εβδομάδες. Αρχικά δόθηκε αξιολόγηση με άγνωστο κείμενο (400-500 λέξεις) με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στη συνέχεια έγιναν άλλες τέσσερις ενδιάμεσες αξιολογήσεις με παρόμοια δομή, καθώς και τελική αξιολόγηση πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετο ερώτημα αφορούσε τον ελάχιστο εξοπλισμό και υποδομή που είναι απαραίτητος ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η παρούσα παρέμβαση σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι γονείς, πέντε μητέρες και ένας πατέρας, οι οποίοι αποτελούσαν και τις μελέτες περίπτωσης. Και οι έξι είχαν παιδιά στην ίδια τάξη (Ε΄ Δημοτικού), σχολείου πόλης που βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή, με ένα σημαντικό ποσοστό άνεργων (24%) και μονογονεϊκών οικογενειών (38%, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του σχολείου) και με σημαντικό ποσοστό οικογενειών να προέρχεται τουλάχιστον ο ένας από τους γονείς από χώρα της Ανατολικής Ευρώπης ή της Ασίας (40%, σύμφωνα με το

Μαθητικό Μητρώο). Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων σχεδιάστηκε η έρευνα σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιος 2015) έγινε αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας η οποία παρείχε εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας, συμπεριλαμβανομένων δυνατοτήτων αποστολής και λήψης μηνυμάτων καθώς και τηλεδιασκέψεων. Στη διαδικτυακή πλατφόρμα είχαν πρόσβαση όλοι οι γονείς της τάξης. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της έρευνας, λαμβάνονταν δεδομένα από τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας (logs) που έδειχναν τη συνδεσιμότητα των γονιών. Ταυτόχρονα, τόσο ο εκπαιδευτικός/ερευνητής, που ήταν και δάσκαλος της τάξης, όσο και άλλη εκπαιδευτικός που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα στο συγκεκριμένο τμήμα κρατούσαν ημερολόγιο με την κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας όλων των μαθητών, κατάσταση επικοινωνίας με το σπίτι, αξιολογήσεις μαθητών και άλλα στοιχεία που αφορούσαν την πρόοδο αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Παρ' όλα αυτά, μέχρι το Δεκέμβριο του 2014 είχε φανεί ότι γινόταν ελάχιστη μέχρι καθόλου χρήση της πλατφόρμας, έτσι αποφασίστηκε να μετακινηθεί η έμφαση από τη χρήση του εργαλείου τηλεδιασκέψεων της πλατφόρμας σε εργαλείο που χρησιμοποιούσαν ήδη οι γονείς. Κατά τη δεύτερη φάση (Μάρτιος 2015-Ιούνιος 2015), οι γονείς αξιοποίησαν διαδικτυακά εργαλεία τα οποία προτιμούσαν, και έγινε κατορθωτή η πραγματοποίηση μιας τηλεδιάσκεψης ανά γονιό ανά εβδομάδα. Με την έναρξη της δεύτερης φάσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις τόσο με τους συγκεκριμένους γονείς όσο και με τα παιδιά τους –σε διαφορετικό χρόνο– ώστε να καταγραφούν οι απόψεις, αντιλήψεις αλλά και στάσεις των γονιών για το σχολείο και τις δικές τους ικανότητες στήριξης των παιδιών τους. Με την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης (Ιούνιος 2015), πραγματοποιήθηκαν εκ νέου συνεντεύξεις με τους ίδιους γονείς και παιδιά, ώστε να εντοπιστούν οι αλλαγές και διαφοροποιήσεις στις στάσεις και απόψεις μετά από την παρέμβαση. Τα κύρια δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν ποιοτικά. Αρχικά έγινε κάθετη ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα

με την κάθε μελέτη περίπτωσης (γονιό) ξεχωριστά, και στη συνέχεια έγινε οριζόντια ανάλυση των δεδομένων με όλες τις περιπτώσεις.

Μέσα από την ανάλυση, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις στάσεις των γονιών προς το σχολείο, τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους να στηρίζουν τα παιδιά τους, αλλά και τη σχέση συνεργασίας με τα παιδιά τους. Η τακτική επικοινωνία (μία φορά την εβδομάδα) με τον εκπαιδευτικό, μέσα σε θετικό κλίμα συνεργασίας, οδήγησε το γονιό σε αλλαγή στάσης ως προς τη συνεργασία με το σχολείο, ειδικά σε δύο περιπτώσεις που είχαν αρνητικές απόψεις μέχρι και πριν τη δεύτερη φάση της παρέμβασης. Επίσης, βοηθήθηκαν οι γονείς να βελτιώσουν την που είχαν για τις δικές τους δυνατότητες στήριξης των παιδιών τους σε θέματα κατ' οίκον εργασίας, ενώ παράλληλα ενίσχυσαν τη διάθεση, προθυμία και επιθυμία τους για συνέχιση της συνεργασίας με το σχολείο, με παρόμοια μεθοδολογία, και την επόμενη σχολική χρονιά. Οι αλλαγές αυτές (θετική στάση ως προς το σχολείο, βελτιωμένη για τις ικανότητές τους να ενισχύσουν το παιδί τους, επιθυμία για συνεργασία με σχολείο) αποτελούν σημαντικές παραμέτρους οι οποίες ενισχύουν το ρόλο του γονιού και με τη σειρά τους βοηθούν το μαθητή να παρουσιάσει βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Hoover Dempsey, Bassler & Brissie 1992; Gonida & Cortina, 2014). Η ενίσχυση της ικανότητας των γονιών να μπορούν να εστιάσουν τη βοήθειά τους προς τα παιδιά τους οδήγησε –σύμφωνα με τις συνεντεύξεις τους– σε καλύτερη διαχείριση του χρόνου της κατ' οίκον εργασίας των παιδιών, ενώ πλέον, σύμφωνα με τους ίδιους, τα παιδιά ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση να εργάζονται με τους γονείς τους. Η ικανότητα διαχείρισης του χρόνου ολοκλήρωσης εργασιών, αλλά και η ικανοποίηση από την εμπλοκή του μαθητή με την εργασία, αποτελούν –σύμφωνα με έρευνες– παράγοντες που ενισχύουν τη μάθηση (Sheridan, 2009). Ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε βελτίωση στις επιδόσεις στις αξιολογήσεις της Γλώσσας και στα έξι παιδιά (αρχικά), οι οποίες πιθανόν να οφείλονται και στην παρέμβαση. Δύο από τα παιδιά φάνηκαν, με τις τελευταίες αξιολογήσεις, να έχουν τα

ίδια χαμηλά αποτελέσματα με την αρχική αξιολόγηση. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι στη μία περίπτωση άλλαξε το ωράριο εργασίας της μητέρας και πλέον η ενίσχυση που έδινε στην κόρη της ήταν περιορισμένη ή αργά το βράδυ, όταν το παιδί ήταν ήδη κουρασμένο, και στη δεύτερη περίπτωση, στο μέσο της παρέμβασης, οι γονείς ήταν σε διάσταση, γεγονός που πιθανότατα επηρέασε την ικανότητα της μητέρας να βοηθήσει το παιδί της.

Η συνεισφορά της έρευνας μπορεί να οριστεί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα διερεύνησε τους περιορισμούς που έχει ο εκπαιδευτικός ώστε να γίνει επιμορφωτής των γονιών της τάξης του μέσω διαδικτύου, με ένα γονιό κάθε φορά. Επίσης, μελετήθηκε η αλλαγή στη στάση γονιών-εκπαιδευτικών, γονιών-μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών μέσα από την τηλεσυνεργασία. Σε εμπειρικό επίπεδο, η έρευνα βοήθησε στην κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών που έχουν οι γονείς, ως προς τη μαθησιακή στήριξη του παιδιού τους, και εντοπίστηκε η ανάγκη των γονιών να εισέλθει ο εκπαιδευτικός πλήρως στη «ζώνη άνεσης» (comfort zone) του γονιού, ως προϋπόθεση για συνεργασία των δύο μερών. Αυτό δείχνει πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις ανάγκες αλλά και προτιμήσεις του γονιού, τόσο ως προς το διαθέσιμο χρόνο όσο και ως προς τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Ακόμη, η χρήση εργαλείων που ήδη γνωρίζουν οι γονείς, και είναι διαθέσιμα δωρεάν, επιτρέπει την εφαρμογή παρόμοιων παρεμβάσεων σε μεγαλύτερη κλίμακα, χωρίς να απαιτείται (α) κόστος αγοράς αδειών χρήσης λογισμικού ή εγκατάσταση και διαχείριση εξειδικευμένων εργαλείων και συστημάτων (π.χ. Moodle) και (β) δεν απαιτεί κόστος επιμόρφωσης γονιών στη χρήση νέων εργαλείων ή/και συστημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα εφαρμογής τους με τυπικά «off-the-shelf» εργαλεία χωρίς πρόσθετο κόστος ή ανάγκες επιμόρφωσης γονιών, αναμένουμε ότι θα ενδιαφέρουν τα κέντρα λήψεως αποφάσεων για θέματα Παιδείας, ώστε να διερευνηθεί σε ευρύτερο επίπεδο η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας, ώστε να

μελετήσουμε σε μεγαλύτερη κλίμακα τα πιθανά θετικά αποτελέσματα στην καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού στη χώρα μας.

Abstract

The present diatribe aimed to examine the effectiveness of using online communication tools in helping establish and enhance collaboration between school and family, under an educational intervention involving parents of at-risk students. The emphasis of the research was the strengthening of the role of the parent at home to support his/her child when working with differentiated homework, and thus enable him/her to act as a multiplier for work normally associated with teachers. The school subject selected for the intervention was Language (Modern Greek), since the ability to read a text or instructions and understand their meaning, are of paramount importance for almost all school subjects. A vital parameter of the research was the possibility to examine the possible scalability of our methodology, with the minimum financial cost. For this reason, we decided to use only free/open source software that carry no license fees, as well as free tools (Skype, Google Hangouts, Facebook Messenger) for communication. For each parent, a maximum of 40 minutes per week (equaling a didactic period for primary education in Cyprus) was allocated for video conferencing communication with the teacher/researcher.

The research attempted to answer three main research questions. The first research question studied the obstacles and challenges in using internet communication tools to enable collaboration between teachers and parents. Communication and collaboration was planned, with positive and continuous feedback between teacher and parent, with the teacher communicating with one parent at a time. The emphasis of this collaboration was on six parents from the same class, whose children were found by the local authorities to be at risk as functionally illiterate. However, all parents were given access to both the online platform and tools for communication with the teachers. The review of the literature has shown that parents are usually absent from school-based educational interventions, mainly because of long and inflexible working hours (Hague, Liddle, Becker, Johnson-Leckrone, 2002; Spoth Reyes,

Redmond and Shin, 1997). The use of online communication tools enabled the collaboration between the teacher and each family, in a time suitable for both. The significance of educational interventions that help develop positive stances and relations between school and family, and in the improvement of parents' skills to support their children, has been discussed in research extensively (Dishion et al, 2003; Connel et al, 2009). The second research question investigated the possible changes in the collaboration between parent and teacher, parent and student and student and teacher, during the regular, interpersonal communication over the internet. The beliefs and attitudes of parents for teachers and of teachers for parents can determine and predict their willingness for parental involvement and can have an impact on the relation between teacher and student (Mapp, 2003; Bennett-Conrow, 2012). A positive relation between the two parts (school and family) can lead to the development of collaboration skills, with an immediate impact to the student, which in turn can lead to improved academic results (Epstein et al, 2002; Walker et al, 2005). The third research question investigated the changes in learning results in literacy (Modern Greek), as a possible consequence of the educational intervention. To investigate the possible changes, students were given test evaluations on regular intervals (approximately one test every two weeks) during the second stage of the intervention. An initial evaluation was given at the beginning of the second stage of the intervention (March 2015), with a 400- words text never taught before to students, followed by closed and open-ended questions. Another four test evaluations followed ever two weeks, with a final test evaluation at the end of the intervention (June 2015). An additional research question established the minimum infrastructure required to implement the proposed methodology to a greater number of schools and parents (scaled-up approach).

Six parents participated in the intervention, five mothers and one father, and they were designated as the case studies for our research. All six parents, and their children, came from the same class (fifth grade, primary) of the same city school in an underprivileged area with a

significant ratio of unemployed, single parent families (almost 40% of the school population according to school records), with almost 40% of all families having at least one parent from an eastern European or Asian country (based on school records). To conduct the research, the intervention was designed in two stages. During the first stage (September 2015 – March 2015), parents were requested to exclusively use the online platform designed and installed for the intervention, as the only means for online communication with the teacher. The platform featured tools for exchanging text messages with the teacher, as well as video conferencing tools. All parents had access to the platform, and not just the six parents or our case studies. During the first stage of the intervention, automatic logs were kept on the platform showing the usage by parents. At the same time, the researcher, who was also a teacher in the same class, as well as another teacher who was teaching Modern Greek exclusively to the same students, kept a diary and separate logs for homework completion, student attendance, meetings with parents, evaluations and any other classroom and student – related information regarding student progress and behavior, throughout the school year.

By December 2014, it was observed that only three out of 18 parents were using the online platform, and those only used it to check on the available homework for home. None were using or wanted to use the video conferencing tools for communication with the teacher. A decision was made to move the focus away from the video conferencing and communication tools of the platform and instead embrace the tools for online communication parents were already using for their own purposes. During the second stage of the intervention (March 2015 – June 2015), parents used their own tools of choice and one videoconference call per week per parent was achieved. At the beginning of the second stage, semi-structured interviews were given by the six parents (personal interviews), followed by similar interviews from their children –on different periods of the same day – to compare their answers and also to record beliefs, attitudes and expectations of parents for their own abilities and skills in helping their

children with school work, as well as their beliefs for their school and educators. By the end of the second stage of the intervention (June 2015), additional interviews were given by parents and their children, using a similar semi-structured questionnaire, to investigate the possible changes that occurred based on the intervention. Qualitative data were collected during all stages of the intervention. Initially, a ‘vertical’ analysis was conducted, based on each individual case study, followed with a ‘horizontal’ analysis for all cases.

Significant changes were observed based on the analysis of the data, regarding the changes in beliefs, expectations, self-efficacy and attitudes of parents for their own ability to support their children in schoolwork, as well as their willingness to collaborate with the teacher and participate in further interventions. Regular communication (once a week) with the teacher, in a positive and productive way, might have driven parents to change their attitudes and become more positive for involvement in school interventions. This was more evident in two case studies, with parents that had very negative perceptions and beliefs for the school, at the beginning of the second stage of the intervention. Additionally, parents reported an improved self-image on their own skills to support their children in schoolwork, expressing their willingness and wish to continue the collaboration with the school, using a similar methodology, for the next school year. The observed changes (positive attitude for the school, improved self-image of their abilities to support their children, willingness to collaborate with the school) are important parameters that empower the role of the parent, which in turn helps students show increased academic results (Hoover Dempsey, Bassler & Brissie 1992; Gonida & Cortina, 2014). According to parents, based on their interviews, the intervention helped them to focus their attention and support of their children during school work, with reduced time required to complete homework activities, as well as reported feelings of satisfaction from students working with their parents to complete their activities. Based on research, the improved and focused skills students developed in managing their time on task for school work,

in addition with the satisfaction they felt working with their parents, are factors that contribute to improved learning results (Sherida, 2009). Positive changes were also observed based on test scores (Modern Greek) in all six students initially. These changes can possibly be attributed to the intervention. Two of the six students initially showed improvements in test scores. However, by the middle of the second stage of the intervention, and until the end (June 2015), their scores declined to their initial levels. This decline in test scores, for these two case studies, might be attributed to factors that influenced the collaboration of the two students with their parents. In one case, the working hours of the mother changed, and she returned home at a late time every day, too late to help her child (based on her claims). In the second case, during the middle of the second stage of the intervention, the family was experiencing a divorce, a situation which disrupted the collaboration between mother and child.

The research has theoretical and empirical contribution. On the theoretical level, the research has identified factors and restrictions in the attempt of the classroom teacher to become trainer of the parents of his/her students, and offer personalized support, using tools for online communication. When the teacher offers personalized support to parents, working individually with each family, a change in the attitudes between parents and teachers, teachers and students and parents and students can occur. On an empirical level, the research has indicated that in some cases the teacher has to completely immerse him/herself in the comfort zone of the parent as a prerequisite—at least based on the specific case studies- for the two parts to collaborate. This might be indicative that the teacher must be able and willing, in some cases, to adjust to the needs and preferences of the parent, not only on specific timeframes but also on the means of communication. Furthermore, the use of tools for online communication such as Skype, Facebook Messenger, Google Hangouts etc., parents are already familiar with and are available for free, can allow the implementation of similar interventions on a larger scale, without the added costs of purchasing software licenses for specialized tools or installing

dedicated tools and platforms that require significant infrastructure and personnel to maintain it. Because parents are already familiar and use these tools, they do not require additional training.

The findings of the research, in conjunction with the use of “off-the-shelf” tools for online communication without the need for purchasing software licenses, maintenance costs or parent training costs, are expected to be of interest to policy makers willing and wishing to investigate a larger-scale intervention, with the possibility of improving learning results for at-risk students.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά:

Τον Καθηγητή Θανάση Χατζηλάκο, επιβλέπων καθηγητή μου, για την εμπιστοσύνη, στήριξη, υπομονή, και ενθάρρυνση κατά τη διάρκεια της διατριβής μου.

Τον Καθηγητή Διομήδη Σπινέλλη και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Έλενα Κύζα, για τη στήριξη, βοήθεια, εμπιστοσύνη και υπομονή καθώς και για το χρόνο που διέθεσαν, ως μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης της διατριβής μου.

Την Καθηγήτρια Αγγελική Κοκκινάκη και τον Καθηγητή Μιχαλίνο Ζεμπύλα, Πρόεδρο και Μέλος αντίστοιχα της Εξεταστικής Επιτροπής της διατριβής μου, για την πολύτιμη συμβολή τους με τις εισηγήσεις τους, τη στήριξη καθώς και το χρόνο που διέθεσαν.

Τη διεύθυνση και το προσωπικό του δημοτικού στο οποίο συνεργάστηκα με τους γονείς. Τόσο η διεύθυνση όσο και το προσωπικό ήταν καθοριστικής σημασίας και ιδιαίτερα βοηθητικό ώστε να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις αλλά και οι αξιολογήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Απολογούμαι που, για λόγους τήρησης ανωνυμίας, δεν μπορώ να αναφέρω τα ονόματά τους.

Στην οικογένειά μου, ιδιαίτερα στα παιδιά μου Κωνσταντίνο, που περίμενε να
παίζουμε, και τη Δήμητρα, που μεγάλωσε με τη διατριβή μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ	iii
Περίληψη.....	iv
Abstract	x
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	xviii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
1.1 Εισαγωγή – κίνητρα για παρούσα διατριβή.....	1
1.2 Το πρόβλημα.....	1
1.3 Μαθητές στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού.....	5
1.4 Ο Ρόλος των γονιών & η σχολική επιτυχία.....	6
1.5 Διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.....	8
1.6 Αναγκαιότητα και συνεισφορά της Έρευνας.....	9
1.7 Διάγραμμα διατριβής.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	14
2.1 Εισαγωγή.....	14
2.2 Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού.....	14
2.3 Ενισχυτική διδασκαλία ως μέτρο ενίσχυσης μαθητών.....	16
2.4 Γονική εμπλοκή και μαθησιακά αποτελέσματα.....	17
2.5 Περιορισμοί και εμπόδια στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	23
2.6 Δυνατότητες αξιοποίησης εργαλείων επικοινωνίας για ενίσχυση οικογενειών.....	28
2.7.1 Μοντέλο Γονικής Εμπλοκής της Epstein (2009).....	31
2.7.2 Μοντέλο γονικής εμπλοκής Hoover-Dempsey & Sandler.....	34
2.7.3 Κριτική για τα υφιστάμενα μοντέλα γονικής εμπλοκής.....	36
2.8 Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο.....	40
2.10 Διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας.....	48
2.10.1 Αξιοποίηση συστημάτων διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (Learning Management Systems).....	49
2.10.2 Πληροφοριακά Συστήματα Μαθητών (Student Information Systems – SIS).....	52
2.11 Λογισμικό Ανοικτού / Ελεύθερου Κώδικα.....	55
2.11.1 Πλεονεκτήματα λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα.....	56
2.12 Σχεδιασμός περιβάλλοντος διεπαφής για φορητές συσκευές & τηλεόραση.....	57
2.12.1 Ευχρηστία.....	58
2.14 Περίληψη.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	69
3.1 Εισαγωγή.....	69
3.2 Επιλογή μεθοδολογίας της έρευνας.....	73
3.3 Συμμετέχοντες.....	76
3.4 Επιλογή δείγματος – μελέτες περίπτωσης.....	77
3.4.1 Περιγραφή σχολείου.....	77
3.4.2 Περιγραφή τμήματος.....	79
3.4.3 Περιγραφή γονιών (μελέτες περίπτωσης).....	80
3.4.4 Περιγραφή μαθητών (μελέτες περίπτωσης).....	82
3.5 Επικοινωνία Εκπαιδευτικού-Γονιού.....	83
3.6 Σχεδιασμός της έρευνας.....	84
3.7 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	86
3.8 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.....	95
3.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας.....	99

3.10 Ηθικά ζητήματα όπως προκύπτουν από την έρευνα	100
3.11 Περιορισμοί της έρευνας	101
3.12 Πιλοτική εφαρμογή	102
3.13 Περίληψη	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	108
4.1 Εισαγωγή	108
4.2 Δεδομένα αξιοποίησης διαδικτυακής πλατφόρμας.....	109
4.3 Συμπεράσματα	110
4.4 Δεύτερη φάση έρευνας – εκπαιδευτική παρέμβαση	111
4.5 Αποτελέσματα παρεμβάσεων με τις Μελέτες Περίπτωσης.....	121
4.6 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 1	127
4.7 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 2	130
4.8 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 3	133
4.9 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 4	136
4.10 Αναστοχασμός	138
4.11 Περίληψη	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	142
5.1 Εισαγωγή	142
5.2 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 1	143
5.3 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 2	144
5.4 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 3	147
5.5 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 4	149
5.6 Κριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων	152
5.7 Εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα – περιορισμοί και προοπτικές	154
5.10 Επέκταση και μελλοντικές προσεγγίσεις της έρευνας	160
5.11 Περίληψη	162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	181
A.1 Πρωτόκολλο συνέντευξης γονιού (αρχική)	181
A.2 Πρωτόκολλο συνέντευξης Παιδιού (αρχική).....	184
A.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης γονιού (τελικό).....	187
A.4 Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητή (τελικό)	191
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	194
B.1. Αναγκαιότητα στήριξης των γονιών μέσω διαδικτύου.....	194
B.2. Διερεύνηση επιλογής τεχνολογίας για επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσω τηλεόρασης	196
B.3. Υπολογιστές εξαιρετικά χαμηλού κόστους.....	198
B.4 Τροποποίηση διαδικτυακής πλατφόρμας συνεργασίας σχολείου – οικογένειας	200
B.5 Διαμόρφωση & τροποποιήσεις διαδικτυακής πλατφόρμας	201
B.6 Βελτιστοποίηση της πλατφόρμας για αξιοποίηση στην παρέμβαση.....	205
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	208
Γ.1. Εισαγωγή.....	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	212
Δ.1 Μελέτη Περίπτωσης 1 (ΜΠ1).....	212
Προσωπικές Πληροφορίες.....	212
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	212
Συνεργασία Γονιού-Παιδιού.....	213

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	216
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	217
Επικοινωνία με Σχολείο	218
Άτυπη Μάθηση	220
Αξιολογήσεις	221
Δ.2 Μελέτη Περίπτωσης 2 (ΜΠ2).....	222
Προσωπικές Πληροφορίες.....	222
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	222
Συνεργασία Γονιού – Παιδιού	223
Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	225
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	226
Επικοινωνία με Σχολείο	227
Άτυπη Μάθηση	229
Αξιολογήσεις	229
Δ.3 Μελέτη Περίπτωσης 3 (ΜΠ3).....	230
Προσωπικές Πληροφορίες.....	230
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	231
Συνεργασία Γονιού-Παιδιού	231
Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	234
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	235
Επικοινωνία με Σχολείο	236
Άτυπη Μάθηση	237
Αξιολογήσεις	237
Δ.4 Μελέτη Περίπτωσης 4 (ΜΠ4).....	238
Προσωπικές Πληροφορίες.....	238
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	239
Συνεργασία Γονιού-Παιδιού	239
Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	242
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	243
Επικοινωνία με Σχολείο	244
Άτυπη Μάθηση	245
Αξιολογήσεις	246
Δ.5 Μελέτη Περίπτωσης 5 (ΜΠ5).....	247
Προσωπικές Πληροφορίες.....	247
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	248
Συνεργασία Γονιού-Παιδιού	248
Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	250
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	251
Επικοινωνία με Σχολείο	252
Άτυπη Μάθηση	253
Αξιολογήσεις	254
Δ.6 Μελέτη Περίπτωσης 6 (ΜΠ6).....	255
Προσωπικές Πληροφορίες.....	255
Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας.....	255
Συνεργασία Γονιού-Παιδιού	256
Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού	257
Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο	258
Επικοινωνία με Σχολείο	259
Αξιολογήσεις	260
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΟΔΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ.....	262

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ:

Εικόνα 1: Το Μοντέλο Τεμνόμενων Κύκλων της Epstein (1987)	32
Εικόνα 2: Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο.....	41
Εικόνα 3: Technology acceptance model (Davies, Bagozzi, & Warshaw, 1989).....	45
Εικόνα 5: Ομάδα συζήτησης σε LMS.....	51
Εικόνα 6: Το περιβάλλον του BigBlueButton.....	52
Εικόνα 7: Πρόγραμμα μαθημάτων στο SIS	53
Εικόνα 8: Εργαλεία επικοινωνίας του OpenSIS.....	54
Εικόνα 9: Fedora Linux με Gnome & Sugar.....	56
Εικόνα 10: Όλα τα εικονίδια του Microsoft Word.....	58
Εικόνα 11: Αντιγραφή αρχείων από Playstation σε εξωτερικό δίσκο.....	59
Εικόνα 12: Επιλογές ακύρωσης ή επικύρωσης διαγραφής δεδομένων	60
Εικόνα 13: Τμηματική εικόνα που δηλώνει συνέχεια της σελίδας	61
Εικόνα 14: Συσκευή αναπαραγωγής VHS & ψηφιακού video	61
Εικόνα 15: Λειτουργικό Windows σε tablet & smartphone	62
Εικόνα 16: Διαδραστικοί οδηγοί σε εφαρμογές.....	63
Εικόνα 17: Ερευνητικός κύκλος PAR (DHHS, 2012).....	75
Εικόνα 18: Αξιοποίηση δεδομένων από πολλαπλές πηγές.....	99
Εικόνα 19: Ηθικά ζητήματα στην έρευνα (Tangen, 2014)	101
Εικόνα 20: Εβδομαδιαία συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιού.....	118
Εικόνα 21: Μοντέλο διαδικτυακής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	157
Εικόνα 22: Android box (αριστερά) και Raspberry Pi (δεξιά).....	199
Εικόνα 23: Ενιαία πρόσβαση σε υπηρεσίες της πλατφόρμας	201
Εικόνα 24: Πιλοτική έκδοση διαδικτυακής πλατφόρμας.....	203
Εικόνα 25: Χρήση του BigBlueButton με μαθητές άλλων σχολείων.....	204
Εικόνα 26: Βελτιστοποιημένη έκδοση της πλατφόρμας.....	206
Εικόνα 27: Σελίδα κατ' οίκον εργασίας.....	207
Εικόνα 28: Αρχική αναζήτηση.....	209
Εικόνα 29: Αποτελέσματα αναζήτησης.....	211
Εικόνα 30: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 1	222
Εικόνα 31: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 2	230
Εικόνα 32: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 3	238
Εικόνα 33: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 4.....	247
Εικόνα 34: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 5	255
Εικόνα 35: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 6.....	261

“Students from underprivileged families, can, and usually prove wrong, all predictions against them, when they are given the chance to do so. This requires that they are offered equal learning opportunities and their self-esteem as well as motivation is taken into account, in order to take full advantage of their capabilities”.

PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

“A problem is a chance for you to do your best”¹

1.1 Εισαγωγή – κίνητρα για παρούσα διατριβή

Κάθε έρευνα που οδηγεί στη συγγραφή μιας διδακτορικής διατριβής αποτελεί μια ιδιαίτερα επίπονη και μακροχρόνια διαδικασία. Το αντικείμενο της παρούσας διατριβής κατευθύνθηκε από προσωπικά κίνητρα μιας και, ως εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης, με 18 χρόνια υπηρεσίας σε δημόσια δημοτικά σχολεία κυρίως σε περιοχές όπου η πλειοψηφία των γονιών ήταν χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παρατήρησα (α) την περιορισμένη συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού σε θέματα που αφορούν τη μάθηση των παιδιών και (β) τις μαθησιακές αδυναμίες, κενά και ελλείψεις που μεταφέρουν οι μαθητές από τη μια τάξη στην άλλη. Μια αρχική ανασκόπηση βιβλιογραφίας έδειξε τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όμως, η βιβλιογραφία έδειξε τα θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά αποτελέσματα όταν υπάρχει γονική εμπλοκή, συμπεριλαμβανομένης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Για να διερευνηθεί σε βάθος η επίδραση της γονικής εμπλοκής, αλλά και οι περιορισμοί που υπάρχουν και εμποδίζουν τη συνεργασία του γονιού με το σχολείο, πραγματοποιήθηκε μια εις βάθος μελέτη της βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 2.

1.2 Το πρόβλημα

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαφάνηκε η διασύνδεση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Chiu, 2010; Evans, 2006). Τα παιδιά με τα μεγαλύτερα

¹ Edward “Duke” Ellington, *Grammy Lifetime Achievement Award Recipient*, 1996.
<http://www.dukeellington.com/ellingtonbio.html>

μαθησιακά προβλήματα προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Η βιβλιογραφία έδειξε πως προγράμματα στα οποία εμπλέκονται οι γονείς στη μάθηση των παιδιών τους, τόσο στο σπίτι όσο και στα πλαίσια συνεργασίας με το σχολείο, έχουν θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε περιπτώσεις παιδιών με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα. Παρ' όλα αυτά, οι γονείς που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη συμμετοχής σε τέτοια προγράμματα αδυνατούν να συμμετάσχουν, κυρίως εξαιτίας του δύσκολου και αυξημένου ωραρίου εργασίας (Hague et al, 2002; Spoth et al, 1997). Η αδυναμία των γονιών για συνεργασία με το σχολείο, ή/και εμπλοκή τους σε παρεμβατικά προγράμματα που απαιτούν τη φυσική τους παρουσία, ίσως να μπορεί να αντιμετωπιστεί με την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας που επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονιού σε χρόνο και από τόπο που επιθυμεί η κάθε πλευρά. Ως εκ τούτου, και αφού μελετήθηκαν παραδείγματα αξιοποίησης της τεχνολογίας για σκοπούς συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, σχεδιάστηκε παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο τη μελέτη της επικοινωνίας γονιού-μαθητή ως ενδιάμεσο στάδιο της προσπάθειας για μακροπρόθεσμη επίδραση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, και με έμφαση σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου για λειτουργικό αναλφαβητισμό². Σύμφωνα με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης Κύπρου (KEEA, 2011):

«ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι πρόβλημα των σύγχρονων κοινωνιών και αφορά στην αδυναμία ενός ατόμου να αξιοποιήσει τις γνώσεις που του δίνει το σχολείο για να λειτουργήσει ομαλά στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει».

Για να θεωρηθεί λειτουργικά αναλφάβητος ένας μαθητής, θα πρέπει να εμπίπτει στην πιο πάνω κατηγορία, αλλά να έχει ολοκληρώσει το σχολείο³.

² Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται στη Γ' και στη Στ' Δημοτικού από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

³ «Οι Διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο», http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/Literacy_Project_Description.pdf

Σκοπός της παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός, αφιερώνοντας απογευματινό χρόνο που να μην ξεπερνά τη μία διδακτική περίοδο την εβδομάδα⁴, να επιμορφώσει το γονιό μέσω τηλεδιάσκεψης, ώστε ο γονιός να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής του έργου του δασκάλου και να προσφέρει στήριξη στο παιδί του. Οι τηλεδιασκέψεις σχεδιάστηκαν ώστε να εργάζεται ο εκπαιδευτικός με κάθε γονιό ξεχωριστά (1:1). Για να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση, έγινε επιλογή έξι γονιών με παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια τάξη⁵ του ίδιου δημοτικού σχολείου, και τα οποία είχαν διαγνωστεί⁶ να κινδυνεύουν να καταστούν λειτουργικά αναλφάβητα.

Συγκεκριμένα, η έρευνα διερεύνησε τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια τα εμπόδια και περιορισμοί στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας για ενίσχυση της ικανότητας των γονιών να στηρίζουν το παιδί τους;
2. Πώς η διαδικτυακή συνεργασία επηρεάζει τη σχέση γονιού-εκπαιδευτικού-μαθητή;
3. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στα μαθησιακά αποτελέσματα στο μάθημα της Γλώσσας (Νέα Ελληνικά) ως αποτέλεσμα της παρέμβασης;
4. Ποια είναι τα ελάχιστα (εξοπλισμός, χρόνος, δεξιότητες) που απαιτούνται για διαδικτυακή συνεργασία σχολείου-οικογένειας;

⁴ Στη δημοτική εκπαίδευση μία διδακτική περίοδος έχει διάρκεια 40 λεπτών. Αυτός είναι ο χρόνος που αφιερώνεται σε επισκέψεις γονιών ή/και σε ενισχυτική διδασκαλία ανά μαθητή.

⁵ Για σκοπούς ανωνυμίας των μαθητών, δε θα αναφερθεί σε κανένα σημείο της έρευνας το όνομα του σχολείου στο οποίο έχει εφαρμοστεί η παρέμβαση. Το φύλο των παιδιών ή/και η εθνικότητα, όπου αυτές οι πληροφορίες αναφέρονται, πιθανότατα να έχουν τροποποιηθεί για λόγους διαφύλαξης της ανωνυμίας των παιδιών.

⁶ Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου και είναι υπεύθυνο –ανάμεσα σε άλλα καθήκοντα– στην κατασκευή, διανομή, διόρθωση και αξιολόγηση, σε ετήσια βάση, δοκιμών αλφαριθμητισμού στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά. Η αξιολόγηση ξεκινά από τους μαθητές της Γ' τάξης όλων των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, και συνεχίζεται με όλους τους μαθητές της Στ' τάξης. Τα αποτελέσματα δε δίνονται σε κανέναν, όμως τα σχολεία ενημερώνονται για την κατάσταση των μαθητών που πιθανόν να διαγνωστούν να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.

Για το κάθε ερευνητικό ερώτημα τέθηκαν και αντίστοιχοι ερευνητικοί στόχοι, ώστε να γίνει πιο συγκεκριμένη η διερεύνησή του. Οι ερευνητικοί στόχοι και το ερώτημα με το οποίο σχετίζονται παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1

Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικοί Στόχοι

Ερευνητικό Ερώτημα (Ερ.Ε.)	Ερευνητικός Στόχος (Ερ.Στ.)
Ερ.Ε.1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση των γονιών για διαδικτυακή συνεργασία με εκπαιδευτικό 2. Περιορισμοί στην προσπάθεια των γονιών να στηρίζουν τα παιδιά τους 3. Εμπόδια στη συνεργασία εκπαιδευτικού – γονιού
Ερ. Ε. 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση γονιού – μαθητή 2. Διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή 3. Διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού – γονιού
Ερ. Ε. 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μελέτη των αλλαγών σε μαθησιακό επίπεδο από την παρέμβαση 2. Διατήρηση της αλλαγής στην επόμενη σχολική χρονιά¹
Ερ. Ε. 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ελάχιστοι τεχνολογικοί πόροι για εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα 2. Χρόνος που απαιτείται ανά γονιό και κόστος σε εργατοώρες

Το πρώτο ερώτημα αφορά τις πρακτικές δυσκολίες και τους περιορισμούς που σχετίζονται με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων για σκοπούς επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονιού. Οι περιορισμοί αυτοί μπορεί να είναι πρακτικής φύσης (ωράριο εργασίας γονιού και διαθέσιμος χρόνος, γνώσεις και δεξιότητες χρήσης τεχνολογίας, προθυμία γονιού και εκπαιδευτικού για συνεργασία, δεξιότητες και γνώσεις του γονιού) ή/και οικονομικής φύσης (π.χ. δεν υπάρχει οικονομική δυνατότητα για μηνιαία συνδρομή στο διαδίκτυο, δεν υπάρχει δυνατότητα αγοράς υπολογιστή ή διαδικτυακής συσκευής) ή/και υπάρχει αντίσταση από το γονιό στην αξιοποίηση συγκεκριμένων διαδικτυακών εργαλείων.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τη διερεύνηση των αλλαγών στις σχέσεις συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικού-γονιού-μαθητή) που πιθανόν να παρατηρηθούν μέσα από τη διαδικτυακή συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού. Αν και η διαδικτυακή αυτή συνεργασία εστιάζεται στο γονιό, μελετήθηκε και το πώς επηρεάζεται η σχέση εκπαιδευτικού και παιδιού, όπως αυτή πιθανόν να επηρεάζεται από τη συνεργασία του γονιού-δασκάλου. Ακόμη, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, στα πλαίσια επιμόρφωσης του γονιού από τον εκπαιδευτικό, ώστε να καταστεί πολλαπλασιαστής του έργου του στο σπίτι, πιθανότατα να επηρεάζει και τις σχέσεις γονιού-παιδιού.

Το τρίτο ερώτημα αφορά τις πιθανές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αυτά μελετήθηκαν βραχυπρόθεσμα, κατά την περίοδο της παρέμβασης, ενώ σημειώθηκαν και τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της επόμενης σχολικής χρονιάς, όταν δεν υπήρχε παρέμβαση.

Το τέταρτο ερώτημα αφορά στους ελάχιστους πόρους που απαιτούνται (χρόνος εκπαιδευτικού και γονιού, εξοπλισμός επικοινωνίας –λογισμικό και συσκευές– που απαιτείται, δυνατότητα σύνδεσης του γονιού στο διαδίκτυο από το σπίτι, καθώς και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο γονιός και ο εκπαιδευτικός) ώστε να είναι εφικτή η επικοινωνία και συνεργασία.

Για να μπορεί να επιτευχθεί διαδικτυακή συνεργασία, θα πρέπει ο γονιός να έχει (ή να είναι πρόθυμος/η να έχει) πρόσβαση στο διαδίκτυο και κάποια μορφή ψηφιακής συσκευής που να μπορεί να συνδεθεί σ' αυτό. Θα πρέπει επίσης ο εκπαιδευτικός και ο γονιός να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα ίδια εργαλεία επικοινωνίας. Μια σημαντική πρόκληση είναι να μπορεί είτε ο γονιός είτε ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί στα εργαλεία επικοινωνίας που έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο ένας εκ των δύο.

1.3 Μαθητές στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού

Η παρούσα διατριβή εστίασε στη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιών-παιδιών που είχαν διαγνωστεί να βρίσκονται στη ζώνη λειτουργικού αναλφαβητισμού. Σύμφωνα με την

UNESCO (2006), ο αλφαριθμητισμός είναι σύνθετη και πολύπλοκη έννοια, η οποία επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την ακαδημαϊκή έρευνα, το συγκείμενο και τις πολιτισμικές αξίες κάθε χώρας, ενώ ο ορισμός του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού διαφέρει ανάλογα με τη χώρα (σ. 148). Ως παράδειγμα αναφέρει, μεταξύ άλλων χωρών, την Ελλάδα, στην οποία οργανικά αναλφάβητο θεωρείται το άτομο που δεν έχει φοιτήσει ποτέ σε σχολείο, άσχετα από το αν κατέχει τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, ενώ ως λειτουργικά αναλφάβητο θεωρείται το άτομο που δεν κατάφερε να ολοκληρώσει το Δημοτικό μέχρι και την έκτη τάξη. Στην Κύπρο, λειτουργικά αναλφάβητο είναι το άτομο που, αν και μπορεί να έχει ολοκληρώσει το σχολείο και κατέχει το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του για να λειτουργήσει ομαλά στα πλαίσια της κοινωνίας (KEEA, 2011, σ.2). Ο ορισμός επίσης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον (διεθνή) οργανισμό. Η Υπηρεσία Διεθνούς Ανάπτυξης των Ηνωμένων Πολιτειών (United States Agency for International Development), η Παγκόσμια Τράπεζα και το τμήμα Διεθνούς Ανάπτυξης του Ηνωμένου Βασιλείου (Department of International Development of the UK) ορίζουν ως αναλφάβητο το άτομο που δεν κατέχει τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής (UNESCO, 2006). Η Σουηδική Υπηρεσία Διεθνούς Ανάπτυξης και Συνεργασίας (Swedish International Development Cooperation Agency) ορίζουν ως αναλφάβητο το άτομο που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει βασικές δεξιότητες όπως ανάγνωση, γραφή και αριθμητική για να καλύψει βασικές ανάγκες. Η UNICEF ορίζει ως λειτουργικά αναλφάβητο το άτομο που δεν είναι σε θέση να κατανοήσει ένα κείμενο που διαβάζει ή να γράψει μια μικρή φράση για την καθημερινή του/της ζωή (UNESCO, 2006).

1.4 Ο Ρόλος των γονιών & η σχολική επιτυχία

Η εμπλοκή των γονιών στη συνεργασία με το σχολείο σχετίζεται άμεσα με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Hoover Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Katz, Kaplan & Buzukashbily, 2011; Van Voorhis, 2001), ενώ παράλληλα μπορούν να βοηθήσουν στη

βελτιστοποίηση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Epstein, 1995; Epstein, 2009). Σύμφωνα με τους Epstein et al (2002), ο γονιός θα πρέπει να αναγνωρίσει τη σημαντικότητα του ρόλου του στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Myrberg & Rosen, 2009) και τη συμβολή του στη σχολική επιτυχία (Epstein et al, 1995). Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, και ειδικά οι μαθητές των μικρότερων τάξεων, αποζητούν τη στήριξη των γονιών τους, κυρίως κατά την κατ' οίκον εργασία (Knollman, 2007).

Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997), η γονική εμπλοκή σχετίζεται άμεσα με το ρόλο του γονιού στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος του παιδιού για τη μάθηση στο σπίτι, καθώς και τη σχέση συνεργασίας του με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Το κίνητρο για γονική εμπλοκή βασίζεται σε δύο αντιλήψεις, το πώς οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται το τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν, καθώς και την αντίληψή τους για την ικανότητά τους να βοηθήσουν το παιδί στη σχολική ζωή, συμπεριλαμβανομένης της κατ' οίκον εργασίας. Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να προσφέρουν μη ικανοποιητική βοήθεια ή να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν σε κάποια γνωστικά αντικείμενα (Hoover Dempsey, Bassler, & Burrow 1995). Όταν οι γονείς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή δεν αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του ρόλου τους, τότε είναι πιθανόν να υπάρξουν και αρνητικές επιδράσεις στη μάθηση του παιδιού τους (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005).

Αν και ο ρόλος των γονιών στη μάθηση των παιδιών τους έχει κριθεί ως σημαντικός, γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα –αυτοί που έχουν και τη μεγαλύτερη ανάγκη (KEEA, 2011; NCES, 1992; OECD, 2016)– συνήθως δε συμμετέχουν σε προγράμματα παρεμβάσεων ή/και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, με κυριότερο λόγο το μη ευέλικτο ωράριο εργασίας (Hague et al, 2002; Spoth et al, 1997).

1.5 Διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα εργαλείων που επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία, είτε με κείμενο είτε με εικόνα και ήχο είτε με συνδυασμό και των τριών. Τα εργαλεία αυτά, σε αρκετές περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται και για επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή και το Facebook μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς ή για παρουσίαση πληροφοριών που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου (Thompson, 2008). Μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, η επικοινωνία και η συνεργασία μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερη ευελιξία και να ανταποκριθεί καλύτερα στο ωράριο εργασίας των γονιών (Tsuei, 2012). Ακόμη και στην περίπτωση μαθητών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου, τα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα (Smith, Marchand-Martella & Martella, 2011). Ειδικότερα όταν υπάρξει και το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό με το οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, ο αντίκτυπος στη μάθηση μπορεί να αυξηθεί (Maclellan, 2008), ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως “at risk” (Vasquez et al, 2011). Τέλος, τα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας επιτρέπουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονιού σε επίπεδο 1-1 (Vasquez & Slocum, 2012).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, η επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφώνου θα ήταν ίσως μια εφικτή λύση επικοινωνίας, όταν δεν είναι εφικτή η επίσκεψη στο σχολείο. Τα σχολεία στην Κύπρο, όμως, διαθέτουν συνήθως μόνο μια γραμμή για το προσωπικό, κάτι που θα δυσκόλευε την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς σε σταθερή βάση. Επιπρόσθετα, οι διευθύνσεις των σχολείων αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συζητούν για σοβαρά θέματα των μαθητών από το τηλέφωνο. Η χρήση του τηλεφώνου επίσης είναι μη πρακτική και για άλλους λόγους: δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει γραπτές εργασίες του παιδιού ή να συμμετάσχει και το παιδί στη συζήτηση με το γονιό.

Για σκοπούς απλής προβολής πληροφοριών, το σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει ιστοσελίδα. Κάθε σχολείο στην Κύπρο διαθέτει δική του ιστοσελίδα η οποία του δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥπΠΠΚ), μέσω σχολικής πύλης με κατάληξη schools.ac.cy. Οι σχολικές ιστοσελίδες χρησιμοποιούνται από τα σχολεία για παρουσίαση πληροφοριών που αφορούν εκδηλώσεις του σχολείου, γενικές πληροφορίες (π.χ. ονόματα δασκάλων) καθώς και στοιχεία επικοινωνίας (email, τηλέφωνο σχολείου, ταχυδρομική διεύθυνση κ.ά.). Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει επίσημα από το ΥπΠΠΚ κάποιο εργαλείο το οποίο να συνίσταται για επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονιών μέσω διαδικτύου, ενώ δεν υπάρχει θεσμοθετημένη οποιαδήποτε πρόνοια για κάτι τέτοιο στο άμεσο μέλλον.

1.6 Αναγκαιότητα και συνεισφορά της Έρευνας

Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Έρευνες έχουν δείξει τα υψηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, ενώ δεν υπάρχει αποτελεσματική αντιμετώπιση από το κράτος (Kyriakides & Creemers, 2008; Valiandes & Neophytou, 2017). Η έρευνα που διεξάγει κάθε χρόνο το ΚΕΕΑ στοχεύει στον εντοπισμό του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαβητισμού, και εξετάζει μαθητές της Γ' και Στ' Δημοτικού στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (ΚΕΕΑ, 2014). Η έρευνα αυτή έχει χωρίσει τους παράγοντες για τους οποίους έχουν συλλεχθεί δεδομένα ως προς τις αιτίες που πιθανόν να σχετίζονται με την ύπαρξη ρίσκου να μείνει ένας μαθητής λειτουργικά αναλφάβητος σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία αναφέρονται χαρακτηριστικά που αφορούν τον ίδιο το μαθητή (φύλο, ηλικία εισδοχής στην Α' Δημοτικού, υπηκοότητα καθώς και οι στάσεις και απόψεις τους για τη μάθηση. Στη δεύτερη κατηγορία αναφέρονται χαρακτηριστικά που (α) αφορούν την οικογένεια (μορφωτικό επίπεδο γονέων, γλώσσα στο σπίτι), (β) προσφέρουν μέσα και ευκαιρίες για μάθηση στο σπίτι και (γ) εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευσή τους. Οποιαδήποτε θεραπεία, είτε από την ίδια την πολιτεία είτε με ιδιωτικές πρωτοβουλίες (π.χ.

πρόσληψη δασκάλου ενισχυτικής διδασκαλίας για το σπίτι από την οικογένεια), θα πρέπει να λάβει σοβαρά τις δύο αυτές κατηγορίες. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, πραγματοποιήθηκε παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο στόχευε στην οικογένεια και εμπίπτει στη δεύτερη κατηγορία χαρακτηριστικών. Τα παρεμβατικά προγράμματα που εμπλέκουν γονείς δεν είναι κάτι νέο σε διεθνές επίπεδο. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι παρεμβατικά προγράμματα με γονείς σε μη εργάσιμο (σχολικό) χρόνο έχουν αποδειχθεί ικανά να φέρουν αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα (Epstein 1995; Epstein et al, 2002) ή/και σε προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη και σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί να βρίσκονται στη Ζώνη Κινδύνου (Hague et al, 2002), όταν οι ίδιοι είναι παρόντες στις συγκεκριμένες συναντήσεις. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες που αποτελούν σημαντικά εμπόδια στο συμμετοχή των συγκεκριμένων γονιών σε παρεμβατικά προγράμματα. Όπως έχει προαναφερθεί, σημαντικότερο εμπόδιο είναι το δύσκολο και μη ευέλικτο ωράριο εργασίας που έχουν οι γονείς (Hague, Liddle, Becker, Johnson-Leckrone, 2002; Spoth Reyes, Redmond and Shin, 1997). Μέσα από τη δική μας την έρευνα, προτείνουμε ένα μοντέλο εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος με γονείς, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του κάθε γονιού (μορφωτικό επίπεδο, γλώσσα καταγωγής, γνώσεις τεχνολογίας), ώστε να τον/την καταστήσει ενισχυτή του έργου του εκπαιδευτικού σε μη σχολικό χρόνο. Η διερεύνηση της δυνατότητας επιμόρφωσης των γονιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να εργαστεί ως ενισχυτής του παιδιού του, αποτελεί μια αναγκαία λύση για περιορισμό των παιδιών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου, καθώς ο ρόλος της οικογένειας έχει εντοπιστεί να είναι καθοριστικός. Η αξιοποίηση των ελάχιστων πόρων (μία διδακτική περίοδο ανά γονιό την εβδομάδα) επιτρέπουν την επέκταση της παρέμβασης σε μεγαλύτερη κλίμακα, χωρίς να απαιτείται μεγάλο οικονομικό κόστος για αγορά υπηρεσιών εκπαιδευτικών, ενώ η αξιοποίηση λογισμικών ανοικτού/ελεύθερου κώδικα, ή και δωρεάν λογισμικών, περιορίζουν ακόμη περισσότερο το κόστος εφαρμογής.

Η παρούσα διατριβή αναμένεται να συνεισφέρει και σε θεωρητικό επίπεδο. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν παραδείγματα αξιοποίησης της τεχνολογίας για e-tutoring με τη συμμετοχή γονιών με αναλογία ενός εκπαιδευτή ανά οικογένεια, και με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Jewitt, Clark & Hadjithoma-Gartska, 2011; Vasquez & Slocum, 2012). Οι εκπαιδευτές αυτοί ήταν είτε φοιτητές είτε άλλοι επαγγελματίες οι οποίοι είχαν εργοδοτηθεί για να προσφέρουν στήριξη εκτός πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, και σε επίπεδο ενός ανά οικογένεια ή/και ενός ανά μαθητή. Στη διεθνή βιβλιογραφία, όμως, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να έχει εστιάσει στη διερεύνηση αλλά και σε περιορισμούς που υπάρχουν στην επιμόρφωση και στήριξη των γονιών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης –το άτομο που έρχεται άμεσα σε επαφή με τα παιδιά τους καθημερινά– ώστε ο γονιός να γίνει ενισχυτής του παιδιού του και πολλαπλασιαστής του έργου του δασκάλου στο σπίτι. Σε θεωρητικό επίπεδο, επίσης, έχει μελετηθεί και η αλλαγή στη στάση των γονιών προς το σχολείο, μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία με το δάσκαλο, με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Smith & Antoniadou, 2003). Αν το σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει ένα φιλικό περιβάλλον ή ουσιαστικούς τρόπους εμπλοκής των γονιών, τα προβλήματα μπορεί να γίνουν εντονότερα (Epstein et al, 2002).

1.7 Διάγραμμα διατριβής

Στο παρόν Κεφάλαιο παρουσιάστηκε το πρόβλημα που προσέγγισε η έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, καθώς και η σημαντικότητα και συνεισφορά της στη διεθνή βιβλιογραφία. Σε συντομία παρουσιάστηκε η σπουδαιότητα του ρόλου του γονιού στη μάθηση του παιδιού του.

Στο Κεφάλαιο 2 (Βιβλιογραφία) γίνεται πιο αναλυτική αναφορά στο πρόβλημα των μαθητών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου, καθώς και σε μεθόδους και παρεμβατικά προγράμματα εμπλοκής των γονιών για βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Γίνεται επίσης μελέτη των παραγόντων που ενισχύουν την αντίσταση των μαθητών (resiliency) στις δυσμενείς συνθήκες, ώστε να αντεπεξέλθουν (μαθησιακά) στις δυσκολίες τους. Περιγράφονται σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, όπως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οικογένειας, μητρική γλώσσα γονιών, καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, όπως αντιλήψεις γονιών ή/και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ανοικτές ή και ελεύθερης πρόσβασης τεχνολογίες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στο Κεφάλαιο 3 (Μεθοδολογία Έρευνας) παρουσιάζεται η επιλογή και σχεδιασμός της έρευνας καθώς και η επιλογή, τροποποίηση και ανάπτυξη της Πλατφόρμας Επικοινωνίας Σχολείου-Οικογένειας. Παρουσιάζεται η πορεία εφαρμογής και τα στάδια της παρέμβασης, καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Στο Κεφάλαιο 4 (Αποτελέσματα) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά: (α) στην αλλαγή της σχέσης συνεργασίας αλλά και των αντιλήψεων εκπαιδευτικού-γονιού, γονιού-παιδιού και παιδιού-εκπαιδευτικού, (β) στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων συνεργασίας, καθώς και στις αναφορές των γονιών για τους λόγους που χρησιμοποίησαν συγκεκριμένα εργαλεία έναντι άλλων, (γ) στα μαθησιακά αποτελέσματα (βραχυπρόθεσμα, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης), (δ) στα μαθησιακά αποτελέσματα (μακροπρόθεσμα, επόμενη σχολική χρονιά, όταν δεν υπάρχει παρέμβαση). Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς την κάθε Μελέτη Περίπτωσης ξεχωριστά, αλλά και τις Μελέτες Περίπτωσης στο σύνολό τους. Παρουσιάζονται επίσης οι περιορισμοί που υπήρχαν στην έρευνα, τόσο στη φάση του σχεδιασμού όσο και στην πορεία υλοποίησης, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, την πορεία εργασίας αλλά και τις συνεντεύξεις γονιών και μαθητών.

Στο Κεφάλαιο 5 (Συζήτηση) γίνεται συζήτηση και προέκταση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζεται το Προτεινόμενο Μοντέλο Συνεργασίας Σχολείου-

Οικογένειας το οποίο έχει αναπτυχθεί μέσα από την παρούσα διατριβή, καθώς και προτεινόμενος σχεδιασμός για επέκταση της εφαρμογής της παρέμβασης σε μεγαλύτερη κλίμακα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

«Eliminate all other factors, and the one which remains must be the truth⁷»

2.1 Εισαγωγή

Αρχικά η έρευνα είχε προσανατολιστεί στην ανάπτυξη μιας διαδικτυακής πλατφόρμας συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην οποία θα είχαν πρόσβαση οι γονείς μέσω μιας συσκευής χαμηλού κόστους συνδεδεμένης στην τηλεόραση. Κατά το σχεδιασμό της έρευνας, και αφού έγινε μελέτη του μέσου κόστους αγοράς υπολογιστή, διαπιστώθηκε πως νέες τεχνολογίες και προϊόντα ήδη ήταν πολύ χαμηλού κόστους (π.χ. Raspberry Pi και Micro:Bit κοστίζουν κάτω από 30 ευρώ) και ως εκ τούτου η αρχική προσέγγιση κρίθηκε απαραίτητο να αλλάξει. Αποφασίστηκε να δοθεί έμφαση στην προσαρμογή μιας διαδικτυακής πλατφόρμας για σκοπούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος με γονείς μαθητών που είχαν διαγνωσθεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού, με έμφαση στο γλωσσικό μάθημα.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται εκτενής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η εφαρμογή. Στο Παράρτημα Γ παρουσιάζεται η μεθοδολογία επιλογής της βιβλιογραφίας.

2.2 Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού

Ο αλφαβητισμός, ως έννοια, αν και είναι ενταγμένος στο λεξιλόγιο των σύγχρονων κοινωνιών, εντούτοις προϋποθέτει την κατανόηση των παραμέτρων του ώστε να θεωρηθεί ότι ένα άτομο ή μια κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοια (UNESCO, 2006, σ.1⁸).

⁷ Sir Arthur Conan Doyle, “The Sign of the Four” (1890), Chap.1, p.89

⁸ Unesco, 2006: Education for All Global Monitoring Report. Ανακτήθηκε στις 30.7.2017 από τη διεύθυνση http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf

Στις σύγχρονες κοινωνίες, αν και οι ευκαιρίες για μόρφωση έχουν αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, εντούτοις παρατηρείται ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων τα οποία χαρακτηρίζονται ως «λειτουργικά αναλφάβητα». Σύμφωνα με τους Vágvölgyi et al (2016), ο λειτουργικός αναλφαβητισμός έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες, τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο κοινωνικό του περιβάλλον, σε προσωπικό και οικονομικό επίπεδο.

Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού επηρεάζει την εκπαίδευση διεθνώς. Στις ΗΠΑ, το National Center for Educational Statistics (1992) ορίζει ως μαθητές που βρίσκονται στη «ζώνη κινδύνου» αυτούς οι οποίοι είτε δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν το σχολείο είτε ολοκληρώνουν το σχολείο αλλά δεν κατέχουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες κατανόησης απλών κειμένων ή και βασικών μαθηματικών εννοιών (λειτουργικός αναλφαβητισμός). Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τυποποιημένες εξετάσεις οι οποίες δίνονται από τη Σχολική Περιφέρεια κάθε Πολιτείας των ΗΠΑ. Τη γλωσσική ετοιμότητα των μαθητών την εντοπίζει και η έρευνα PISA, η οποία επίσης εξετάζει την ετοιμότητα των μαθητών στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες. Σύμφωνα με την έρευνα του 2016 (OECD) στην οποία αξιολογήθηκαν 540 000 μαθητές από 72 χώρες, σε ένα δείγμα που αντιπροσώπευε 29 εκατομμύρια άτομα, ένα ποσοστό 20% των μαθητών απέτυχε να αγγίξει το βασικό επίπεδο ικανότητας στη Γλώσσα. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το ποσοστό αυτό έχει παραμείνει σταθερό από το 2009.

Στην Κύπρο, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται κάθε χρόνο με δομημένα δοκίμια στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, που ετοιμάζονται και διορθώνονται από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), στα πλαίσια του Προγράμματος Λειτουργικού Αλφαβητισμού (Π.Λ.Α.). Στόχος της αξιολόγησης των δοκιμίων αλφαβητισμού, σύμφωνα με το ΚΕΕΑ, είναι «ο έγκαιρος εντοπισμός μαθητών με μεγάλη πιθανότητα να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι σε διάφορα στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να

εμπλακούν σε προγράμματα στήριξης⁹» (2011, σ.1). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων (ΚΕΕΑ, 2014), από το σύνολο των μαθητών της Στ' τάξης που είχαν αξιολογηθεί, 5.8% εντοπίστηκαν να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου (ομάδα ρίσκου) του γλωσσικού αναλφαβητισμού, 5.8% στην ομάδα ρίσκου του μαθηματικού αναλφαβητισμού, ενώ ποσοστό 3.1% ανήκει και στις δύο ομάδες.

Συγκριτικά, μιας και η κάθε χώρα ετοιμάζει τα δικά της δοκίμια αξιολόγησης, δεν είναι εύκολο ή και εφικτό να συγκρίνουμε το ποσοστό των μαθητών της Κύπρου που μπορούν να διαγνωστούν με λειτουργικό αναλφαβητισμό με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων χωρών. Η Κύπρος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του OECD (2016), πέτυχε Μέση Βαθμολογία 443 στη Γλώσσα (χαμηλότερη από το μέσο όρο του OECD που είναι 493), με ένα ποσοστό 26.1% των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα θέματα (Μαθηματικά, Επιστήμη, Γλώσσα). Συγκριτικά, η μέση βαθμολογία της Κύπρου στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν χαμηλότερη από το Μέσο Όρο, ενώ το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (26.1%) ήταν μεγαλύτερο από το Μέσο Όρο των υπολοίπων χωρών (20%).

2.3 Ενισχυτική διδασκαλία ως μέτρο ενίσχυσης μαθητών

Η Κύπρος έχει ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όμως αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα σε θέματα αλφαβητισμού (Valiandes, 2015; Kyriakides & Creemers, 2017). Οι έρευνες του ΚΕΕΑ (2011, 2014) έχουν δείξει πως η ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως «αδύναμοι». Όμως, συνήθως δίνεται μία με δύο περίοδοι ενίσχυσης σε κάθε τμήμα, ενώ μπορεί να υπάρχουν περισσότερα από ένα παιδιά που έχουν ανάγκη στήριξης. Στην τάξη των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση, αν και δεν αποτελεί τον κανόνα, από τα 18 παιδιά της τάξης τα 6 είχαν εντοπιστεί να είναι στη ζώνη κινδύνου (ποσοστό

⁹ «Οι Διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο»,
http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/Literacy_Project_Description.pdf

33%). Στη συγκεκριμένη τάξη, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό που είχε την ευθύνη του τμήματος, είχε δοθεί μόνο μία περίοδος ενίσχυσης την εβδομάδα (διάρκειας 40 λεπτών). Επίσης, αφού εντοπιστούν οι μαθητές που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου, δεν υπάρχει στη συνέχεια κάποιος σχεδιασμός στήριξής τους, είτε με αύξηση των περιόδων ενίσχυσης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που εντοπίζονται είτε με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν κατάλληλα τα συγκεκριμένα παιδιά. Ακόμη, οι γονείς αδυνατούν να προσφέρουν στήριξη στα παιδιά τους. Σύμφωνα με την έκθεση του ΚΕΕΑ (2011), η πλειοψηφία των παιδιών που εντοπίζονται κάθε χρόνο να είναι στη ζώνη κινδύνου ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, γεγονός που δεν επιτρέπει εύκολα την πρόσληψη εκπαιδευτικού για ενισχυτική κατ' οίκον εργασία.

2.4 Γονική εμπλοκή και μαθησιακά αποτελέσματα

Η διεθνής έρευνα έχει δείξει το θετικό ρόλο που μπορεί να έχει η γονική εμπλοκή, τόσο σε θέματα συμπεριφοράς του παιδιού (Connet et al, 2009) όσο και σε μαθησιακά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου (Hoover Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Katz, Kaplan & Buzukashbily, 2011, Van Voorhis, 2001).

Η Tomlinson (1991) ορίζει τη γονική εμπλοκή ως την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας (επιστολές, εγκυκλίους, αναφορές, επισκέψεις), την προσωπική ασχολία με μαθησιακές δραστηριότητες (κατ' οίκον εργασία) καθώς και την έμμεση συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου μέσω του Συνδέσμου Γονέων. Η Epstein (1992) ορίζει τη γονική εμπλοκή ως τη διαχείριση του παιδιού εντός της οικογένειας, την επικοινωνία με το σχολείο, την προσφορά εθελοντικής εργασίας στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα.

Η εκτενής μελέτη της βιβλιογραφίας έχει καταδείξει τους ακόλουθους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή και οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αντιλήψεις γονιών για το ρόλο τους ως προς τη μάθηση

Οι γονείς συνήθως αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της μάθησης, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα το παιδί τους να εργάζεται με δραστηριότητες που θέτει το σχολείο. Μια από αυτές οι δραστηριότητες είναι και η κατ' οίκον εργασία (Marzano, 2003). Ειδικά σε μικρότερες ηλικίες, η κατανόηση της σημαντικότητας της συνεργασίας με το σχολείο, αλλά και της στήριξης και βοήθειας των παιδιών τους στην ολοκλήρωση των εργασιών που αυτό δίνει για το σπίτι, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά θετικά ως κίνητρο στην εμπλοκή των γονιών (Cooper, 2007). Παρ' όλα αυτά, οι γονείς συχνά αναφέρουν ότι, αν και αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της μάθησης αλλά και της εργασίας με δραστηριότητες ή και ασκήσεις που το σχολείο αναθέτει στα παιδιά, αυτοί δεν έχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες για να τα στηρίξουν, ή θεωρούν ότι προσφέρουν ανεπαρκή βοήθεια στα παιδιά τους (Van Voorhis, 2011). Οι αντιλήψεις των γονιών για το ρόλο και τις ικανότητές τους μπορούν να βοηθήσουν στην πρόβλεψη της εμπλοκής τους σε θέματα που αφορούν το σχολείο (Hoover Dempsey, Bassler & Brissie 1992; Reed, Jones, Walker, & Hoover Dempsey, 2000).

Αντιλήψεις γονιών για τη σημαντικότητα των σχολικών εργασιών

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για τη συνεργασία με το παιδί εντός της τάξης και την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν πρόσθετες εργασίες οι οποίες θα πρέπει να ολοκληρωθούν στο σπίτι, είτε με τη βοήθεια του γονιού είτε χωρίς. Οι εργασίες αυτές, που ορίζονται και ως κατ' οίκον εργασία, έχουν στόχο να ολοκληρωθούν μετά το πέρας του διδακτικού χρόνου (Bembenutty, 2011a).

Έρευνες έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η κατ' οίκον εργασία στη μάθηση, όταν αυτή είναι σχεδιασμένη σωστά και εφαρμόζεται με κατάλληλο τρόπο (Carr, 2013). Για να μπορεί όμως η κατ' οίκον εργασία να θεωρείται κατάλληλη, θα πρέπει να έχει **ξεκάθαρο σκοπό**, να είναι **αποδοτική** ως προς το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα που

προσπαθεί να επιτύχει και το χρόνο που απαιτείται (π.χ. εξάσκηση στην πρόσθεση ακεραίων), να νιώθουν οι μαθητές ότι η κατ' οίκον εργασία τους **ανήκει**, είναι δηλαδή δημιουργημένη στο επίπεδό τους και με θεματολογία που τους ενδιαφέρει, ώστε να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να νιώθουν οι μαθητές ότι είναι προσαρμοσμένη σ' αυτούς (Vatterott, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν τις δραστηριότητες της κατ' οίκον εργασίας με τέτοιο τρόπο ώστε το περιεχόμενο αλλά και οι μέθοδοι που θα ακολουθήσουν οι μαθητές για την επίλυσή τους να ανταποκρίνονται στο δικό τους μαθησιακό στυλ. Επιπρόσθετα, θα πρέπει οι μαθητές να αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της εργασίας που τους δίνεται για το σπίτι (Xu, 2011).

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να χωριστεί σε 3 διαφορετικές κατηγορίες: ετοιμασίας, εξάσκησης, επέκτασης. Στην ετοιμασία οι μαθητές εργάζονται σε δραστηριότητες που αφορούν θέμα το οποίο θα διδαχθούν (ίσως την επόμενη μέρα) στην τάξη. Στην εξάσκηση οι μαθητές εργάζονται σε δραστηριότητες εμπέδωσης που αφορούν θέμα το οποίο έχει διδαχθεί ήδη, συνήθως με την επανάληψη αντικειμένων ή θεμάτων που έχουν καλύψει στην τάξη (π.χ. εξάσκηση στην κλίση ρημάτων). Στην επέκταση οι μαθητές επιχειρούν να μεταφέρουν γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στην τάξη σε άλλα αντικείμενα ή καταστάσεις (Sullivan, & Sequeira, 1996).

Για να μπορεί το παιδί να εργαστεί στην κατ' οίκον εργασία του αποδοτικά θα πρέπει επίσης να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να φροντίσουν να δημιουργηθεί στο σπίτι ένα περιβάλλον που να επιτρέπει στα παιδιά να εργάζονται χωρίς ενοχλήσεις ή άλλα ερεθίσματα που θα τους αποσπούν την προσοχή (Carr, 2013; Redding, 2006). Ο ρόλος των γονιών στην κατ' οίκον εργασία δεν είναι απομακρυσμένος από τα παιδιά και δεν περιορίζεται στην τήρηση της ησυχίας στο σπίτι. Αντίθετα, είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εργαστούν με τις δραστηριότητες που έχουν για το σπίτι (Patton, 1994), να έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες από τα παιδιά τους ώστε να ενισχύσουν

τα κίνητρα που έχουν οι μαθητές για περισσότερη προσπάθεια (Jeynes, 2011) και να προσφέρουν υποστήριξη στα παιδιά τους όπου αυτό είναι εφικτό (Carr, 2013).

Το περιβάλλον του σπιτιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να εμπλακούν αποτελεσματικά με την κατ' οίκον εργασία τους. Σύμφωνα με έρευνες (Bennet & Kalish, 2006), μαθητές από φτωχές οικογένειες, που δεν έχουν τους κατάλληλους χώρους στο σπίτι για απρόσκοπτη εργασία με τις δραστηριότητες της κατ' οίκον εργασίας, συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες από παιδιά οικογενειών που έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε δικό τους δωμάτιο ή άλλο χώρο χωρίς θορύβους ή άλλα ερεθίσματα που τους αποσπούν την προσοχή.

Ευκαιρίες συνεργασίας οικογένειας και σχολείου

Μέσα από τη βιβλιογραφία, εντοπίζουμε την αναγνώριση που δίνουν οι γονείς στη σημαντικότητα για δική τους εμπλοκή που οδηγεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hill & Tyson, 2009). Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται για ενίσχυση του ρόλου των γονιών δεν ισοδυναμούν πάντοτε με αυξημένη γονική εμπλοκή (Agnorick et al, 2009; Fan & Chen, 2001). Για να επιτευχθεί η γονική εμπλοκή και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη δύο παράμετροι που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής: (α) πώς οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, και αυτό σχετίζεται με την κατανόηση του τι και πώς πρέπει να το κάνουν και (β) πόσο αποτελεσματικοί πιστεύουν οι γονείς ότι μπορεί να είναι στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν μαθησιακά τα παιδιά τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Bennett-Conroy, 2012).

Προγράμματα τα οποία ενισχύουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελούν σημαντικό παράγοντα που βοηθά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, λήψη αποφάσεων αλλά και διαμοιρασμού της ευθύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές (Gu & Yawkey, 2009).

Η σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας δεν περιορίζεται όμως στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Παρεμβάσεις στις οποίες εμπλέκεται και η οικογένεια, ειδικά από μικρή ηλικία σε περιπτώσεις ατόμων που εντοπίζεται τάση προς παραβατική συμπεριφορά, μπορεί να έχει θετικό μακροχρόνιο αποτέλεσμα στην αποτροπή αλλά και περιορισμό των συμπεριφορών αυτών (Reinke et al, 2009). Όταν οι γονείς συμμετέχουν σε προγράμματα στα οποία ενισχύεται η ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά και τα όρια των παιδιών τους ενισχύεται σημαντικά η αυτοπεποίθησή τους ενώ περιορίζονται και οι συγκρούσεις στο ίδιο το ζευγάρι (Rahmqvist, Wells, & Sarkadi, 2014), ενώ παράλληλα υπάρχει θετική επίδραση στα ίδια τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους (Gallart, & Matthey, 2005). Η συνεργασία των γονιών με το σχολείο καθώς και οι σχέσεις γονιών και εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα και στη σχέση παιδιού και εκπαιδευτικού (Thijs, & Eilbracht, 2012). Η επίδραση της σχέσης γονιού-εκπαιδευτικού ενισχύουν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και αποτελούν και περιορίζουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους (Wyrick, & Rudasill, 2009).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονιών

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εμπλέξουν τους γονείς σε συνεργασία με το σχολείο, θα πρέπει να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Η μη ύπαρξη ενός φιλικού προς τους γονείς σχολικού περιβάλλοντος ή η επιλογή μεθόδων εμπλοκής των γονιών που δεν έχουν ουσιαστική σημασία αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ των δύο μερών (Epstein et al, 2002). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Η πιθανή αρνητική στάση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο των γονιών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Lazar &

Slostad, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ως αντίπαλους και όχι ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών (Bryan, 2005). Επιπρόσθετα, αρνητικός παράγοντας στην ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας στη συνεργασία με το σχολείο είναι και οι αρνητικές εμπειρίες που οι ίδιοι οι γονείς μπορεί να έχουν από το σχολείο (Walker et al, 2005).

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σημαντικότητα του ρόλου του γονιού. Σύμφωνα με την Ho (2002):

“Educators have a narrow conception of parental involvement roles and is a major barrier to creating positive family-school connections with low-income and ethnically diverse families”.

Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να ενισχυθεί και η ικανότητα των εκπαιδευτικών για συνεργασία και στήριξη των γονιών. Κατά τη διάρκεια σπουδών των εκπαιδευτικών, ελάχιστα προετοιμάζονται για να μπορέσουν να συνεργαστούν με γονείς (Hoover-Dempsey et al, 2002). Για να μπορέσει να μεγιστοποιηθεί ο ρόλος των γονιών, θα πρέπει να δοθούν τα κατάλληλα εφόδια από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με σεμινάρια στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να βοηθηθούν οι γονείς να αποκτήσουν δεξιότητες που απαιτούνται για να ενισχύσουν τα παιδιά τους και να αναγνωρίσουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο (Redding, 2006).

Αντιλήψεις των γονιών για τους εκπαιδευτικούς

Οι γονείς δεν μπορούν απαραίτητα να θεωρηθούν a priori θετικοί στη συνεργασία ή στην εικόνα που έχουν για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το πραγματικό ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για συνεργασία μαζί τους ή για να βοηθήσουν τους μαθητές τους επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα και προθυμία (των γονιών) για συνεργασία (Mapp, 2003). Επιπρόσθετα, συχνά τίθενται και θέματα εμπιστοσύνης των γονιών προς τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς να είναι επιφυλακτικοί απέναντί τους.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι γονείς αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δείχνουν έλλειψη σεβασμού προς αυτούς, καθώς και απροθυμία να ακούσουν ή να δεχτούν τις απόψεις ή/και τις εισηγήσεις τόσο αυτών όσο και των παιδιών τους. Συχνά οι γονείς εκφράζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται μόνο για το μισθό τους (Bennett-Conroy, 2012).

2.5 Περιορισμοί και εμπόδια στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Όπως έχει παρουσιασθεί σε προηγούμενες παραγράφους, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Πέρα από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή, όπως έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω, η μελέτη της βιβλιογραφίας έχει δείξει και εμπόδια που δυσκολεύουν ή και παρεμποδίζουν τη γονική εμπλοκή.

Σε αρκετές περιπτώσεις, προσωπικά προβλήματα των γονιών, όπως κατάθλιψη, κατάχρηση ουσιών ή άλλα θέματα, μπορεί να αποτρέπουν την ουσιαστική συμμετοχή τους σε παρεμβατικά προγράμματα (Smith et al, 2005).

Σε κάποιες περιπτώσεις, η γονική εμπλοκή παρεμποδίζεται από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό συνήθως παρατηρείται σε περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αναμενόμενο τα παιδιά να προβάλλουν αντίσταση και να επιχειρούν να εμποδίσουν τη συνεργασία των γονιών με το σχολείο (Connel et al, 2009) ώστε να έχουν περισσότερο χρόνο χωρίς επίβλεψη ή και επιπτώσεις για τη συμπεριφορά τους. Οι γονείς, αν δεν έχουν δεξιότητες για διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών τους, πιθανότατα να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν και να ανακτήσουν τον έλεγχο ώστε να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Connel et al (2009), παρεμβατικά προγράμματα που οργανώνει το σχολείο με άλλους φορείς είναι σε θέση να ενισχύσουν την ικανότητα των γονιών για διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών τους αλλά και ενίσχυση της συνεργασίας τους με το σχολείο. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι παρεμβάσεις μπορεί να βοηθήσουν τους γονείς να αναπτύξουν θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης παρεμβατικών

συμπεριφορών των παιδιών τους, αλλά και ενίσχυσης της σχολικής εργασίας και άλλων δραστηριοτήτων στο σπίτι (Reinke et al, 2009). Ακόμη και σε θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί το πιο αποτελεσματικό μέσο αντιμετώπισής του (Ahmed & Baithwaite, 2004).

Σημαντικό όμως εμπόδιο που αποτρέπει τη συνεργασία γονιών με το σχολείο και τη συμμετοχή σε παρεμβατικά προγράμματα, ή άλλες συνεργασίες που έχουν στόχο την ενίσχυση του γονιού, αποτελεί το μη ευέλικτο ωράριο εργασίας που έχουν αρκετοί γονείς. Το πρόβλημα αυτό είναι πιο έντονο σε γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, τα παιδιά των οποίων, στην πλειοψηφία τους, αντιμετωπίζουν και τα μεγαλύτερα μαθησιακά προβλήματα (Morawsa et al, 2011). Οι γονείς αυτοί έχει παρατηρηθεί ότι απουσιάζουν από παρεμβατικά προγράμματα, ακόμα και όταν δίνονται κίνητρα όπως χρηματική αποζημίωση, τρόφιμα ή και φροντίδα των παιδιών, γεγονός όμως που αυξάνει σημαντικά και το κόστος εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων (Connel et al, 2009), ειδικά όταν η εφαρμογή γίνεται σε μεγάλη κλίμακα (Bennet-Connroy, 2012).

Τόσο το πρόβλημα της διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια παρεμβατικών προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Όμως, όπως έχει εντοπιστεί και αναφερθεί στην προηγούμενη παράγραφο, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι γονείς που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη εμπλοκής αποτελεί το δύσκολο, μακρύ και μη ευέλικτο ωράριο εργασίας. Στην παρούσα διατριβή εστίασαμε στο συγκεκριμένο πρόβλημα και, με τη χρήση εργαλείων επικοινωνίας μέσω διαδικτύου, σχεδιάσαμε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα στο οποίο ο γονιός μπορούσε να συμμετάσχει στο δικό του χρόνο και από δικό του χώρο και να δεχθεί εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη από τον εκπαιδευτικό του παιδιού του.

2.6 Αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων για επικοινωνία και συνεργασία

Η βιβλιογραφία έχει δείξει τη δυσκολία εμπλοκής γονιών σε παρεμβατικά προγράμματα συνεργασίας σχολείου οικογένειας. Η δυσκολία αυτή εντοπίζεται, τόσο σε πρακτικό επίπεδο (συμμετοχή γονιών σε παρεμβατικά προγράμματα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο) όσο και σε οικονομικό επίπεδο (μεγάλο κόστος για μεγάλη κλίμακα εφαρμογής, ιδιαίτερα όταν δίνονται κίνητρα ή και διευκολύνσεις στις οικογένειες).

Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2014), το 95,5% των οικογενειών που έχουν εξαρτώμενα παιδιά, έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου σχεδόν σε κάθε οικογένεια, σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη εξάπλωση συσκευών χαμηλού κόστους με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο (κινητά τηλέφωνα, tablets, υπολογιστές) επιτρέπει τη διερεύνηση της αξιοποίησης διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας για συνεργασία των γονιών με το σχολείο. Πολλά διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες επικοινωνίας είναι δωρεάν για προσωπική χρήση, ενώ αρκετά προσφέρουν και δυνατότητες τηλεδιάσκεψης με ήχο, βίντεο, κείμενο, ακόμη και μοίρασμα αρχείων, εφαρμογών ή και οθόνης. Η αξιοποίηση όμως του διαδικτύου για επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια δεν αποτελεί καινοτομία, καθώς και ήδη χρησιμοποιείται από τα πρώτα χρόνια της χρήσης του διαδικτύου για οικιακούς σκοπούς. Τα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας προσωπικής χρήσης, χρησιμοποιούνται εδώ και πάνω από 20 χρόνια, τόσο στο χώρο της εργασίας όσο και για την επικοινωνία μεταξύ μελών οικογένειας (Bly, Harrison, & Irwin, 1993), με αρκετές έρευνες να έχουν δείξει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα των τηλεδιασκέψεων (Issacs & Tang, 1994). Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν τόσο τη Σύγχρονη Επικοινωνία, όπου η συζήτηση γίνεται σε πραγματικό χρόνο με άμεση απάντηση μεταξύ των μερών, όσο και την Ασύγχρονη, όπου η απάντηση μπορεί να δοθεί μετά από παρέλευση κάποιου χρόνου (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Ορισμένα εργαλεία και υπηρεσίες επιτρέπουν και τα δύο (π.χ. Skype, Facebook Messenger, Viber) ή το ένα (π.χ. Forum, email).

Τεχνολογίες όπως το email έχουν χρησιμοποιηθεί με σημαντική επιτυχία στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και γραπτού λόγου των μαθητών (Marbach-Ad & Sokolove, 2002).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου στα σχολεία, αλλά και η σύνδεση των οικογενειών με το διαδίκτυο, οδήγησε στην ανάπτυξη εργαλείων και υπηρεσιών για χρήση από εκπαιδευτικά ιδρύματα. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, στο Ηνωμένο Βασίλειο είχαν αναπτυχθεί δικτυακά συστήματα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου και πληροφοριών, με δυνατότητες επικοινωνίας και ενημέρωσης της οικογένειας. Τα Ολοκληρωμένα Μαθησιακά Συστήματα (Integrated Learning Systems) συνδύαζαν δυνατότητες που περιλάμβαναν εργαλεία διαχείρισης μαθητών, μαθησιακού περιεχομένου καθώς και εργαλεία επικοινωνίας (Lindstaedt & Thurner-Scheuerer, 2002). Τα συστήματα αυτά αρχικά αποτελούσαν συνδυασμό διακομιστών και λογισμικού, και λειτουργούσαν είτε διαδικτυακά είτε στο τοπικό δίκτυο ενός οργανισμού, με σημαντικά ευρήματα ως προς την αξιοποίησή τους για βελτίωση της μάθησης (Lewis, 1999).

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου (Learning Management Systems – LMS), γνωστά και ως Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Virtual Learning Environments – VLE) είναι αρκετά δημοφιλή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά το παγκόσμιο. Συστήματα όπως το Moodle, το οποίο ανήκει στο χώρο του ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού, βρίσκονται σε χρήση σε περισσότερες από 230 χώρες¹⁰ με περισσότερους από 100 εκατομμύρια χρήστες, ενώ υπάρχουν και άλλα τα οποία επίσης γνωρίζουν σημαντική αποδοχή όπως το Claroline, Dokeos, eFront, καθώς και εμπορικά προϊόντα όπως το Blackboard και το Adobe Captivate Prime. Σημαντική είναι η χρήση και χρησιμότητα των LMS στη διαχείριση των χρηστών διαμέσου διαφορετικών, πολλές φορές, μαθησιακών δραστηριοτήτων χρήσης

¹⁰ Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία χρήσης της εταιρείας που αναπτύσσει και στηρίζει το Moodle.
<https://moodle.net/stats/>

τους (Blau & Hameirie, 2010). Τα συστήματα αυτά αναπτύχθηκαν ως συστήματα τηλεεκπαίδευσης, και επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό στο δικό του χρόνο, από το δικό του χώρο, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτοδιαχείρισης της μάθησης (Kareal & Klema, 2006). Ορισμένα συστήματα, κυρίως από το χώρο του Ανοικτού/Ελεύθερου Λογισμικού, επιτρέπουν την παραμετροποίηση του περιβάλλοντος διεπαφής χρήστη (user interface) ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες ενός οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η παραμετροποίηση μπορεί να γίνει συνήθως με δημιουργία ή παρέμβαση στα Θέματα (themes) ή Πρότυπα (templates) του συστήματος (Kofteros et al, 2008).

Τα LMS χρησιμοποιούνται πλέον σε όλες τις βαθμίδες και οργανισμούς που επιθυμούν να επιμορφώσουν το προσωπικό τους, ενώ έχουν σημειωθεί και σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν το γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών (Jewitt, Clark & Hadjithoma-Gartska, 2011).

Σχεδόν ταυτόχρονα με την εξάπλωση των LMS/VLE, αναπτύχθηκαν και διαδικτυακά συστήματα διαχείρισης μαθητών. Τα SIS είναι ολοκληρωμένα συστήματα για εκπαιδευτικούς οργανισμούς, συνήθως με μεγάλους αριθμούς μαθητών (π.χ. σχολεία με 6 τμήματα) και επιτρέπει τη διαχείριση των δεδομένων του σχολείου. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ως προς τις άδειες χρήσης τους: τα εμπορικά συστήματα (π.χ. Pearson) και τα συστήματα που ανήκουν στο ανοικτό/ελεύθερο λογισμικό (π.χ. OpenSIS). Τα συστήματα αυτά επιτρέπουν μια σειρά από λειτουργίες όπως κατανομή μαθητών σε τάξεις, μητρώο με προσωπικά στοιχεία των μαθητών, δημιουργία προγράμματος του σχολείου, δανειστική βιβλιοθήκη, δίδακτρα, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.α. Ακόμη, επιτρέπουν τη σύνδεση των γονιών με το δικό τους λογαριασμό ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά τους (π.χ. δίδακτρα, βαθμολογίες, μαθήματα παιδιού) ή να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς.

2.6 Δυνατότητες αξιοποίησης εργαλείων επικοινωνίας για ενίσχυση οικογενειών

Τα υφιστάμενα τεχνολογικά εργαλεία (συσκευές και διαδικτυακές υπηρεσίες) επιτρέπουν πλέον την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων, ανεξάρτητα από το χώρο στον οποίο βρίσκονται ή το χρόνο, ενώ διαδικτυακές πλατφόρμες όπως τα LMS/VLE ή τα SIS επιτρέπουν την πρόσβαση σε γονείς και εκπαιδευτικούς, τόσο σε μαθησιακό περιεχόμενο όσο και σε πληροφορίες που αφορούν το παιδί αλλά και το σχολείο γενικότερα. Με τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, οι ανάγκες αλλά και οι δυνατότητες διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας θα συνεχίσουν να αναπτύσσονται. Όμως, είναι σημαντικό η έρευνα να εστιαστεί στην αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνολογιών αυτών για βελτίωση της γονικής εμπλοκής (Olmstead, 2013). Ειδικά σε περιπτώσεις μαθητών με αυξημένες μαθησιακές ανάγκες, και ειδικότερα παιδιών που ανήκουν σε οικογένειες που δεν έχουν τις δεξιότητες ή τις ικανότητες να τα βοηθήσουν, η ανάγκη ενίσχυσης και των δύο (παιδιών και γονιών) είναι σημαντική. Παραδείγματα αξιοποίησης της τεχνολογίας για μαθησιακή στήριξη παιδιών μέσω διαδικτύου, ειδικότερα όταν εμπλέκεται απομακρυσμένος εκπαιδευτής (e-tutor), δείχνουν τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας προσέγγισης. Η αξιοποίηση διαδικτυακών «εκπαιδευτών» έχει δείξει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, ακόμη και όταν η ενίσχυση δίνεται από άλλους – πιο έμπειρους– μαθητές (peer tutoring). Έρευνα με 88 μαθητές δημοτικού, οι οποίοι δέχονταν στήριξη από άλλους μαθητές, και με αντικείμενο τα Μαθηματικά, έδειξε σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα εφαρμόστηκε για μια σχολική χρονιά, και το peer tutoring γινόταν μέσω σύγχρονης επικοινωνίας (Tsuei, 2012).

Σε έρευνα των Johnson & Bratt (2009) με δέκα προπτυχιακούς φοιτητές εκπαιδευτικής τεχνολογίας, και σε διάστημα οκτώ εβδομάδων υποστηρικτικής διδασκαλίας μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας LMS (WebCT), παρατηρήθηκε ενεργός εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, καθώς και εμπλοκή των γονιών. Στα πλαίσια της παρέμβασης είχε

δημιουργηθεί ιστοσελίδα από τον κάθε εκπαιδευτή (e-tutor) μέσω της οποίας μαθητές είχαν πρόσβαση σε μαθησιακό περιεχόμενο που είχε δημιουργηθεί βασισμένο στις ανάγκες τους. Στα πλαίσια της παρέμβασης είχαν πραγματοποιηθεί και τρεις τηλεδιασκέψεις ως συμπληρωματικές της συνεργασίας εκπαιδευτών (e-tutors) και εκπαιδευομένων (e-tutees).

Έρευνα με 204 γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων το 93% όσων συμμετείχαν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, έδειξε ως συμπεράσματα την επιθυμία και ανάγκη γονιών και εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την τεχνολογία ως ικανό μέσο για ενίσχυση της γονικής εμπλοκής (Olmstead, 2013). Στην ίδια έρευνα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία για χρήση –μεταξύ άλλων μέσων– και των κοινωνικών δικτύων (Facebook, Twitter) για επικοινωνία, ενώ το email ήταν ψηλά στις ανάγκες χρήσης από τους γονείς.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας δείχνει πως τα διαδικτυακά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά, είτε για ενίσχυση των μαθητών σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. Μαθηματικά) είτε για επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Παρ' όλα αυτά, στα παραδείγματα που εντοπίσαμε είτε γίνεται αξιοποίηση εξωτερικών εκπαιδευτών (e-tutors) για ενίσχυση των μαθητών είτε ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού της τάξης αφορά την επικοινωνία με τους γονείς για θέματα διαχείρισης της τάξης, χωρίς όμως άμεση εμπλοκή του με την οικογένεια για ενίσχυση του ίδιου του γονιού ώστε να μπορεί να στηρίζει το παιδί του στο σπίτι. Ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι το άτομο που – μαθησιακά– γνωρίζει καλύτερα το ίδιο το παιδί, μιας και περνά ώρες μαζί του καθημερινά, έτσι είναι σε θέση ο ίδιος να προσφέρει στοχευμένη και εξατομικευμένη στήριξη, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Επιπρόσθετα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος (από το σχολείο) με την επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια, ενώ έχει και την αποκλειστική ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε παιδιού της τάξης του. Μέσα από τη βιβλιογραφία δεν εντοπίσαμε παραδείγματα όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός

της τάξης, σε μη σχολικό χρόνο, συνεργάζεται με την οικογένεια μαθητών (του) που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, ώστε ο ίδιος να επιμορφώσει και να στηρίζει το γονιό ώστε να μπορέσει με τη σειρά του στο σπίτι να προσφέρει εξατομικευμένη στήριξη στο παιδί του. Η παρούσα έρευνα έχει εστιάσει σε αυτό το κενό που έχει εντοπιστεί, ώστε να μελετηθεί η δυνατότητα, μέσω διαδικτυακών εργαλείων και σε μη σχολικό χρόνο, ο εκπαιδευτικός της τάξης να στηρίζει και επιμορφώσει γονείς μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, ώστε η οικογένεια να μπορεί να προσφέρει στήριξη και ενίσχυση στα παιδιά της και να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής του έργου του δασκάλου. Μια τέτοια προσέγγιση, με αξιοποίηση “off the shelf” διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας, και κατευθυνόμενη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τον ελάχιστο δυνατό χρόνο (μία διδακτική περίοδος ανά γονιό), πιθανότατα να αποτελέσει μια λύση με περιορισμένο κόστος εφαρμογής, ικανή να εφαρμοστεί σε μεγάλες κλίμακες, και να επιφέρει αλλαγές τόσο στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών όσο και στις σχέσεις μαθητών-γονιών και γονιών-εκπαιδευτικών, με πιθανή βελτίωση και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το Θεωρητικό Υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκε η εφαρμογή της έρευνας.

2.7 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η έρευνα έχει αποδείξει τη σύνδεση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και τα μαθησιακά αποτελέσματα, και έχει εντοπίσει τα στοιχεία που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη γονική εμπλοκή. Η γονική εμπλοκή είναι απαραίτητη, μιας και βοηθά σημαντικά τη λειτουργία του σχολείου αλλά και μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με την Epstein (2016),

«η έρευνα έχει δείξει ότι η γονική εμπλοκή βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν οι γονείς εμπλέκονται, τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο. Η ενθάρρυνση και βοήθεια των γονιών προς τα παιδιά συνεισφέρει στις καλύτερες επιδόσεις των παιδιών τους, στη βελτίωση των βαθμών, καλύτερες στάσεις και ψηλότερες προσδοκίες».

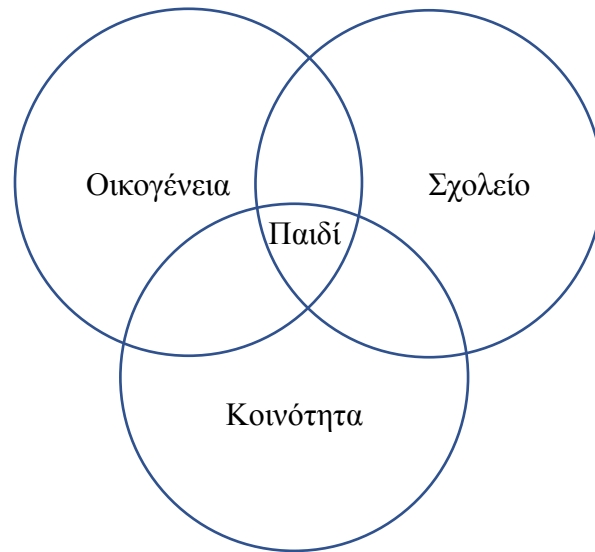
Ερευνητές όπως οι Epstein, Hoover-Dempsey, Sandler έχουν αναπτύξει τα δικά τους θεωρητικά μοντέλα γονικής εμπλοκής, μέσα από τη συνεχή τους έρευνα.

Για το σχεδιασμό του δικού μας μοντέλου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, και αφού προηγήθηκε ο εντοπισμός ερευνητικού κενού, μελετήσαμε τα υφιστάμενα μοντέλα TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork) της Epstein, καθώς και το μοντέλο γονικής εμπλοκής των Hoover-Dempsey & Sandler. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα δύο αυτά μοντέλα, με σχολιασμό και κριτική της εφαρμογής τους, και συνθέτουμε σε επόμενη παράγραφο το δικό μας προτεινόμενο μοντέλο.

2.7.1 Μοντέλο Γονικής Εμπλοκής της Epstein (2009)

Το μοντέλο της Epstein αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα γονικής εμπλοκής (Bower & Griffin, 2011). Το θεωρητικό μοντέλο της Epstein θέτει το παιδί στο σημείο τομής τριών τεμνόμενων κύκλων, που αποτελούν τις αντίστοιχες δυνάμεις που αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξή του (Epstein, 1987). Η πρώτη δύναμη (Force A) που επιδρά στο παιδί είναι ο χρόνος, η ηλικία και η τάξη στην οποία βρίσκεται. Η δεύτερη δύναμη (Force B) αποτελεί την ίδια την Οικογένεια, με τις εμπειρίες, τη φιλοσοφία αλλά και τις πρακτικές που ακολουθεί. Η τρίτη δύναμη (Force C) είναι το Σχολείο με την εμπειρία, τη δική του φιλοσοφία και τις πρακτικές του. Η τέταρτη δύναμη (Force D) είναι η ίδια η Κοινότητα που επίσης έχει τη δική της εμπειρία, φιλοσοφία και πρακτικές.

Η Epstein, στο Μοντέλο Τεμνόμενων Κύκλων, υποστηρίζει πως η αλληλεπίδραση των μερών, και ειδικότερα η στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μπορεί να έχει σημαντικά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού (Epstein, 2001).



Εικόνα 1: Το Μοντέλο Τεμνόμενων Κύκλων της Epstein (1987)

Μέσα από το μοντέλο και τις αλληλεπιδράσεις του, η ίδια ορίζει έξι τύπους γονικής εμπλοκής, που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν προγράμματα με τα οποία να επιτύχουν την ενεργό συμμετοχή των γονιών:

1. Ανατροφή παιδιών (parenting): οι ενέργειες της οικογένειας ώστε να μεγαλώσουν παιδιά τα οποία να μπορούν να είναι ευτυχισμένα και να είναι ικανοί μαθησιακά ως μαθητές. Η επίδραση των γονιών στον τύπο αυτό είναι συνεχής και έχει διάρκεια για όλη τη ζωή των παιδιών. Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει ενίσχυση στο γονιό ώστε αυτός να μπορέσει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να μπορεί να στηρίξει το παιδί του. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από σεμινάρια επιμόρφωσης των γονιών καθώς και προγράμματα στήριξής τους.
2. Επικοινωνία (Communicating): οι πολλαπλοί τρόποι και μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο και η οικογένεια για να επικοινωνήσουν. Το σχολείο θα πρέπει να επιλέγει τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους και μέσα για επικοινωνία του σχολείου με το σπίτι αλλά και του σπιτιού με το σχολείο, σε σχέση με σχολικές δραστηριότητες αλλά και μαθησιακά θέματα που αφορούν τα παιδιά.

3. Εθελοντισμός (Volunteering): αφορά την προσφορά εθελοντικής εργασίας από μεριάς γονιού. Αυτή μπορεί να είναι: (α) συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης με στόχο να βοηθηθεί ο δάσκαλος (ως βοηθός του σε δραστηριότητες), (β) συμμετοχή σε δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο, είτε στη διοργάνωση κάποιας εκδήλωσης είτε άλλης σχετικής δραστηριότητας και (γ) ως μέλος ακροατηρίου σε δραστηριότητες που διοργανώνει το ίδιο το σχολείο.
4. Μάθηση στο σπίτι (Learning At Home): η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά και αφορά τη μάθησή τους, είτε αφορά δραστηριότητες του σχολείου (κατ' οίκον εργασία) είτε άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν τη γνώση, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών (π.χ. επίσκεψη σε μουσεία, εκδρομές, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων κ.ά. Το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των γονιών να στηρίζουν τα παιδιά τους, τόσο με θέματα του σχολείου όσο και με άλλα θέματα που ενισχύουν τη γνώση και μάθηση.
5. Λήψη αποφάσεων (Decision Making): οι γονείς λαμβάνουν μέρος ενεργά στη λήψη αποφάσεων για δραστηριότητες του σχολείου, είτε μέσω επιτροπών ή και οργανισμών είτε μέσω συνδέσμων γονέων. Επιπρόσθετα, μπορούν να ενισχύουν τη λήψη αποφάσεων με το να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ηγετικούς ρόλους, αλληλοεπιδρώντας και μεταφέροντας τις δράσεις του σχολείου σε άλλους γονείς. Είναι σημαντικό το σχολείο να μπορεί να στηρίζει και να ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου αλλά και της κοινότητας.
6. Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα (Collaborating with Community): το σχολείο φροντίζει ώστε η οικογένεια να γνωρίζει για προγράμματα που διοργανώνει η κοινότητα και την αφορούν (π.χ. σεμινάρια, δραστηριότητες, υπηρεσίες). Επιπρόσθετα, το σχολείο ενημερώνει την οικογένεια για

δραστηριότητες που διοργανώνει η κοινότητα που σχετίζονται με μαθησιακές δεξιότητες.

2.7.2 Μοντέλο γονικής εμπλοκής Hoover-Dempsey & Sandler

Οι Hoover-Dempsey και Sandler, σύμφωνα με τους Park & Holloway (2013), έχουν δημιουργήσει το πιο αναλυτικό μοντέλο πρόβλεψης της γονικής εμπλοκής, με έμφαση στις μικρότερες ηλικίες (K-6). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η εμπλοκή των γονιών εξαρτάται από τρεις παράγοντες: (α) αντιλήψεις των γονιών για τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην ανάπτυξη των παιδιών και την αυτοεικόνα που έχουν για τις ικανότητές τους να τα στηρίζουν, (β) τις αντιλήψεις των γονιών για την επιθυμία των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών τους να συνεργαστούν μαζί τους και (γ) τις απαιτήσεις σε χρόνο και ενέργεια από τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Walker et al (2005), το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler, γνωστό και ως HDS, είναι ιεραρχημένο σε πέντε επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου ενός ενδιάμεσου επιπέδου (1.5) τα οποία απαντούν σε τρία βασικά ερωτήματα:

- (α) Γιατί οι οικογένειες (δεν) εμπλέκονται;
- (β) Τι κάνουν οι οικογένειες κατά την εμπλοκή;
- (γ) Πώς η γονική εμπλοκή επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα;

Στο πρώτο επίπεδο, το μοντέλο χωρίζεται στους τρεις παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα της γονικής εμπλοκής. Αυτοί αφορούν τους γονείς και περιλαμβάνουν τα εσωτερικά κίνητρα (personal motivators), τις αντιλήψεις για τη θετική στάση του σχολείου για την εμπλοκή τους, καθώς και στοιχεία από την προσωπική τους ζωή (π.χ. διαθέσιμος χρόνος).

Το επίπεδο 1.5 περιλαμβάνει τέσσερις μορφές γονικής εμπλοκής (Parent Involvement Forms). Αυτές προσδιορίζονται από τις Αξίες, Στόχους, Προσδοκίες και Φιλοδοξίες που έχει η οικογένεια (Values, Goals, Expectations, Aspirations). Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν, σύμφωνα με το μοντέλο, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού. Μία μορφή γονικής

εμπλοκής αποτελεί η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες στο σπίτι (involvement activities at home). Η ενασχόληση αυτή μπορεί να είναι η παρακολούθηση ή και έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας ή η συζήτηση με το παιδί για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή. Μια άλλη μορφή γονικής εμπλοκής αφορά την επικοινωνία γονιού και σχολείου. Η επιτυχής επικοινωνία και συνεργασία, σε περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού, επιδρά σημαντικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Carr, 2013).

Το επίπεδο 2 αναφέρεται στους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι γονείς για να επηρεάσουν τη μάθηση των παιδιών τους. Οι μηχανισμοί αυτοί χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: την Ενθάρρυνση (Encouragement), Μοντελοποίηση (Modeling), Ενίσχυση (Reinforcement) και Καθοδήγηση (Instruction).

Το επίπεδο 3 δείχνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους μηχανισμούς του επιπέδου 2, και της αντίληψης των μαθητών για το ρόλο των γονιών τους. Η αντίληψη των μαθητών για τον ενεργό ρόλο των γονιών τους, σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις των ίδιων των γονιών για τη συμβολή που έχουν, οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το επίπεδο 4 πλέον θεωρεί τους μαθητές αυτόνομες μονάδες που ευθύνονται για τη δική τους μαθησιακή ανάπτυξη. Περιγράφει τέσσερα στοιχεία τα οποία ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το πρώτο είναι η αντίληψή τους ότι είναι ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου (academic self-efficacy). Όταν αυτό ισχύει, τότε οι μαθητές καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στο να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες ή και νέες καταστάσεις. Το δεύτερο αποτελεί τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) που έχει ο μαθητής, και ενισχύουν τη θέλησή του για να μάθει. Αυτό οδηγεί σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης που δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια του σχολείου. Το τρίτο αφορά την αυτορρύθμιση (self-regulatory skills) και σχετίζεται με τον τρόπο που οι μαθητές διαχειρίζονται το χρόνο τους αλλά και τις απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους, όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία. Το τέταρτο αφορά στην κοινωνική διάσταση της μάθησης

(social self-efficacy) και επηρεάζει το πώς οι μαθητές είναι σε θέση να συνεργαστούν με άλλους μαθητές ή/και με τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της τάξης.

Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο είναι η Μαθησιακή Επιτυχία (Student Achievement). Μέσα από τα στάδια του μοντέλου αυτού, η παρέμβαση των γονιών μέσα από την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το τελευταίο στάδιο (Park & Holloway, 2013).

2.7.3 Κριτική για τα υφιστάμενα μοντέλα γονικής εμπλοκής

Τόσο το μοντέλο γονικής εμπλοκής της Epstein όσο και το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler περιγράφουν τη θετική επίδραση που διαδραματίζει η οικογένεια στη μάθηση των παιδιών, ειδικότερα όταν υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο. Και τα δύο μοντέλα δίνουν έμφαση στην ενίσχυση του ρόλου αλλά και των δεξιοτήτων της οικογένειας ώστε να μπορούν να στηρίξουν κατάλληλα το παιδί τους, με κύριο στόχο την ομαλή λειτουργία του εντός του σχολείου και την επίτευξη της μάθησης.

Το μοντέλο της Epstein περιγράφει τους τέσσερις παράγοντες (δυνάμεις) που επιδρούν πάνω στο παιδί, μία εκ των οποίων είναι η ίδια η οικογένεια με τις εμπειρίες, πρακτικές και φιλοσοφία που τη διέπει. Επίσης, η Epstein δίνει σημαντική αξία στις δραστηριότητες με τις οποίες η ίδια η οικογένεια, σε συνεργασία και με το σχολείο, εμπλέκεται μαθησιακά με το παιδί της. Η Epstein έχει αναπτύξει τη μεθοδολογία TIPS (Teachers Involving Parents In Schoolwork – Εκπαιδευτικοί Εμπλέκουν Γονείς σε Σχολική Εργασία) ώστε να προσφέρει δομημένες δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τους γονείς και να τους προσφέρει με αυτό τον τρόπο πρόσθετα κίνητρα για συνεργασία με το παιδί τους. Η μεθοδολογία TIPS, σύμφωνα με την Epstein (2016), δημιουργήθηκε σε συνεργασία με ερευνητές και εκπαιδευτικούς, με στόχο να ενισχυθεί ο θετικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στη μάθηση των παιδιών τους. Σύμφωνα με την ίδια, έρευνες με γονείς έχουν δείξει ότι οι ανάγκες της πλειοψηφίας των οικογενειών έχουν να κάνουν με την παρακολούθηση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση των

παιδιών τους όσον αφορά τη σχολική ζωή, όμως οι ίδιοι χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και στήριξη από το σχολείο (Van Voorhis, Maier, Epstein, & Lloyd, 2013). Παράλληλα, άλλες έρευνες έδειξαν το θετικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εμπλέξουν τους γονείς στη διαδικασία μάθησης (Epstein, 2016). Όταν ο εκπαιδευτικός ενεργά εμπλέκει και καθοδηγεί τους γονείς, τότε περισσότεροι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Επιπρόσθετα, όταν τα παιδιά αντιληφθούν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να συζητήσουν στο σπίτι οτιδήποτε αφορά στη σχολική ζωή. Μέσα από μακροχρόνια έρευνα που αφορά μεθόδους και πρακτικές εκπαιδευτικών για εμπλοκή και συνεργασία με την οικογένεια, αναπτύχθηκε η διαδικασία και μεθοδολογία TIPS που βοηθά την ανάπτυξη καλών σχέσεων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Στόχος της TIPS είναι να δημιουργηθούν εργασίες για το σπίτι οι οποίες να έχουν νόημα για το παιδί, να το αφορούν άμεσα και να εμπλέκουν την εμπειρία του γονιού στην επίλυσή του (Carr, 2013). Οι δραστηριότητες είναι δημιουργημένες με τρόπο τέτοιο ώστε να αντλούν και να αξιοποιούν δεξιότητες και γνώσεις του γονιού, και να είναι ενδιαφέρουσες για το ίδιο το παιδί. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται, σύμφωνα με την Epstein:

- (α) εμπλοκή όλων των γονιών, όχι μόνο αυτών που ήδη συνεργάζονται με το σχολείο
- (β) οι γονείς εμπλέκονται, από τις μικρές τάξεις, σε διάλογο και συζητήσεις με τα παιδιά τους, για την επίλυση των δραστηριοτήτων, άρα δε χρειάζεται να έχουν δεξιότητες ή γνώσεις διδασκαλίας συγκεκριμένων αντικειμένων
- (γ) οι μαθητές μοιράζονται τις ιδέες και τις απόψεις τους ως προς την εργασία τους με τους γονείς τους
- (δ) οι γονείς, μέσα από ειδικό φύλλο επικοινωνίας, μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς τις ιδέες και απόψεις τους, σχολιάζουν τη συνεργασία με τα παιδιά τους και απευθύνουν ερωτήματα για όσα θέματα έχουν απορίες.

Η Epstein θεωρεί πως η κατ' οίκον εργασία δεν είναι πάντοτε μια ατομική δραστηριότητα του παιδιού (κάτι που, όπως ισχυρίζεται, αντανακλά και απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών). Δραστηριότητες της TIPS, οι οποίες εφαρμόζονται με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα ή δύο φορές το μήνα, είναι σχεδιασμένες για να εργάζονται τα παιδιά με τους γονείς, και να συζητούν τη σχολική εργασία στο σπίτι. Οι δραστηριότητες της κατ' οίκον εργασίας δεν πρέπει να είναι ανιαρές, δεν πρέπει να χρειάζονται υπερβολικό χρόνο για να ολοκληρωθούν και θα πρέπει να ενεργοποιούν τη σκέψη του παιδιού. Οι εργασίες της TIPS επιτρέπουν στο μαθητή να αλληλεπιδρά με άλλους, να αναπτύσσει νοητικές δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου και να τον ενθαρρύνουν να γράψει, να σκεφτεί, να συλλέξει πληροφορίες, να παρουσιάσει, να εξηγήσει, να κατασκευάσει και να αλληλεπιδράσει με άλλα μέλη της οικογένειας.

Για την αξιοποίηση δραστηριοτήτων TIPS, έχουν δημιουργηθεί εγχειρίδια εκπαιδευτικών με τα οποία τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τρόπους εμπλοκής των γονιών αλλά και σχεδιασμού εξατομικευμένων δραστηριοτήτων που στοχεύουν το μαθητή και την οικογένειά του. Παρ' όλα αυτά, για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο απαιτεί πρόσθετο χρόνο και κόστος. Επίσης, δεν υπάρχει η δυνατότητα σε όλα τα σχολεία, ειδικά εκτός ΗΠΑ στην παρούσα φάση, για εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Το μοντέλο TIPS, αν και έχει αποδειχθεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας αλλά και στη δημιουργία κινήτρων για εμπλοκή των γονιών σε συνεργασία με τα παιδιά τους (Epstein, 2016), προϋποθέτει την επιμόρφωση γονιών και εκπαιδευτικών στη χρήση του, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί και αρκετό χρόνο στην εφαρμογή από το σπίτι. Επιπρόσθετα, το μοντέλο αυτό δεν αφορά γραπτή εργασία που γίνεται στα πλαίσια της καθημερινής κατ' οίκον εργασίας, αλλά εξειδικευμένη εργασία που δίνεται συνήθως μία φορά την εβδομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές είναι δομημένες με τρόπο τέτοιο ώστε να

αξιοποιούν μεν τις δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες που ήδη έχουν οι γονείς (π.χ. μια εκδρομή σε ένα χώρο που ήδη γνωρίζουν, μια περιγραφή του σπιτιού τους στο οποίο οι ίδιοι οι γονείς είχαν μεγαλώσει κ.λπ.), όμως δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες ή και τις διαφορές που έχουν οικογένειες μεταξύ τους. Για παράδειγμα, μια οικογένεια στην οποία ο ένας γονιός εργάζεται, θα έχει περισσότερο χρόνο για ποιοτική εργασία με τα παιδιά στα πλαίσια δραστηριοτήτων TIPS, σε αντίθεση με μια οικογένεια που και οι δύο γονείς εργάζονται πολλές ώρες με δύσκολα ωράρια, κάτι που ισχύει, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, σε οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων. Ειδικά με τις οικογένειες που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, το μοντέλο της Epstein έχει αποδειχθεί μη αποτελεσματικό (Bower & Griffin, 2011), μιας και δε λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το διαθέσιμο χρόνο αλλά και γνώσεις και δεξιότητες οι συγκεκριμένοι γονείς. Ειδικότερα σε περιπτώσεις υποβαθμισμένων σχολείων, στα οποία μπορεί μεγάλο μέρος των οικογενειών να είναι είτε από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είτε και μετανάστες που να μη γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, το μοντέλο της Epstein έχει αποδειχθεί αναποτελεσματικό στην εμπλοκή των γονιών, και το σχολείο θα πρέπει να βρει τρόπους να γεφυρώσει το πολιτισμικό χάσμα ως μέρος της στρατηγικής του για να μπορέσει να τους εμπλέξει αποτελεσματικά (Griffin, 2011).

Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler, σύμφωνα με τους Park & Holloway (2013), αποτελεί ένα ικανό μοντέλο που περιγράφει τους λόγους εμπλοκής ή μη εμπλοκής των γονιών. Ερευνητές όπως οι Anderson & Minke, οι Marinez-Lora & Quintana και άλλοι (Park & Holloway, 2013) έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου στο να προβλέψει το βαθμό της γονικής εμπλοκής ακόμη και σε μικρές ηλικίες. Το μοντέλο αυτό, όμως, όταν εφαρμοστεί σε σχολεία όπου σημαντικό ποσοστό των γονιών είναι είτε μονογονείς είτε ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, και κατ' επέκταση έχουν συνήθως δύσκολο και μακρύ ωράριο εργασίας ή/και ασκούν ταυτόχρονα πολλά

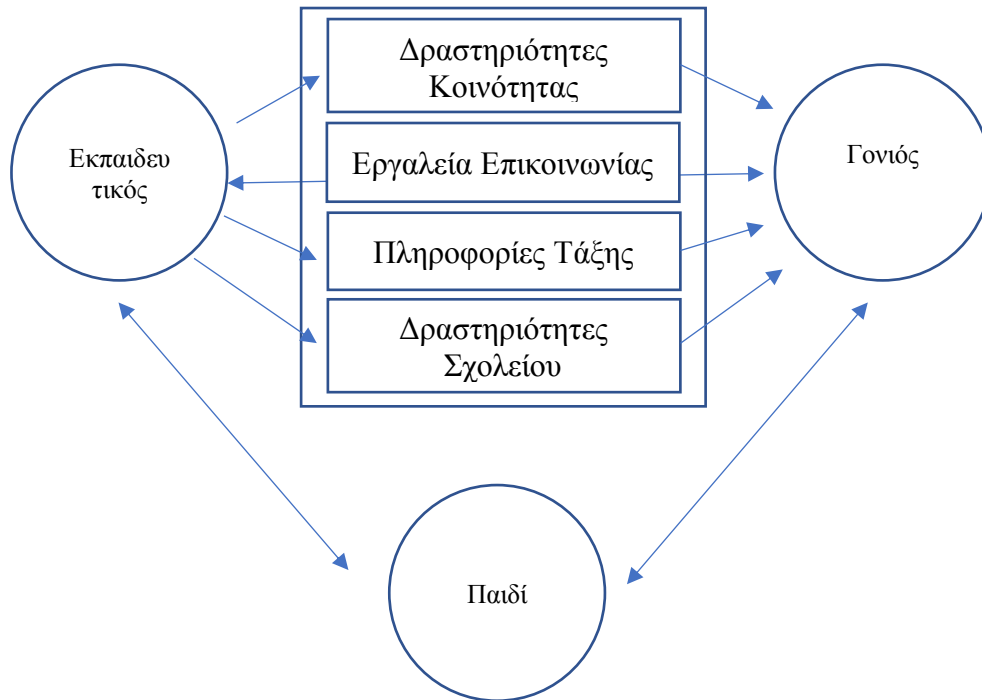
επαγγέλματα, απέχουν από δραστηριότητες που τους εμπλέκουν σε συνεργασία με το σχολείο (Murray et al, 2014).

Η έρευνα έχει δείξει πως και τα δύο μοντέλα αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια εμπλοκής των γονιών, όταν εφαρμοστούν σε σχολεία όπου σημαντικό ποσοστό των γονιών είναι χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μια και τα σχολεία θα πρέπει να εντοπίσουν και να σχεδιάσουν νέους τρόπους εμπλοκής των γονιών. Επιπρόσθετα, και τα δύο μοντέλα προϋποθέτουν την αξιοποίηση πόρων από το σχολείο (εκπαιδευτές, επιμορφωτές, εγχειρίδια εκπαιδευτικών) αλλά και πρόσβαση του γονιού στο σχολείο σε εργάσιμο για τον ίδιο χρόνο (πρωινό ή και απογευματινό). Ακόμη, κανένα από τα δύο μοντέλα δεν προβλέπει την εξατομικευμένη και διαπροσωπική στήριξη του γονιού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε (α) να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και ικανότητες του γονιού να στηρίξει το παιδί του και (β) να αναπτυχθούν ή/και να βελτιωθούν οι σχέσεις συνεργασίας γονιού- εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των οικογενειών, με έμφαση στις οικογένειες που έχει εντοπίσει η βιβλιογραφία να είναι οι πιο δύσκολες για γονική εμπλοκή.

2.8 Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

Στο θεωρητικό μοντέλο που προτείνουμε γίνεται αξιοποίηση της τεχνολογίας ώστε να επιτραπεί η εμπλοκή όλων των γονιών του σχολείου, ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο ή και το μη ευέλικτο και μακρύ ωράριο εργασίας, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που υπάρχουν για συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Hague, Liddle, Becker, Johnson-Leckrone, 2002; Spoth Reyes, Redmond and Shin, 1997). Για να επιτευχθεί η εμπλοκή όλων των γονιών, ειδικά όσων έχουν δύσκολα ωράρια εργασίας, θα αξιοποιηθούν διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας για εξατομικευμένη εργασία με την κάθε οικογένεια.



Εικόνα 2: Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο

Στο προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο, εκπαιδευτικός και γονιός αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μέσω διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας. Στα πλαίσια της επικοινωνίας τους εργάζονται σε δραστηριότητες που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες είναι προσαρμοσμένες τόσο στο επίπεδο του γονιού όσο και στις δυνατότητες του παιδιού του. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, στη διαδικτυακή πλατφόρμα που θα αξιοποιηθεί για διάχυση πληροφοριών προς το γονιό, ενημερώνει με πληροφορίες που αφορούν δραστηριότητες της κοινότητας χρήσιμες για την οικογένεια (π.χ. θεατρικές παραστάσεις, σεμινάρια), πληροφορίες που αφορούν στην τάξη (π.χ. κατάσταση κατ' οίκον εργασίας) καθώς και πληροφορίες που αφορούν στο ίδιο το σχολείο (π.χ. εκδρομή, εκδήλωση εντός σχολείου). Μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού, αναμένεται ο εκπαιδευτικός να προσφέρει στήριξη στο γονιό, ώστε αυτός, στη συνέχεια, να προσφέρει εξατομικευμένη στήριξη σε διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία που αφορά αποκλειστικά τις ανάγκες του παιδιού του. Αναμένεται, άρα, πως ο εκπαιδευτικός θα επιλέγει ή θα συνθέτει διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία που θα απευθύνεται στις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, και θα ενισχύει την

ικανότητα του γονιού να βοηθήσει το παιδί, χωρίς να παρεμβαίνει με τρόπο που να αφαιρεί την αυτονομία του παιδιού, ώστε αυτό να μπορεί να λειτουργήσει ενεργά και να ολοκληρώσει την εργασία του. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το γονιό στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας, καθώς αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα που βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και ενισχύει τη μάθηση (Van Voorhis, 2011), και μέσω των δραστηριοτήτων για το σπίτι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες (Altun, 2008).

Η κατ' οίκον εργασία, όμως, μπορεί να έχει και αρνητικά αποτελέσματα, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, σε περιπτώσεις όπου ο όγκος που δίνεται προκαλεί κόπωση και έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά (Altun, 2008). Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές δεν φέρνουν την κατ' οίκον εργασία στο σπίτι, με αποτέλεσμα αυτή να μη γίνεται, ο μαθητής να μην εργάζεται ή να εργάζεται λιγότερο από άλλα παιδιά, και ο γονιός να μη γνωρίζει την πρόοδο ή και τις δυσκολίες του παιδιού του (Bennett – Conroy, 2011). Η δυνατότητα, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας, να μπορεί ο γονιός να ελέγχει τις εργασίες που έχει το παιδί του για το σπίτι, θα επιτρέπει στο γονιό καλύτερη ενημέρωση αλλά και παρακολούθηση των υποχρεώσεων του παιδιού του.

Για να μπορεί ένα παιδί να εργαστεί αποτελεσματικά με την κατ' οίκον εργασία, θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί το χρόνο του αλλά και τον εαυτό του, ώστε η προσοχή του να μην αποσπάται και να μπορεί να παραμένει εστιασμένο στις δραστηριότητες. Μαθητές με μαθησιακά ή προβλήματα προσοχής, αδυνατούν να αντεπεξέλθουν με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν στην ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας (Sheridan, 2009). Η στήριξη που θα δέχεται ο γονιός μέσω των εργαλείων επικοινωνίας, στοχεύει στο να τον ενισχύσει ώστε να μπορεί να βοηθήσει το παιδί του να κάνει καλύτερη διαχείριση του χρόνου αλλά και να εστιάζει στις δραστηριότητες με τις οποίες πρέπει να εμπλακεί.

Η κατ' οίκον εργασία που θα δίνεται στους γονείς παιδιών με μαθησιακά προβλήματα θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη, ώστε να καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, η κατ' οίκον εργασία δίνεται η ίδια σε όλους τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της ατομικές διαφορές και ανάγκες του κάθε ατόμου (Tomlinson, 2001). Για την ακρίβεια, πολλές φορές μαθησιακές δραστηριότητες απευθύνονται «στο συνηθισμένο μαθητή» (teaching to the norm), αποκλείοντας τόσο τον αδύνατο με μεγαλύτερες μαθησιακές ανάγκες ή/και διαφορετικό στιλ μάθησης όσο και τον εξαιρετο μαθητή, ο οποίος εργάζεται με ρυθμούς πολύ χαμηλότερους από τις ικανότητές του (Tomlinson, 2001).

Έτσι, αποτελεί αναγκαιότητα ο τρόπος προσέγγισης του γονιού αλλά και οι δραστηριότητες με τις οποίες θα εμπλακούν να είναι διαφοροποιημένες, ώστε το περιεχόμενό τους να απευθύνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Valiandes & Neophytou, 2017).

2.9 Αποδοχή της χρήσης της τεχνολογίας και προκλήσεις

Η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και εργαλείων, αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία και συνήθως τα άτομα δεν τα χρησιμοποιούν όπως αναμένεται. Για την ακρίβεια, τεχνολογίες όπως επικοινωνία μέσω διαδικτύου είναι άμεσα εξαρτημένες σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή των εργαλείων από το χρήστη (Ngai et al., 2007; Venkatesh et al, 2003).

Άρα, ως συμπέρασμα, μπορούμε να πούμε ότι η αποτελεσματική εισαγωγή νέων τεχνολογιών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την αποδοχή ή απόρριψή της από τους χρήστες. Από μόνο του, όμως, μια νέα τεχνολογία, όσο θετικά και αν παρουσιάζονται τα πιθανά αποτελέσματα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αρκεί να υπάρχει για να γίνει αποδεκτή, γι' αυτό και οι Davis, Bagozzi, & Warshaw (1989) εισηγήθηκαν ένα μοντέλο το οποίο θα μπορούσε να επεξηγήσει τους λόγους για τους οποίους οι χρήστες αποδέχονται ή την απορρίπτουν (Mojtahed, Nunes & Peng, 2011).

Το **Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας** (Technology Acceptance Model – TAM) δημιουργήθηκε ώστε να μπορεί να γίνει πρόβλεψη της πιθανής αποδοχής του ή όχι από τους

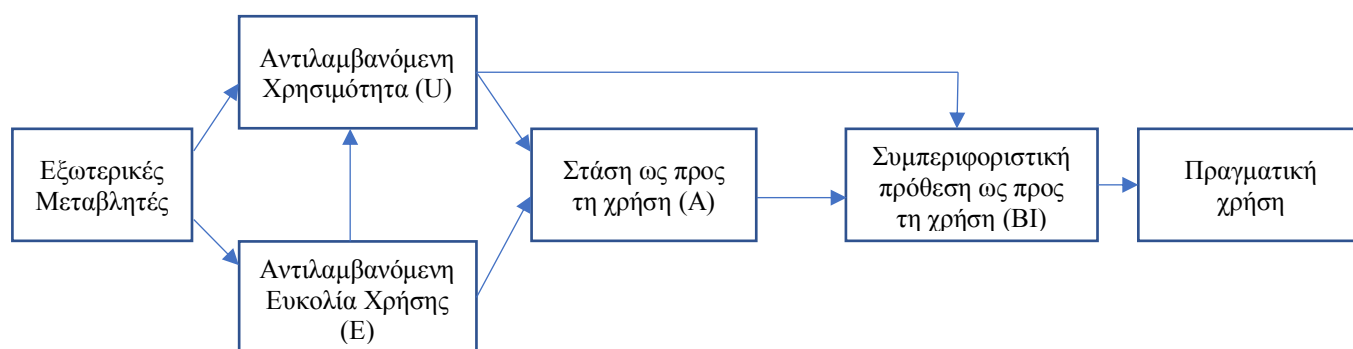
τελικούς χρήστες στους οποίους απευθύνεται, μια και συνήθως τα συστήματα αυτά έχουν σημαντικό οικονομικό κόστος (Davies et al, 1989).

Σύμφωνα με τους Davis, Bagozzi, & Warshaw (1989), το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας βασίζεται σε δύο κύρια στοιχεία: (α) το βαθμό στον οποίο ένα άτομο θεωρεί πως η χρήση της τεχνολογίας δεν προϋποθέτει πρόσθετο κόπο (Perceived Ease of Use – Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης) και (β) το βαθμό στον οποίο ο χρήστης θεωρεί ότι η τεχνολογία θα ενισχύσει την παραγωγικότητά του (Perceived Usefulness – Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα). Στην πρώτη περίπτωση (Perceived Ease of Use), και στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, είναι σημαντικό να προσφερθεί ένα εργαλείο επικοινωνίας το οποίο να μην απαιτεί από το γονιό να είναι παρόν σε σεμινάρια επιμόρφωσης ώστε να μάθει τη λειτουργία του ή να αναγκαστεί να αφιερώσει αρκετό προσωπικό χρόνο να το μάθει από μόνος του. Τοπικές αλλά και διεθνείς έρευνες (KEEA, 2011; OECD, 2016; NCES, 1992) δείχνουν πως τα περισσότερα παιδιά στη ζώνη κινδύνου προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, και οι γονείς τους έχουν μακρά και δύσκολα ωράρια εργασίας (Hague, Liddle, Becker, & Johnson-Leckrone, 2002; Spoth, Reyes, Redmond & Shin, 1997). Αυτό θα απέτρεπε τους γονείς από τη συμμετοχή σε σεμινάριο εκμάθησης ενός εργαλείου που απαιτεί κάτι τέτοιο.

Το ωράριο εργασίας ή άλλες συνθήκες που ίσως επικρατούν, και αποτρέπουν το γονιό από το να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό σε εργάσιμο χρόνο (όπως έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο), ενισχύουν την ανάγκη για αξιοποίηση μεθόδων συνεργασίας όπως τα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας. Για να μπορέσει όμως ο γονιός να κατανοήσει τη σημαντικότητα της συνεργασίας με το σχολείο, θα πρέπει να αντιληφθεί τα πολλαπλά πλεονεκτήματα για το παιδί του, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο (Epstein 1995; Epstein et al, 2002; Hoover Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Katz, Kaplan & Buzukashbily, 2011, Van Voorhis, 2001), όσο και σε θέματα συμπεριφοράς (Hague et al, 2002). Ο γονιός, δηλαδή, θα

πρέπει να αντιληφθεί τη χρησιμότητα (perceived usefulness) των διαδικτυακών εργαλείων για τη συνεργασία του με το σχολείο, με στόχο την ενίσχυση και βελτίωση του παιδιού του, ως λύση ανάγκης στο δύσκολο και δύσκαμπτο ωράριο εργασίας του.

Οι αντιλήψεις του χρήστη, στην προκειμένη περίπτωση του γονιού, για τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης (προτεινόμενης) τεχνολογίας, διαμορφώνονται μέσα από προσωπικές εμπειρίες, κοινωνικές επιδράσεις καθώς και αντιλήψεις ως προς τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη χρήση της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τους Lee, Kozar & Larsen (2003), το μοντέλο αυτό βασίστηκε στη θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action), η οποία επιχειρεί να προβλέψει το πώς θα συμπεριφερθεί ένα άτομο σύμφωνα με τις προϋπάρχουσες στάσεις και συμπεριφορές (Ajzen & Fishbein, 1980).



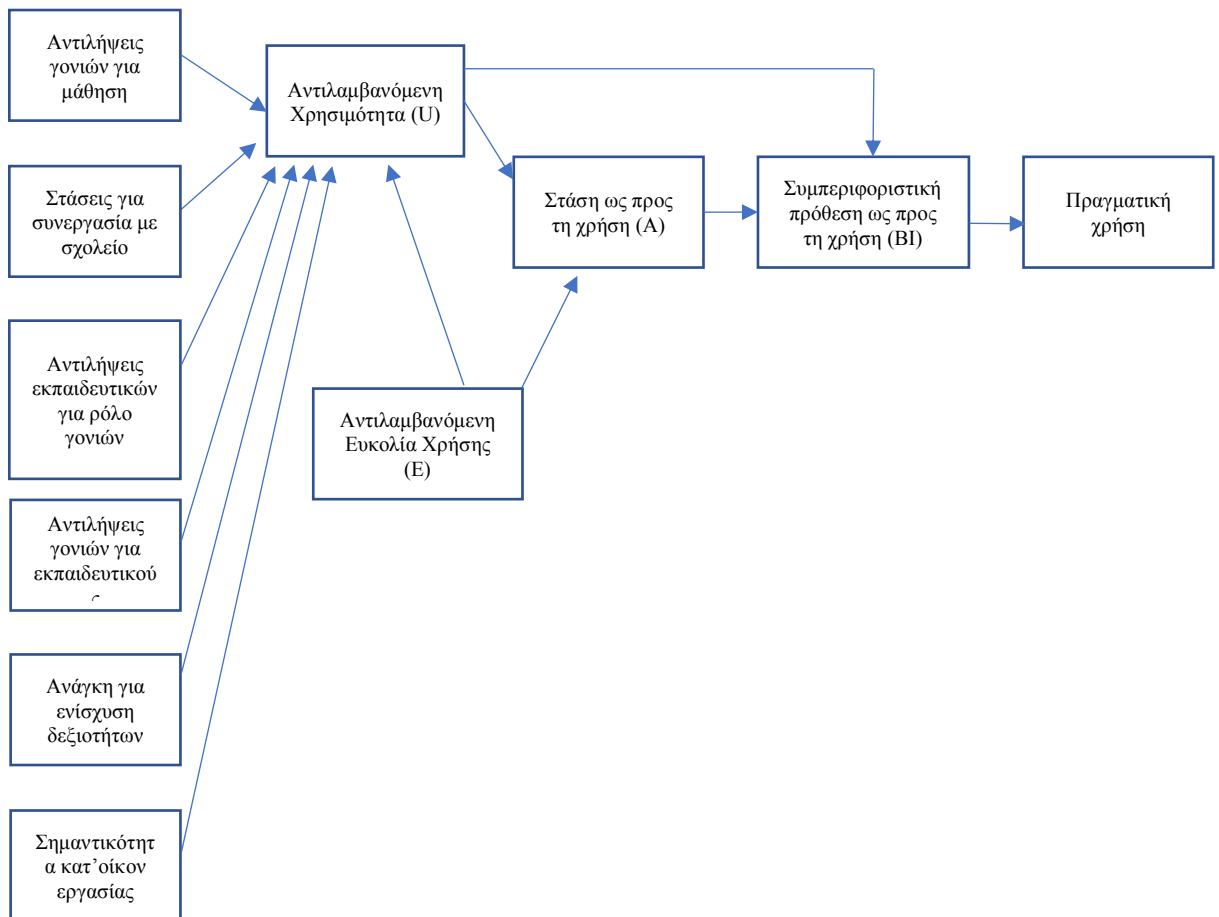
Εικόνα 3: Technology acceptance model (Davies, Bagozzi, & Warshaw, 1989)

Τόσο η Αντιλαμβανόμενη Ευκολία Χρήσης όσο και η Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα αποτελούν ανεξάρτητες μεταβλητές. Άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου αυτού είναι η Στάση ως προς τη Χρήση (Attitude Toward Using). Η συγκεκριμένη μεταβλητή αφορά την ίδια τη σημαντικότητα που θέτει ο χρήστης στο να χρησιμοποιήσει μια νέα τεχνολογία. Η τέταρτη ανεξάρτητη μεταβλητή του μοντέλου είναι η Συμπεριφοριστική Πρόθεση ως προς τη Χρήση (Behavioral Intention to Use), και υπολογίζει την πιθανότητα ο χρήστης (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο γονιός), να χρησιμοποιήσει την νέα τεχνολογία σύμφωνα με την προϋπάρχουσα συμπεριφορά αλλά και την αντίληψη της χρησιμότητας. Οι μεταβλητές αυτές

επηρεάζουν την αναμενόμενη πραγματική χρήση της τεχνολογίας, μια νέα εξαρτημένη μεταβλητή, την “Actual Use” (Πραγματική Χρήση). Η Πραγματική Χρήση μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά, και έχει να κάνει με το χρόνο που αφιερώνει ένας χρήστης στην εργασία με μια συγκεκριμένη τεχνολογία, αλλά και με τη συχνότητα που τη χρησιμοποιεί (Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989).

Αν και το μοντέλο αυτό είναι αποδεκτό και αρκετά απλό, εντούτοις έχει ασκηθεί κριτική στο ότι αδυνατεί να εξηγήσει σε βάθος τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οργανωτικές διαστάσεις που επηρεάζουν την εφαρμογή μιας νέας τεχνολογίας (Wu, 2009). Το μοντέλο εστιάζει στο χρήστη και τις δικές του αντιλήψεις ενώ αγνοεί άλλους παράγοντες όπως οι κοινωνικές διεργασίες που συμβαίνουν από την εισαγωγή ενός συστήματος σε ένα χώρο με πολλά άτομα, ή τα χαρακτηριστικά που έχει ένα σύστημα. Επιπρόσθετα, δεν ασχολείται με την πρόσθετη αξία και το πού είναι σημαντική η εφαρμογή του, ούτε με τις κοινωνικές προεκτάσεις της χρήσης της (Bagozzi, 2007). Ως εκ τούτου, το μοντέλο αυτό συνήθως χρησιμοποιείται από τους ερευνητές τροποποιημένο, με το αυθεντικό μοντέλο ως βάση, αλλά με προεκτάσεις ώστε να μπορούν να μελετηθούν νέα στοιχεία και σχέσεις (Mojtahed, Nunes & Peng, 2011).

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε και αναλύσουμε τις εξωτερικές μεταβλητές που επηρεάζουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του Μοντέλου Αποδοχής Τεχνολογίας. Οι μεταβλητές αυτές παρουσιάζονται στο προτεινόμενο μοντέλο (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Προτεινόμενο μοντέλο και εξωτερικές μεταβλητές

Οι εξωτερικές μεταβλητές επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο ο γονιός θα αντιληφθεί τη χρησιμότητα της αξιοποίησης των συγκεκριμένων εργαλείων για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Αν ο γονιός δε θεωρεί σημαντική τη μάθηση, τότε δε θα ενδιαφερθεί για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη, αν ο γονιός αντιλαμβάνεται ή αντιληφθεί τη σημαντικότητα της μάθησης για το παιδί του, τότε αναμένεται να έχει αυξημένο ενδιαφέρον για να το ενισχύσει. Για να επιτευχθεί όμως η συνεργασία, θα πρέπει ο γονιός να αναπτύξει θετικές στάσεις ως προς το σχολείο, ενώ ταυτόχρονα να έχει ή να επιθυμεί να έχει καλές σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονιών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια του γονιού για συνεργασία. Αν ο γονιός νιώθει αρνητικό το περιβάλλον του σχολείου, τότε θα αποθαρρυνθεί από

οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας. Επίσης, οι αντιλήψεις του ίδιου του γονιού *ως προς τις ικανότητές του να ενισχύσει το παιδί του, βοηθούν την ανάγκη του να συνεργαστεί με το σχολείο για προσωπική βελτίωσή του. Τέλος, η αποδοχή και αναγνώριση από το γονιό της σημαντικότητας της κατ' οίκον εργασίας δημιουργεί ή και ενισχύει την επιθυμία στήριξης του παιδιού του, με καθοδήγηση και του εκπαιδευτικού.*

2.10 Διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας και συνεργασίας

Στη συνέχεια παραθέτουμε εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται για σκοπούς επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας προσωπικής χρήσης, χρησιμοποιούνται εδώ και πάνω από 20 χρόνια, τόσο στο χώρο της εργασίας όσο και για την επικοινωνία μεταξύ μελών οικογένειας (Bly, Harrison, & Irwin, 1993), με αρκετές έρευνες να έχουν δείξει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα των τηλεδιασκέψεων (Issacs & Tang, 1994). Δύο μεγάλες κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται τα εργαλεία αυτά είναι της Σύγχρονης Επικοινωνίας, όπου η συζήτηση γίνεται σε πραγματικό χρόνο με άμεση απάντηση μεταξύ των μερών, και σε Ασύγχρονη, όπου η απάντηση μπορεί να δοθεί μετά από παρέλευση κάποιου χρόνου (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Τεχνολογίες όπως το email έχουν χρησιμοποιηθεί με σημαντική επιτυχία στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και γραπτού λόγου των μαθητών (Marbach-Ad & Sokolove, 2002). Στην περίπτωση χρήσης εργαλείων επικοινωνίας με γονείς, αναμένεται ότι το ωράριο εργασίας τους δεν επιτρέπει εύκολα τη συμμετοχή τους (στο σύνολο μιας τάξης, αν όχι ενός σχολείου) στο να συμμετέχουν σε σύγχρονη επικοινωνία, είτε μέσω κειμένου είτε μέσω τηλεδιάσκεψης. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, αποστολής ενημερωτικών μηνυμάτων, είναι πιο εύκολο ίσως να σταλεί ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή/και sms το οποίο οι γονείς θα το δουν όταν βρουν χρόνο από τη δουλειά τους και θα απαντήσουν ανάλογα. Με παρόμοιο τρόπο, αν ο γονιός δεν μπορεί να παρευρεθεί σε μια απογευματινή (ή και πρωινή) συνάντηση ή εκδήλωση στο σχολείο, θα μπορεί να παρακολουθήσει με την πρώτη ευκαιρία την οπτικογράφηση από

τον υπολογιστή του, μέσω διαδικτύου (π.χ. μέσω ανάρτησης του σχετικού video στην ιστοσελίδα του σχολείου).

2.10.1 Αξιοποίηση συστημάτων διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (Learning Management Systems)

Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, και ειδικότερα του διαδικτύου, εμφανίστηκαν δυνατότητες υποστήριξης επιμόρφωσης από απόσταση. Μέσα όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή το forum ήταν αρκετά περιοριστικά, έτσι δημιουργήθηκαν ολοκληρωμένα συστήματα που προσέφεραν μεγαλύτερες δυνατότητες στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αρχικά τα συστήματα αυτά ονομάστηκαν «Ολοκληρωμένα Μαθησιακά Συστήματα» (Integrated Learning Systems) και συνδύαζαν δυνατότητες που περιλάμβαναν εργαλεία διαχείρισης μαθητών, μαθησιακού περιεχομένου καθώς και εργαλεία επικοινωνίας (Lindstaedt & Thurner-Scheuerer, 2002). Τα συστήματα αυτά αρχικά αποτελούσαν συνδυασμό διακομιστών και λογισμικού, και λειτουργούσαν είτε διαδικτυακά είτε στο τοπικό δίκτυο ενός οργανισμού, με σημαντικά ευρήματα ως προς την αξιοποίησή τους για βελτίωση της μάθησης (Lewis, 1999).

Τα συστήματα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (LMS), γνωστά και ως Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Virtual Learning Environments – VLE) είναι αρκετά δημοφιλή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά το παγκόσμιο. Συστήματα όπως το Moodle, το οποίο ανήκει στο χώρο του ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού, βρίσκονται σε χρήση σε περισσότερες από 230 χώρες¹¹ με περισσότερους από 100 εκατομμύρια χρήστες, ενώ υπάρχουν και άλλα τα οποία επίσης γνωρίζουν σημαντική αποδοχή όπως το Claroline, Dokeos, eFront, καθώς και εμπορικά προϊόντα όπως το Blackboard και το Adobe Captivate Prime. Σημαντική είναι η χρήση και χρησιμότητα των LMS στη διαχείριση των χρηστών διαμέσου διαφορετικών, πολλές φορές, μαθησιακών δραστηριοτήτων χρήσης τους (Blau & Hameirie, 2010).

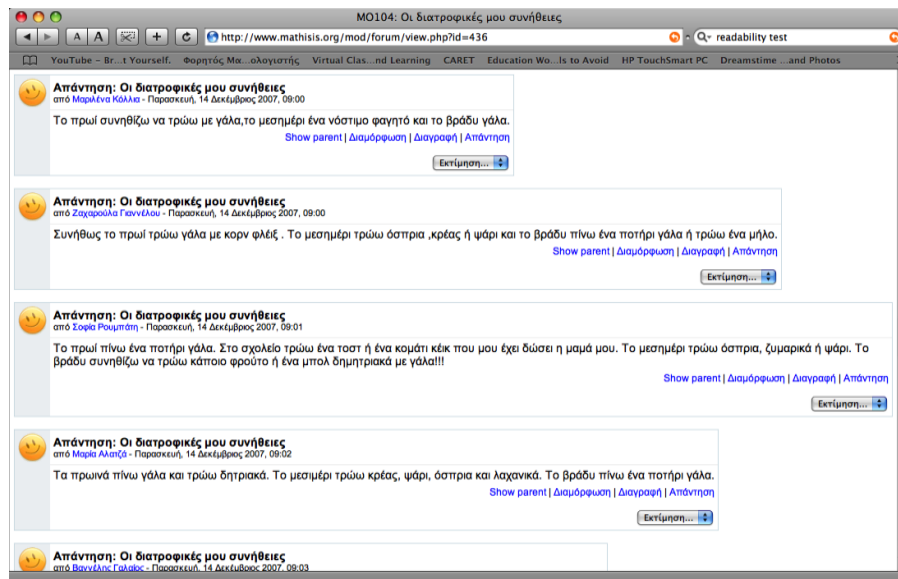
¹¹ Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία χρήσης της εταιρείας που αναπτύσσει και στηρίζει το Moodle.
<https://moodle.net/stats/>

Τα συστήματα αυτά αναπτύχθηκαν ως συστήματα τηλεεκπαίδευσης, και επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό στο δικό του χρόνο, από το δικό του χώρο, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτοδιαχείρισης της μάθησης (Kareal & Klema, 2006).

Τα LMS/VLE περιλαμβάνουν εργαλεία ανάπτυξης ψηφιακού περιεχομένου (μαθήματα, δραστηριότητες), έχουν δυνατότητες διαχείρισης των χρηστών, με αντίστοιχα δικαιώματα ανάλογα με το ρόλο τους (εκπαιδευτής, μαθητής, γονιός¹²). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν πρότυπα όπως το SCORM (Sharable Content Object Reference Model) το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία μαθησιακού περιεχομένου το οποίο να είναι συμβατό (θεωρητικά) με όλα τα συστήματα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να ορίσει προαπαιτούμενα (π.χ. να καλύψει ο μαθητής κάποιες δραστηριότητες πριν προχωρήσει/έχει πρόσβαση σε επόμενες), να δημιουργήσει αξιολογήσεις, να βάλει βαθμούς ή να θέσει κριτήρια για αυτόματη βαθμολόγηση εργασιών (π.χ. μια δραστηριότητα πολλαπλής επιλογής). Τα LMS επίσης προσφέρουν εργαλεία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτή ή/και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Η χρήση forum χρησιμοποιείται τόσο για σκοπούς ενημερώσεων για εργασίες όσο και για ανταλλαγή απόψεων, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων κ.ά. Επιπρόσθετα, προσφέρουν εργαλεία σύγχρονης επικοινωνίας ή/και τηλεδιασκέψεων.

¹² Η λειτουργία “Mentees” του Moodle επιτρέπει τη δημιουργία λογαριασμού «γονιού», συνδεδεμένου με το λογαριασμό του παιδιού του, ώστε να μπορεί να έχει πρόσβαση στην πορεία εργασίας, στις αξιολογήσεις και δραστηριότητες του μαθητή χωρίς να έχει ο ίδιος εμπλοκή στα μαθήματα.



Εικόνα 5: Ομάδα συζήτησης σε LMS

Η πορεία εργασίας στα μαθήματα ενός LMS γίνεται ασύγχρονα συνήθως, με τον εκπαιδευτή να ορίζει δραστηριότητες και τον εκπαιδευόμενο να πρέπει να μελετήσει συγκεκριμένο υλικό το οποίο αναρτάται στη σελίδα, είτε σε μορφή συνδέσμων, αρχείων ή και διαδραστικού περιεχομένου.

Αρκετά LMS (Moodle, Adobe Captivate Prime, Blackboard κ.ά.) υποστηρίζουν τη διασύνδεσή τους με πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης και τηλεσυνεργασίας. Το Moodle μπορεί να διασυνδεθεί τόσο με την εμπορική πλατφόρμα τηλεσυνεργασίας της Blackboard όσο και με λύσεις ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού που δεν προϋποθέτουν την αγορά αδειών χρήσης, όπως το BigBlueButton (<http://bigbluebutton.org>). Οι πλατφόρμες αυτές επιτρέπουν τη σύνδεση αριθμού χρηστών οι οποίοι να συμμετέχουν σε πραγματικό χρόνο σε μια τηλεδιάλεξη ή παρουσίαση. Στις πιο γνωστές λύσεις του είδους (Adobe Connect, BigBlueButton, Blackboard) υπάρχει ένας κοινόχρηστος χώρος στον οποίο παρουσιάζονται διαφάνειες παρουσίασης ή σημειώσεων του παρουσιαστή, καθώς και εργαλεία με τα οποία αυτός μπορεί να σημειώσει πάνω στις διαφάνειες. Οι χρήστες έχουν επαφή με τον εκπαιδευτή μέσω κάμερας και ήχου ή/και κειμένου.



Εικόνα 6: Το περιβάλλον του BigBlueButton

Ορισμένα συστήματα, κυρίως από το χώρο του Ανοικτού/Ελεύθερου Λογισμικού, επιτρέπουν την παραμετροποίηση του περιβάλλοντος διεπαφής χρήστη (user interface) ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες ενός οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η παραμετροποίηση μπορεί να γίνει συνήθως με δημιουργία ή παρέμβαση στα Θέματα (themes) ή Πρότυπα (templates) του συστήματος (Kofteros et al, 2008).

Τα LMS χρησιμοποιούνται πλέον σε όλες τις βαθμίδες και οργανισμούς που επιθυμούν να επιμορφώσουν το προσωπικό τους, ενώ έχουν σημειωθεί και σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν το γραπτό και προφορικό λόγο των μαθητών (Jewitt, Clark & Hadjithoma-Gartska, 2011).

2.10.2 Πληροφοριακά Συστήματα Μαθητών (Student Information Systems – SIS)

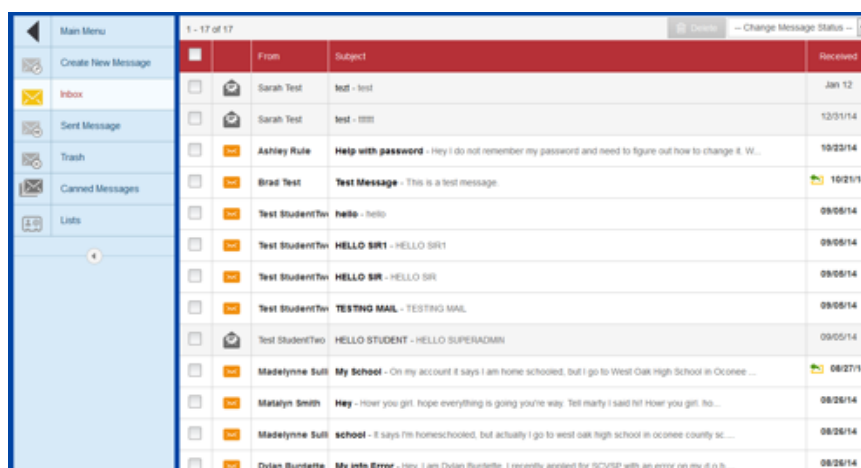
Τα SIS είναι ολοκληρωμένα συστήματα για εκπαιδευτικούς οργανισμούς, συνήθως με μεγάλους αριθμούς μαθητών (π.χ. σχολεία με 6 τμήματα) και επιτρέπει τη διαχείριση των δεδομένων του σχολείου. Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ως προς τις άδειες χρήσης τους: τα εμπορικά συστήματα (π.χ. Pearson) και τα συστήματα που ανήκουν στο ανοικτό/ελεύθερο λογισμικό (π.χ. OpenSIS).

Τα συστήματα επιτρέπουν μια σειρά από λειτουργίες όπως κατανομή μαθητών σε τάξεις, μητρώο με προσωπικά στοιχεία των μαθητών, δημιουργία προγράμματος του σχολείου, δανειστική βιβλιοθήκη, δίδακτρα, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.ά. Ακόμη, επιτρέπουν τη σύνδεση των γονιών με το δικό τους λογαριασμό ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά τους (π.χ. δίδακτρα, βαθμολογίες, μαθήματα παιδιού) ή να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς.

Subject Area	Course Name	Status	#Seats	#Available	#Approved	Active	Open
English Language & Arts	Writing	Waitlist	0	0	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Reading	Open	30	23	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Science	Physics	Waitlist	0	0	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Computer Science & Technology	Database	Open	30	26	3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Data Structure	Open	10	3	3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mathematics	Mathematics	Open	30	23	3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Social Study	Social Study	Open	30	24	4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Physical Education	Physical Education	Open	30	26	1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Εικόνα 7: Πρόγραμμα μαθημάτων στο SIS

Η επικοινωνία του γονιού με το σχολείο είναι ένας τομέας στον οποίο έχουν αναπτυχθεί τα συστήματα αυτά. Ο κάθε γονιός εγγράφεται στο σύστημα από το διαχειριστή του (συνήθως προσωπικό του σχολείου) και μπορεί να ελέγξει, ανά πάσα στιγμή, πληροφορίες που αφορούν το παιδί του ή/και μηνύματα από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί) μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς και μέσω των υπηρεσιών μηνυμάτων που προσφέρουν τα SIS.



Εικόνα 8: Εργαλεία επικοινωνίας του OpenSIS

Στο χώρο του λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα, η πιο διαδεδομένη πλατφόρμα στην κατηγορία των Student Information Systems είναι το OpenSIS. Όπως και το Moodle, είναι γραμμένο σε PHP¹³ και χρησιμοποιεί τη βάση δεδομένων MySQL για αποθήκευση δεδομένων. Διατίθεται κάτω από την GNU General Public Licence και μπορεί να παραμετροποιηθεί και να τροποποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες ενός οργανισμού. Ανάμεσα στις πληροφορίες που δέχεται και που μπορεί να διαχειριστεί και προβάλει, περιλαμβάνονται βαθμολόγιο, δελτία αναφορών, καταστάσεις υγείας μαθητών, παρουσιολόγιο, πύλη για γονείς, εργαλεία επικοινωνίας για γονείς και εκπαιδευτικούς, κ.ά. Επίσης, μπορεί να συνδεθεί με το Moodle ώστε να επιτρέπει τόσο τη διασύνδεση πληροφοριών ανάμεσα στα δύο συστήματα (π.χ. μεταφορά βαθμολογίας αυτόματα από το Moodle στο OpenSIS) όσο και την ενιαία πρόσβαση στα δύο συστήματα (Single Sign-On). Ακόμη, η έκδοση 6.4 (τρέχουσα κατά τον Αύγουστο του 2017) υποστηρίζει διασύνδεση σε όλες τις λειτουργίες του συστήματος από κινητά τηλέφωνα και tablets.

¹³ Hypertext Preprocessor. Αρχική ονομασία ήταν “Personal Home Page” και πρόκειται για κώδικα ο οποίος εκτελείται από το διακομιστή. Χρησιμοποιείται για ανάπτυξη διαδικτυακών συστημάτων, ενώ μπορεί να ενσωματωθεί και κώδικας HTML ή/και HTML5.

2.11 Λογισμικό Ανοικτού / Ελεύθερου Κώδικα

Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα, σύμφωνα με το Υπουργείο Άμυνας (Department of Defense) των Ηνωμένων Πολιτειών (2009)¹⁴, είναι το λογισμικό του οποίου:

«the human readable source code is available for use, study, re-use, modification, enhancement, and re-distribution by the users of the software»

«Ελεύθερο», σύμφωνα με το Free Software Foundation¹⁵,

«είναι το λογισμικό που σέβεται την ελευθερία και την κοινότητα των χρηστών. Σε γενικές γραμμές, δηλώνει ότι οι χρήστες έχουν το δικαίωμα να εκτελέσουν, αντιγράψουν, διαδώσουν, μελετήσουν, τροποποιήσουν και βελτιώσουν το λογισμικό. Έτσι, το «ελεύθερο λογισμικό» αφορά την ελευθερία και όχι το κόστος. Για να γίνει κατανοητό το σκεπτικό, θα πρέπει κάποιος να σκεφτεί το “ελεύθερο” με την έννοια της “ελευθερίας του λόγου”, όχι με την έννοια της “δωρεάν μπίρας”.

Για να μπορεί ένα λογισμικό να χαρακτηριστεί ως «Ελεύθερο», θα πρέπει, σύμφωνα με το Free Software Foundation, να ακολουθεί τις 4 ελευθερίες¹⁶:

- Ελευθερία 0: η ελευθερία να εκτελείς το πρόγραμμα όπως επιθυμείς, για κάθε σκοπό.
- Ελευθερία 1: η ελευθερία να μελετάς το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα και να το τροποποιείς ώστε να εργάζεται όπως εσύ επιθυμείς. Πρόσβαση στον κώδικα του προγράμματος είναι βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη ελευθερία.
- Ελευθερία 2: η ελευθερία να διαδίδεις αντίγραφα ώστε να μπορείς να βοηθήσεις το γείτονά σου.

¹⁴ Ο ορισμός σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Department of Defence, όπως αναθεωρήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2009, και προσπελάστηκε για τους σκοπούς του παρόντος κειμένου στις 30 Ιουλίου 2017: http://dodcio.defense.gov/Open-Source-Software-FAQ/#Q:_What_is_open_source_software_.28OSS.29.3F

¹⁵ «What is Free Software»? Ο ορισμός αυτός δίνεται από το Free Software Foundation, τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό που καθορίζει τις άδειες χρήσης του ελεύθερου λογισμικού και υποστηρίζει την κοινότητα GNU (GNU Not Unix). Το κείμενο retrieved 30.8.2017 from <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>

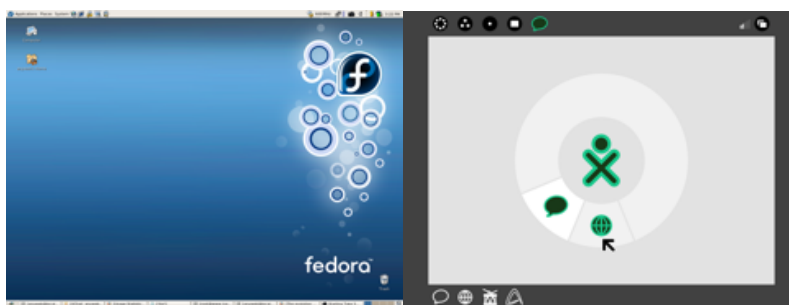
¹⁶ Παρατίθεται μετάφραση των 4 ελευθεριών, όπως αυτές ήταν αναρτημένες στις 30.7.2017 στη σελίδα <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>

- Ελευθερία 3: η ελευθερία να διαδίδεις αντίγραφα της τροποποιημένης έκδοσής σου σε άλλους. Με την πράξη αυτή, μπορείς να δώσεις σε ολόκληρη την κοινότητα την ευκαιρία να ωφεληθεί από τις αλλαγές σου. Πρόσβαση στον αρχικό κώδικα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ελευθερία αυτή.

Το λογισμικό ανοικτού/ελεύθερου κώδικα καλύπτεται από άδειες χρήσης, οι οποίες όμως παρέχουν και προστατεύουν τις βασικές ελευθερίες. Συστήματα όπως το Moodle και το OpenSIS βασίζονται στην GNU General Public Licence (GPL)¹⁷.

2.11.1 Πλεονεκτήματα λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα

Όπως έχει αναφερθεί, ένα σημαντικό πλεονέκτημα λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα είναι η δυνατότητα του (έμπειρου) χρήστη να τροποποιήσει το λογισμικό ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες του (Ελευθερία 1). Οι τροποποιήσεις μπορούν να αφορούν μικρές αλλαγές (π.χ. αντικατάσταση ή προσθήκη ενός λογότυπου) ή σημαντικές προσθήκες και διαφοροποιήσεις (π.χ. σε ένα λειτουργικό σύστημα να αντικατασταθεί το περιβάλλον διεπαφής (π.χ. Gnome) με κάποιο άλλο (KDE¹⁸). Επιπρόσθετα, μπορούν να γίνουν και προσθήκες άλλων λειτουργιών (π.χ. προσθήκη εργαλείων τηλεδιάσκεψης σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης).



Εικόνα 9: Fedora Linux με Gnome & Sugar

¹⁷ Αρχικά δημιουργήθηκε από τον Richard Stallman του Free Software Foundation και επιβάλλει τη χρήση λογισμικού και τη δημιουργία άλλων βασισμένων σε αυτό, δεδομένου του ότι θα εξακολουθεί και το παράγωγο προϊόν να είναι ανοικτό/ελεύθερο (<http://www.fsf.org/licensing/>).

¹⁸ Τα λειτουργικά συστήματα στο χώρο του ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού επιδέχονται τη χρήση πολλαπλών ή/και διαφορετικών γραφικών διεπαφών χρήστη. Τα σημαντικότερα και πιο διαδεδομένα στο χώρο του ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού είναι το Gnome (<http://gnome.org>) και το KDE (<http://kde.org>).

Σημαντικό πλεονέκτημα του λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα είναι και ο μειωμένος κίνδυνος για εισαγωγή κακόβουλου κώδικα. Τα λογισμικά αναπτύσσονται από συγκεκριμένους «έμπιστους» δημιουργούς και η ανάρτησή τους γίνεται σε ασφαλισμένα αποθετήρια (repositories) από τα οποία μπορεί κανείς να τα ανακτήσει με ασφάλεια (DoD, 2009). Επιπρόσθετα, μιας και ο κώδικας είναι ανοικτός και όλοι (οι προγραμματιστές) μπορούν να έχουν πρόσβαση σ' αυτόν, είναι ευκολότερο να εντοπιστεί και να απομακρυνθεί κακόβουλος κώδικας. Με παρόμοιο τρόπο, σφάλματα (bugs) μπορούν ευκολότερα να εντοπιστούν και να επιλυθούν, όταν πολλές ομάδες δημιουργών εργάζονται στον ίδιο κώδικα (Raymond, 1999)¹⁹.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (UNU-MERIT, 2006), ένα από τα πρόσθετα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης λογισμικού ανοικτού/ελεύθερου κώδικα είναι οι ευκαιρίες για νέες αγορές εργασίες που δημιουργούνται (UNU-MERIT, 2006) από την ανάγκη αλλά και τη δυνατότητα τροποποίησης και επικαιροποίησης του λογισμικού σε τοπικό επίπεδο (χώρας).

2.12 Σχεδιασμός περιβάλλοντος διεπαφής για φορητές συσκευές & τηλεόραση

Η εμφάνιση και κυριάρχηση στην αγορά κινητών αλλά και οικιακών συσκευών χαμηλού κόστους με δυνατότητες σύνδεσης στο διαδίκτυο επιτρέπουν την πρόσβαση σε πληροφορίες οποιαδήποτε σχεδόν στιγμή από οποιοδήποτε μέρος. Επίσης, πλέον όλοι οι προσωπικοί υπολογιστές χρησιμοποιούν γραφικό περιβάλλον διεπαφής (graphic user interface) αλλά και άλλες συσκευές, οικιακής χρήσης, που έχουν δυνατότητες σύνδεσης στο διαδίκτυο και γραφικό περιβάλλον λειτουργίας (παιχνιδομηχανές Playstation, Xbox, τηλεοράσεις “smart” κ.ά.). Η εξάπλωση του διαδικτύου, και ειδικότερα του παγκόσμιου ιστού (world wide web) αλλά και συσκευών οικιακής χρήσης με γραφικό περιβάλλον λειτουργίας, καθιστά ανάγκη τη δημιουργία κανόνων σχεδιασμού του περιβάλλοντος διεπαφής είτε της

¹⁹ Γνωστό και ως “Linus’s Law”, ο ισχυρισμός ότι «under too many eyes, all bugs become shallow». Ονομάστηκε έτσι προς τιμή του δημιουργού του Linux, Linus Torvalds, από τον Eric Raymon στο βιβλίο του *The Cathedral and the Bazaar* (1999).

συσκευής είτε μιας ιστοσελίδας, ώστε να μπορεί εύκολα ο χρήστης να μπορεί να διεκπεραιώσει τις βασικές λειτουργίες της.

2.12.1 Ευχρηστία

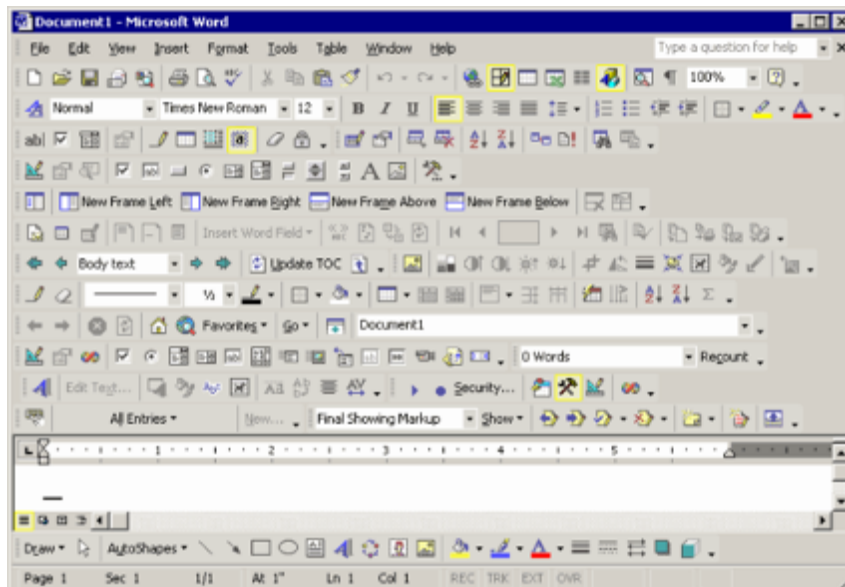
Ο Κουτσαμπάσης (2015) αναφέρει, σύμφωνα με το πρότυπο ISO 9241,

«ευχρηστία είναι η έκταση στην οποία ένα προϊόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από προσδιορισμένους χρήστες ώστε να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους με αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ικανοποίηση, σε συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης».

Ο Norman (2013) αλλά και ο Nielsen (1994) θέτουν κανόνες για την ευχρηστία ενός προϊόντος:

(α) Ορατότητα (visibility)

Σε ένα προϊόν, είτε λογισμικό είτε συσκευή, είναι σημαντικό ο χρήστης να είναι σε θέση να γνωρίζει όλες τις επιλογές που του δίνονται και πώς να έχει πρόσβαση σ' αυτές. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα πως όλες οι επιλογές πρέπει να είναι ταυτόχρονα ορατές. Σύμφωνα με τον Nielsen (1994), ο χρήστης δεν πρέπει να θυμάται πολλές πληροφορίες, αλλά το σύστημα να του παρέχει τις δυνατότητές του είτε ορατές είτε εύκολα προσβάσιμες.



Εικόνα 10: Όλα τα εικονίδια του Microsoft Word

(β) Ανάδραση (feedback)

Η κάθε ενέργεια του χρήστη θα πρέπει να συνοδεύεται από κάποια ανάδραση από το σύστημα, είτε κάποιο ήχο, φως ή άλλη ένδειξη προς το χρήστη, ώστε να κατανοήσει πως η πράξη του είχε κάποιο αποτέλεσμα. Ο Nielsen (1994) ορίζει ως «ορατότητα της κατάστασης του συστήματος» τη λειτουργία που απαραίτητα πρέπει να έχει το σύστημα, ώστε να ενημερώνει το χρήστη, μέσω κατάλληλης ανατροφοδότησης, για τις λειτουργίες που αυτό εκτελεί. Παράδειγμα αποτελεί το άνοιγμα μιας εφαρμογής από κινητό τηλέφωνο (συνήθως υπάρχει κίνηση του εικονιδίου), ή κάποια μορφή οπτικής αναπαράστασης που να δείχνει ότι κάτι συμβαίνει.



Εικόνα 11: Αντιγραφή αρχείων από Playstation σε εξωτερικό δίσκο

(γ) Υπονοούμενες δυνατότητες (Affordances)

Σύμφωνα με τον Norman (1988), ένα προϊόν πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε ο χρήστης να καταλαβαίνει εύκολα το πώς να το χρησιμοποιήσει. Για παράδειγμα, το χερούλι μιας πόρτας αποτελεί αναγνωρισμένη συσκευή την οποία ο κάθε χρήστης γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει (συνήθως να την σπρώξει προς τα κάτω για να ανοίξει η πόρτα). Με παρόμοιο τρόπο, ένας χρήστης γνωρίζει πως ένα ποτήρι ή ένα φλιτζάνι, ανεξάρτητα από το χρώμα ή σχήμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποθήκευση και μεταφορά υγρού. Ο Nielsen (1994) τονίζει την ανάγκη σύνδεσης ενός συστήματος ή προϊόντος με τον πραγματικό κόσμο.

Το σύστημα, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει

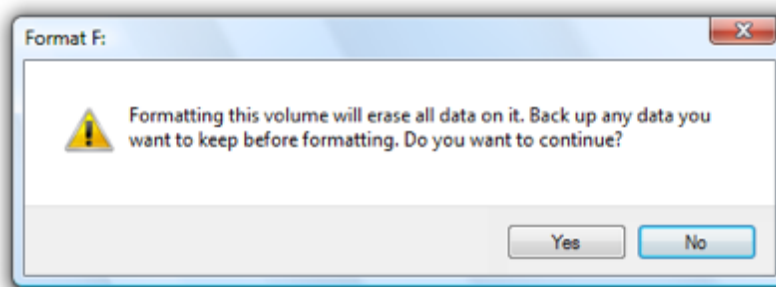
«να μιλά τη γλώσσα του χρήστη, με λέξεις, φράσεις ή έννοιες (concepts) που να του είναι γνώριμες, αντί με όρους συγκεκριμένους για το ίδιο το σύστημα. Η πληροφορία πρέπει να εμφανίζεται με μια φυσική και λογική σειρά».

(δ) Αντοχή σε λάθη (error tolerance)

Σύμφωνα με τον Κουτσαμπάση (2015), είναι ανθρώπινο να γίνονται λάθη, και το ίδιο το σύστημα θα πρέπει να δίνει επιλογές στο χρήστη ώστε να κάνει επαναφορά από το λάθος, όταν αυτό συμβεί. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα λάθη:

«σχετίζονται με ανθρώπινους παράγοντες όπως: κόπωση, αφηρημάδα, απόσπαση προσοχής, έλλειψη επαρκούς συγκέντρωσης, μειονεκτική σωματική θέση ή διάπλαση, μη συνηθισμένη χρήση, κ.ά.».

Σύμφωνα με τον Nielsen (1994), θα πρέπει το κάθε προϊόν να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτρέπει λάθη ή/και να μπορεί να ανατρέψει ένα λάθος αν παρουσιαστεί. Επιπρόσθετα, επισημαίνει ότι τα ανθρώπινα λάθη είναι αναμενόμενα και ο χρήστης θα πρέπει να μπορεί να διορθώσει το λάθος του ή να ακυρώσει μια ενέργεια (π.χ. η επιλογή “Undo” σε ένα λογισμικό που επιτρέπει την ακύρωση της προηγούμενης ενέργειας).

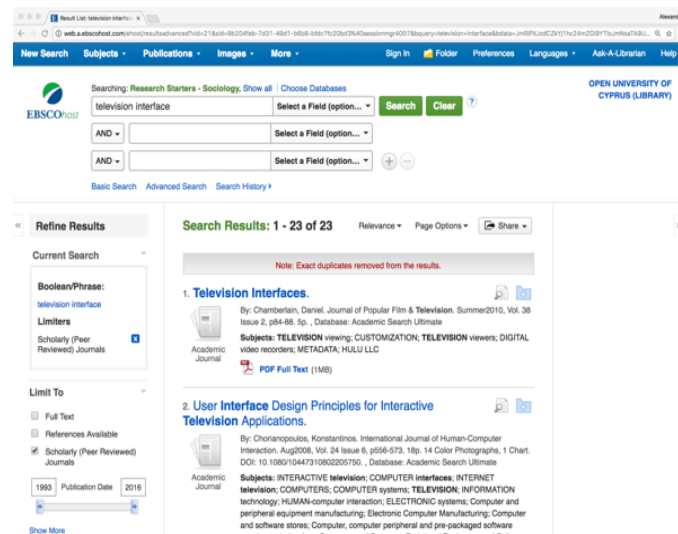


Εικόνα 12: Επιλογές ακύρωσης ή επικύρωσης διαγραφής δεδομένων

(ε) Περιορισμοί (Constraints)

Οι περιορισμοί αφορούν στα όρια σε μια συσκευή (π.χ. η χωρητικότητα ενός δοχείου, το μέγεθος μιας οθόνης) και τις δυνατότητες που δίνουν στο χρήστη. Για παράδειγμα, σε μια ιστοσελίδα, το μέγεθος της πληροφορίας που είναι ορατό ανά πάσα στιγμή είναι συγκεκριμένο

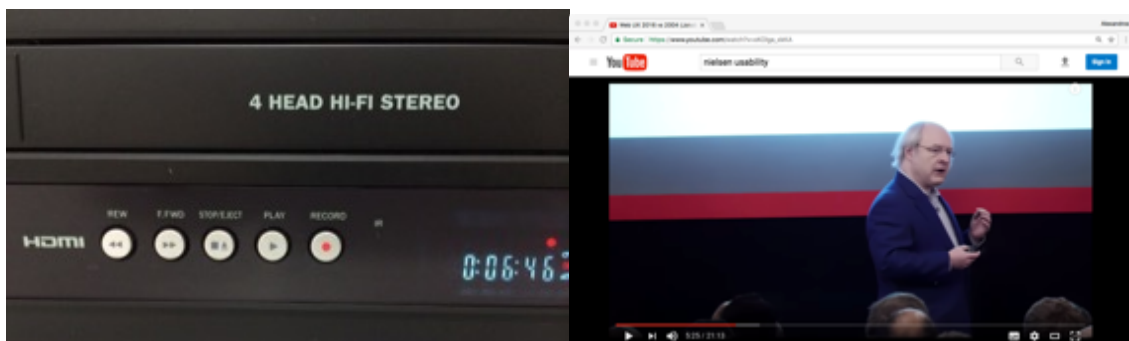
και περιορισμένο. Ο χρήστης θα πρέπει να γνωρίσει κατά πόσο υπάρχει πρόσθετο περιεχόμενο ώστε (i) να κυλήσει (scroll) τη σελίδα προς τα κάτω ή (ii) να μετακινηθεί στην επόμενη σελίδα.



Εικόνα 13: Τμηματική εικόνα που δηλώνει συνέχεια της σελίδας

(στ) Συνέπεια (Consistency)

Ένα προϊόν θα πρέπει να αντιδρά με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις καταστάσεις. Για παράδειγμα, ένας ηλεκτρικός βραστήρας νερού θα πρέπει να ανάβει κάθε φορά που πατούμε το κουμπί με την ένδειξη «on». Με παρόμοιο τρόπο, ένα εικονίδιο θα πρέπει να έχει ακριβώς την ίδια λειτουργία, όχι μόνο εντός του προϊόντος αλλά και σε άλλα. Το κουμπί αναπαραγωγής (play) παραμένει το ίδιο, τόσο σε συσκευές ήχου, εικόνας, όσο και σε περιβάλλοντα διεπαφής, και ο χρήστης γνωρίζει ή μπορεί να υπολογίσει πως το πάτημά του θα οδηγήσει στην αναπαραγωγή ήχου ή/και video.



Εικόνα 14: Συσκευή αναπαραγωγής VHS & ψηφιακού video

Ο Nielsen (1994) αναφέρει τη σημαντικότητα του να υπάρχει συνέπεια και πρότυπα (standards) μεταξύ διαφορετικών προϊόντων, ώστε ο χρήστης να μη χρειάζεται να σκεφτεί κατά πόσο λέξεις, φράσεις, εικόνες ή και ενέργειες θα έχουν διαφορετικό αποτέλεσμα σε διαφορετικό προϊόν.

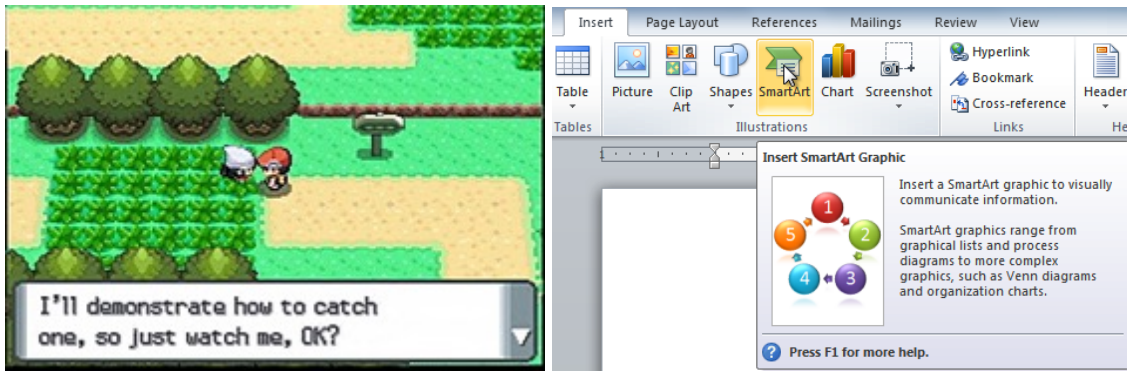


Εικόνα 15: Λειτουργικό Windows σε tablet & smartphone

(η) Βοήθεια (help)

Ο Nielsen (1994) αναφέρει ότι το κάθε σύστημα θα πρέπει να δίνει, μέσω πλαισίων διαλόγου, ξεκάθαρες πληροφορίες για λάθη, τα οποία να δείχνουν το πρόβλημα και να εισηγούνται κάποια λύση. Ιδανικά, σε νέα συστήματα, δε θα έπρεπε ο χρήστης να μάθει τον τρόπο λειτουργίας (π.χ. αν αγοράσει νέο ηλεκτρικό φούρνο άλλης εταιρείας ή ένα διαφορετικό επεξεργαστή κειμένου για τον υπολογιστή του). Σε περίπτωση όμως που είναι απαραίτητο να γίνει εκμάθηση νέων λειτουργιών, θα πρέπει να υπάρχουν οι οδηγίες (documentation) σε τέτοια μορφή ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμες, να προβάλλουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο χρήστης για τη λειτουργία της, και να μην έχουν μεγάλη έκταση.

Οποιοδήποτε προϊόν θα πρέπει να προσφέρει βοήθεια στο χρήστη με διαδραστικό τρόπο. Η βοήθεια μπορεί να είναι διαδραστική υπό μορφή οδηγιών χρήσης, κειμένου βοήθειας ή άλλου είδους.



Εικόνα 16: Διαδραστικοί οδηγοί σε εφαρμογές

2.12.2 Καθολική ευχρηστία (Universal usability)

Σύμφωνα με την Pew Research, το 2017 το 77% των κατοίκων των ΗΠΑ είχαν smartphone²⁰ ενώ τα στοιχεία του 2016 του ίδιου οργανισμού έδειχναν το 88% των κατοίκων των ΗΠΑ να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο²¹. Η πρόσβαση στο διαδίκτυο από διαφορετικά είδη συσκευών προϋποθέτει το σχεδιασμό ιστοσελίδων με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύχρηστες από όλους τους χρήστες και από οποιαδήποτε συσκευή. Το μεγάλο ποσοστό ατόμων με πρόσβαση στο διαδίκτυο καλύπτει άτομα από διάφορες ηλικιακές ομάδες, διαφορετικού επιπέδου μόρφωσης καθώς και άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ανάγκη για πρόσβαση στο διαδίκτυο από άτομα όλων των ηλικιών και ικανοτήτων έχει οδηγήσει τόσο τις ΗΠΑ όσο και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Klironomos, Antona, Basdekis, & Stephanidis, 2006) να εκδώσουν μια σειρά από οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές στο σχεδιασμό υλικού και ιστοσελίδων, ώστε να μπορούν να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των ομάδων πληθυσμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλου του πληθυσμού δημιουργείται η ανάγκη καθορισμού προδιαγραφών που να μην αποκλείουν καμία ομάδα πληθυσμού. Η ανάγκη αυτή οδήγησε στη δημιουργία των αρχών της καθολικής ευχρηστίας (universal usability), της οποίας στόχος είναι να επιτρέψει στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος χρηστών με διαφορετικές

²⁰ <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/mobile/>

²¹ <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/internet-broadband/>

ανάγκες, γνώσεις και ικανότητες να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και διαδικτυακές υπηρεσίες (Shneiderman & Hochheiser, 2001).

Σύμφωνα με τον Shneiderman (2000), οι σχεδιαστές διεπαφών θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τρεις σημαντικές προκλήσεις στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις ανάγκες των χρηστών τους.

Τεχνολογική ποικιλότητα (technology variety): η χρήση συσκευών με διαφορετικά μεγέθη οθόνης, για παράδειγμα, αποτελεί σημαντική πρόκληση. Το περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας θα πρέπει να είναι ορατό και εύκολα προσβάσιμο, είτε ο χρήστης χρησιμοποιεί κινητό τηλέφωνο με μικρή οθόνη είτε tablet ή υπολογιστή με μεγάλη οθόνη.

Απόκλιση χρηστών (user diversity): μια εφαρμογή ή ιστοσελίδα είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους χρήστες, είτε αυτή αφορά στην ηλικία, τις γνώσεις και δεξιότητες, το φύλο, πιθανές αναπηρίες είτε άλλους παράγοντες. Το World Wide Web Consortium (W3C) εκδίδει οδηγίες για σχεδιασμό ιστοσελίδων που να μπορούν να προσπελαστούν από άτομα με οπτικές, ακουστικές, κινητικές ή και άλλες αναπηρίες²².

Κενά στη γνώση των χρηστών (gaps in user knowledge): οι χρήστες, σε αρκετές περιπτώσεις, έχουν βασικές γνώσεις χρήσης υπολογιστών. Την πρώτη φορά που θα χρησιμοποιήσουν ένα νέο περιβάλλον διεπαφής θα πρέπει να είναι σε θέση να καλύψουν το κενό ανάμεσα σ' αυτό που γνωρίζουν και σ' αυτό που θα χρησιμοποιήσουν.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις που δημιουργούνται, οι Shneiderman & Hochheiser (2001) εξέδωσαν μια σειρά από οδηγίες προς τους σχεδιαστές διεπαφών για ιστοσελίδες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος χρηστών²³. Οι οδηγίες αυτές αφορούν τρεις κυρίως τομείς:

²² Οι κανόνες του W3C είναι αναρτημένες στη διεύθυνση <https://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility> και ανανεώνονται συχνά.

²³ <http://www.universalusability.com>

(α) Απαιτήσεις λογισμικού: αφορούν το λογισμικό που θα χρησιμοποιήσει ο χρήστης για πρόσβαση στις πληροφορίες και περιλαμβάνει λειτουργικό σύστημα, φυλλομετρητή ιστού, εκδόσεις λογισμικών, πρόσθετα φυλλομετρητή ιστού κ.ά.

(β) Είσοδος και έξοδος: συσκευές εξόδου ήχου και εικόνας. Το είδος των συσκευών αλλά και η ταχύτητα πρόσβασης στο διαδίκτυο επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του χρήστη με το περιεχόμενο.

(γ) Προσαρμογές για ανάγκες χρήστη: σε κάποιες περιπτώσεις, οι χρήστες μπορεί να έχουν συγκεκριμένες αναπηρίες, να μιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτήν στην οποία είναι γραμμένη η ιστοσελίδα, ή να μην είναι έμπειροι. Οι σελίδες θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένες λειτουργίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές.

Οι αρχές καθολικής ευχρηστίας λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό και παραμετροποίηση του διαδικτυακού συστήματος επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τόσο με χρήση πρόσθετων (modules) που έδιναν λειτουργίες για άτομα με οπτική αναπηρία όσο και με την ενεργοποίηση αυτόματης αναγνώρισης πρόσβασης από κινητή συσκευή, ώστε να προσαρμόζεται αυτόματα και το περιεχόμενο.

2.13 Τεχνολογίες επικοινωνίας σε χρήση στην εκπαίδευση της Κύπρου

Τα σχολεία της Κύπρου, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, έχουν όλα τη δική τους ιστοσελίδα μέσω της διαδικτυακής πύλης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ) (<http://www.schools.ac.cy>). Επίσης, το ΥΠΠ δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου, κάτω από το Διαδικτυακό Σύστημα Εκπαιδευτικού Προγραμματισμού (ΣΕΠ), να δημιουργήσουν το δικό τους λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αν δεν έχουν ήδη από άλλη υπηρεσία. Τέλος, το κάθε σχολείο διαθέτει τη δική του διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Παρ' όλα αυτά, η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ακολουθεί ακόμη πιο παραδοσιακές μεθόδους. Οι ιστοσελίδες στο σύνολό τους είναι στατικές, αν και βασίζονται σε διαδικτυακές πλατφόρμες που έχουν τη δυνατότητα

προσθήκης λειτουργιών αποστολής και λήψης μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών ή την ανάρτηση και διεξαγωγή συζητήσεων μέσα από φόρουμ. Πέρα από το να επισκεφθεί ο γονιός το σχολείο, για ενημέρωσή του γίνεται χρήση έντυπων μηνυμάτων, είτε αυτά είναι σημειώσεις του εκπαιδευτικού σε τετράδιο/α ή βιβλίο/α του μαθητή ή γραπτό εκτυπωμένο μήνυμα από τη διεύθυνση του σχολείου που συνήθως έχει ενημερωτικό χαρακτήρα και απευθύνεται στο σύνολο (π.χ. ανακοίνωση για σχολική εκδρομή).

Το κάθε σχολείο επίσης διαθέτει μια γραμμή για τηλεομοίτυπο (fax) και μια γραμμή για τηλέφωνο, από το οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός ή η διεύθυνση του σχολείου να επικοινωνήσουν με ένα γονιό, ή ο γονιός να επικοινωνήσει με το σχολείο. Η χρήση του κινητού τηλεφώνου των εκπαιδευτικών αποφεύγεται να χρησιμοποιείται για επικοινωνία με τους γονείς, για να αποφευχθεί η περίπτωση κατάχρησής του, ενώ δεν συνιστάται και από τις διευθύνσεις των σχολείων. Άρα, ο γονιός για να επικοινωνήσει με έναν εκπαιδευτικό μέσω τηλεφώνου, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τον αριθμό του σταθερού τηλεφώνου του σχολείου, δεδομένου του ότι δε θα είναι σε χρήση από άλλο εκπαιδευτικό, ή από τον ίδιο εκπαιδευτικό με άλλους γονείς. Η επικοινωνία κατά τη διάρκεια της ημέρας, μέσω τηλεφώνου, γίνεται δυσκολότερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι συνήθως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (20 λεπτά το πρώτο διάλειμμα, 10 λεπτά το δεύτερο και 10 λεπτά το τρίτο διάλειμμα).

Για σκοπούς συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών που διδάσκει, ορίζεται στην αρχή του χρόνου μια περίοδος (διάρκειας 40 λεπτών), από σύνολο 35 περιόδων την εβδομάδα (επτά περιόδους ανά ημέρα). Η σχολική μέρα στην Κύπρο ξεκινά στις 7.45 (Δημοτική Εκπαίδευση) και ολοκληρώνεται στις 13.05. Αν και η πιο βολική περίοδος για τους γονείς θα ήταν ίσως η πρώτη, πριν την οποία φέρνουν και τα παιδιά τους στο σχολείο, ή η τελευταία, μετά την οποία συνήθως παίρνουν τα παιδιά τους από το σχολείο, εντούτοις σε αρκετές περιπτώσεις και για λόγους που διευκολύνουν το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού, η

περίοδος αυτή μπορεί να τοποθετηθεί σε οποιαδήποτε άλλη ώρα της ημέρας, ακόμη και στο μέσο. Αυτό πιθανόν να δυσκολεύει τους εργαζόμενους γονείς, καθώς θα πρέπει να φέρουν τα παιδιά τους στο σχολείο, και στη συνέχεια να επανέλθουν σ' αυτό για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό. Η περίοδος αυτή είναι κοινή για όλους τους γονείς παιδιών που διδάσκει ο συγκεκριμένος δάσκαλος, και δεν είναι ασυνήθιστο πολλές φορές να υπάρχουν ταυτόχρονα τρεις ή και τέσσερις γονείς που να επιθυμούν να συζητήσουν για την πρόοδο του παιδιού τους. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (2013), το 82.4% των γονιών εργάζονται, γεγονός που δείχνει ότι οι συχνές επισκέψεις για σκοπούς συνεργασίας σε εργάσιμο χρόνο με τον εκπαιδευτικό προκαλούν πιθανόν προβλήματα ή και δυσκολίες στην εργασία τους.

Η περίοδος επίσκεψης γονιού στο σχολείο αποτελεί έναν αναχρονισμό του συστήματος που καθιερώθηκε με την Ανεξαρτησία το 1960, καθώς την εποχή εκείνη η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων δεν εργάζονταν, και είχαν τη δυνατότητα επίσκεψης στο σχολείο. Αυτό όμως πλέον δεν υφίσταται καθώς εργάζονται και οι δύο γονείς πλέον ή σε πολλές περιπτώσεις έχουμε μονογονεϊκές οικογένειες.

2.14 Περίληψη

Στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάστηκε η Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας, με έμφαση στα πλεονεκτήματα, περιορισμούς και εμπόδια της γονικής εμπλοκής ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εντοπίστηκαν και παρουσιάστηκαν οι λόγοι που αποτρέπουν γονείς από το να συμμετάσχουν σε σχολικά προγράμματα ή να συνεργαστούν με το σχολείο, και παρουσιάστηκαν δύο από τα σημαντικότερα μοντέλα γονικής εμπλοκής, της Epstein και των Hoover-Dempsey & Sandler. Ασκήθηκε κριτική στα μοντέλα αυτά και στη συνέχεια παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, καθώς και το προτεινόμενο μοντέλο. Ακολούθως, έγινε εκτενής αναφορά σε διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για σκοπούς επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, καθώς και η υφιστάμενη

υποδομή και εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην Κύπρο. Στο Παράρτημα Γ γίνεται αναλυτική αναφορά στη μεθοδολογία επιλογής βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”
“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat.
“I don't much care where —” said Alice.
“Then it doesn't matter which way you go,” said the Cat.²⁴

3.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής, με σκοπό να διερευνήσει τη δυνατότητα ενίσχυσης του ρόλου του γονιού από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να αποκτήσει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να ενισχύσει το παιδί του κατά τη διάρκεια της απογευματινής (σχολικής) εργασίας. Έμφαση δίνεται στους γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα μαθητές οι οποίοι διαγνώστηκαν από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονιού σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί μέσω διαδικτύου, με εργαλεία επικοινωνίας που θα επέτρεπαν στα δύο μέρη (εκπαιδευτικό και γονιό) να συνεργαστούν σε χρόνο κοινά αποδεκτό και βολικό. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκαν να μελετηθούν οι αλλαγές στη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και γονιό, γονιό και παιδί καθώς και εκπαιδευτικό και παιδί.

Σημαντική παράμετρος που λήφθηκε υπόψη στο σχεδιασμό της έρευνας αποτελεί και η διερεύνηση των ελάχιστων πόρων που απαιτούνται για στήριξη και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών μέσω διαδικτύου (εβδομαδιαίος χρόνος ανά οικογένεια, τεχνολογικά μέσα, ανάγκες επιμόρφωσης γονιών), ώστε να μελετηθεί κατά πόσο θα ήταν εφικτή η εφαρμογή της σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων (scalability).

²⁴ Lewis Carrol, “Alice’s Adventures in Wonderland” (1865, Chapter VI. Pig and Pepper).

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αιτιολόγηση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην εφαρμογή της έρευνας καθώς και αιτιολόγηση για την ανάγκη για αλλαγή κατεύθυνσης κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, από τη χρήση συγκεκριμένου εργαλείου επικοινωνίας στην αξιοποίηση των εργαλείων που ήδη χρησιμοποιούσαν οι γονείς. Παρουσιάζεται επίσης αναφορά και περιγραφή των Μελετών Περίπτωσης της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής τους. Περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και τα μέσα και εργαλεία συλλογής τους. Επίσης γίνεται αναφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας καθώς και ηθικά διλήμματα που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές, συμπεριλαμβανομένων ημερολογίου ερευνητή, αξιολογήσεις μαθητών, επίσημα αρχεία του σχολείου, αρχεία καταγραφής στη διαδικτυακή πλατφόρμα, αρχεία βίντεο από τις συνεδρίες με τους γονείς, αρχεία καταγραφής χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας, δεδομένων από ημιδομημένες συνεντεύξεις κ.ά.

Τα δεδομένα χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: στα Πρωτογενή Δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της έρευνας, και στα Δευτερογενή Δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν από ήδη υπάρχουσες πηγές. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται περιληπτικά τα μέσα συλλογής πρωτογενών δεδομένων καθώς και η μέθοδος συλλογής τους.

Πίνακας 2

Πηγές Πρωτογενών Δεδομένων Έρευνας

Πηγές Δεδομένων – Πρωτογενή Δεδομένα	
Αρχεία Καταγραφής συστήματος (log files):	Τα αρχεία κατέγραφαν στη διαδικτυακή πλατφόρμα το χρόνο σύνδεσης (login) και αποσύνδεσης (logout) του κάθε χρήστη. Έδιναν ένδειξη του πόσο συχνά οι γονείς συνδέονταν στη διαδικτυακή πλατφόρμα. Η καταγραφή γινόταν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2014-Ιούνιος 2015) και ελεγχόταν σε εβδομαδιαία βάση.
Ηλεκτρονικά μηνύματα συστήματος:	Τα μηνύματα που έστειλαν ή λάμβαναν οι γονείς κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, μέσα από την ίδια τη διαδικτυακή πλατφόρμα.
Ημερολόγιο ερευνητή:	Ημερολόγιο που τηρούσε ο ερευνητής σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης (Σεπτέμβριος 2014-Ιούνιος 2015). Ενημερωνόταν καθημερινά με δεδομένα που αφορούσαν (α) θέματα συμπεριφοράς μαθητών, (β) επικοινωνία με γονιό με συμβατικά μέσα όπως τηλέφωνο, γραπτό μήνυμα, σημείωση, συνάντηση στο σχολείο, (γ) συνεργασία με μαθητή στο σχολείο, (δ) άλλα θέματα που αφορούσαν στη ζωή του μαθητή στο σχολείο.
Αξιολογήσεις μαθητών:	Αξιολογήσεις στο γλωσσικό μάθημα. Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση το Σεπτέμβριο του 2014 για όλη την τάξη. Στα πλαίσια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν άλλες έξι αξιολογήσεις, από το Μάρτιο του 2015 μέχρι τον Ιούνιο του 2015, με συχνότητα μία κάθε δύο εβδομάδες.
Ημιδομημένη συνέντευξη γονιών (αρχική):	Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους γονείς των έξι μαθητών που αποτελούσαν τις Μελέτες Περίπτωσης, πριν την έναρξη της παρέμβασης. Κάθε άτομο έδινε συνέντευξη σε διαφορετικό χρόνο από τους υπόλοιπους.
Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών (αρχική):	Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους έξι μαθητές που αποτελούσαν τις Μελέτες Περίπτωσης, πριν την έναρξη της παρέμβασης. Κάθε μαθητής έδινε συνέντευξη σε διαφορετικό χρόνο από τους υπόλοιπους.
Ημιδομημένη συνέντευξη γονιών (τελική):	Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους γονείς των έξι μαθητών που αποτελούσαν τις Μελέτες Περίπτωσης, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Κάθε άτομο έδινε συνέντευξη σε διαφορετικό χρόνο από τους υπόλοιπους.

Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών (τελική):	Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους έξι μαθητές που αποτελούσαν τις Μελέτες Περίπτωσης, με το τέλος της παρέμβασης. Κάθε μαθητής έδινε συνέντευξη σε διαφορετικό χρόνο από τους υπόλοιπους.
Κατάσταση κατ'οίκον εργασίας:	Κατάσταση που τηρήθηκε για τους μαθητές ως προς την ολοκλήρωση της κατ'οίκον εργασίας, από το Σεπτέμβριο 2014-Ιούνιο 2015.
Αρχεία καταγραφής τηλεδιασκέψεων:	Εγγραφή σε βίντεο στον υπολογιστή από τις τηλεδιασκέψεις με τους γονείς κατά την παρέμβαση (Μάρτιος 2015-Ιούνιος 2015).

Για την πραγματοποίηση της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση πηγών από υφιστάμενα αρχεία, τα οποία έδωσαν δευτερογενή δεδομένα. Αυτά αφορούσαν αξιολογήσεις από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) για τον αλφαριθμητισμό στην Κύπρο, τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, επίσημα βιβλία του σχολείου αλλά και επιστολές της διεύθυνσης του σχολείου προς το Σύνδεσμο Γονέων για την κατάσταση των οικογενειών του σχολείου. Παρουσιάζονται περιληπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3

Πηγές Δευτερογενών Δεδομένων Έρευνας

Πηγές Δεδομένων – Δευτερογενή Δεδομένα	
Μητρώο Μαθητών Σχολείου:	Στο Μητρώο Μαθητών του σχολείου παρουσιάζονται πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια (επάγγελμα, χώρα καταγωγής, οικογενειακή κατάσταση).
Επιστολές διεύθυνσης σχολείου:	Επίσημες επιστολές της διεύθυνσης του σχολείου με το οποίο δίνονταν πληροφορίες για την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά (40% άποροι).
Αξιολογήσεις ΚΕΕΑ για μαθητές σχολείου:	Αξιολόγηση του ΚΕΕΑ για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης στην οποία έγινε η παρέμβαση.
Αξιολογήσεις ΚΕΕΑ για αλφαριθμητισμό:	Αξιολογήσεις από το ΚΕΕΑ για την κατάσταση του αλφαριθμητισμού στην Κύπρο από το 2009 και μετά.
Αρχεία Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου:	Στοιχεία που αφορούν τη σύνδεση των οικογενειών στο διαδίκτυο και τη χρήση συνδεδεμένων συσκευών.

3.2 Επιλογή μεθοδολογίας της έρευνας

Η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε να μελετήσει τις αλλαγές που πιθανόν να παρουσιαστούν, όταν εφαρμοστεί παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης των γονιών μέσω διαδικτύου, με αντικείμενο το μάθημα της Γλώσσας (Νέα Ελληνικά). Οι αλλαγές αυτές έχουν να κάνουν με τη σχέση εκπαιδευτικού και γονιού, γονιού και μαθητή, εκπαιδευτικού και μαθητή και μαθησιακά αποτελέσματα.

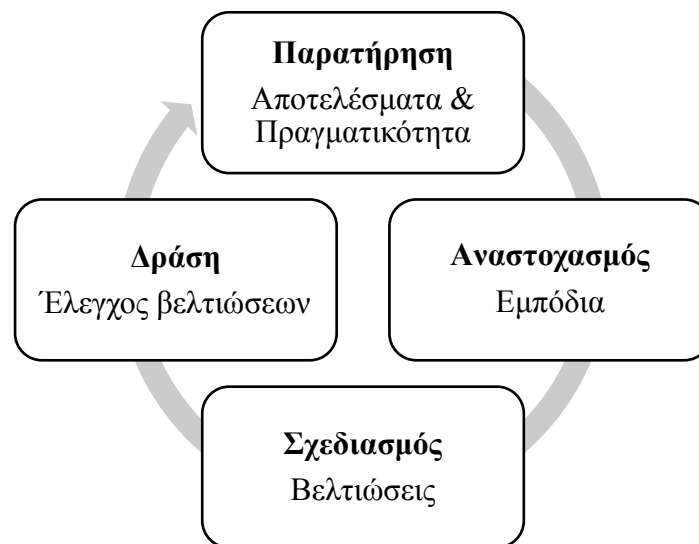
Η μελέτη των αλλαγών κρίθηκε απαραίτητο να γίνει ώστε να προταθεί και να εφαρμοστεί πειραματικά ένα μοντέλο που θα είχε στόχο τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης (συνεργασία γονιού-σχολείου). Επίσης, ο ερευνητής, αν και δε δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας στο οποίο εστιάστηκε η έρευνα, εντούτοις ήταν ταυτόχρονα και δάσκαλος στη συγκεκριμένη τάξη και είχε άμεση επαφή με τους γονείς και μαθητές. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής είχε έναν ενεργό και συμμετοχικό ρόλο στην πορεία εφαρμογής της έρευνας. Ο ρόλος αυτός του ερευνητή του επιτρέπει να αλληλεπιδράσει με τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, και μέσα από την εμπλοκή του να μελετήσει και κατανοήσει καλύτερα το αντικείμενο που εξετάζει, με στόχο την αλλαγή. Στις έρευνες δράσης, στις οποίες γίνεται παρατήρηση ενός φαινομένου και συνεχής συλλογή (κυρίως) ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την αλλαγή, ο ερευνητής όχι μόνο δεν αποκλείεται από τη συμμετοχή του στην όλη διαδικασία, αλλά αποτελεί και ο ίδιος μέρος της (Gillis & Jackson, 2002). Σύμφωνα με τον Elliot (1991), «η έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή». Όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή στην παρούσα διατριβή (Ενότητα 1.1), ένα από τα προσωπικά κίνητρα για διεξαγωγή της έρευνας αυτής ήταν και η προσπάθεια να διερευνηθεί η δυνατότητα βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και των μαθησιακών αποτελεσμάτων – άρα και μια σημαντική βελτίωση της κατάστασης που επικρατούσε στο συγκεκριμένο σχολείο, τουλάχιστον για συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, σύμφωνα με το διπλό ρόλο του ερευνητή, αλλά και τη συνεργασία του τόσο με τη δασκάλα που δίδασκε στο συγκεκριμένο τμήμα το μάθημα της Γλώσσας (Νέα Ελληνικά) όσο και των γονιών, ήταν αυτός της συμμετοχικής έρευνας δράσης (participatory action research – PAR). Η PAR θεωρείται μια «δημοκρατική ποιοτική έρευνα που παραμένει διακριτή από άλλες ποιοτικές μεθοδολογίες» (MacDonald, 2012) Η PAR ξεχωρίζει από άλλες ποιοτικές έρευνες ως προς τη σχέση και τους ρόλους που αναπτύσσονται μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων (Gibson, 2002). Σύμφωνα με τους Kemmis & Taggart (2005), η συμμετοχική έρευνα δράσης αποτελεί μια προσέγγιση που διερευνά τις ενέργειες των συμμετεχόντων με στόχο την επίτευξη βελτίωσης πρακτικών στο χώρο εργασίας καθώς και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες (στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές), το περιβάλλον εργασίας τους και την εμπάθυνση στην κατανόηση των πρακτικών και συνθηκών υπό τις οποίες λειτουργούν. Κύριος στόχος της συμμετοχικής έρευνας δράσης αποτελεί και η εφαρμογή των αλλαγών στις πρακτικές των συμμετεχόντων, οι οποίες πρακτικές αποτελούν το αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Waterman, Tillern, Dickson, & de Koning, 2001). Η εστίαση των ερευνητικών ερωτημάτων στη διερεύνηση πιθανών αλλαγών στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων, καθώς και τη μελέτη της διαφοροποίησης των σχέσεων εκπαιδευτικού-γονιού, γονιού-μαθητή και εκπαιδευτικού-μαθητή, επιβάλλουν την αξιοποίηση εργαλείων συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Kemmis & McTaggart, 2005; Waterman, Tillen, Dickson, & deKoning, 2001).

Κατά την εφαρμογή μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης, αξιοποιείται μια πληθώρα μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ο ερευνητής συνεργάζεται στενά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, ώστε να εντοπίσουν τους κατάλληλους τύπους, εργαλεία και μεθόδους συλλογής των δεδομένων (MacDonald, 2012). Ανάμεσα στα εργαλεία συλλογής δεδομένων

είναι οι ομάδες εστίασης (focus groups), η παρακολούθηση (observation), οι σημειώσεις του ερευνητή, συνεντεύξεις, ημερολόγιο, ερωτηματολόγια και έρευνες (Gibson, 2002).

Συνήθως η εφαρμογή μιας συμμετοχικής έρευνας δράσης περιστρέφεται γύρω από τέσσερα στάδια: σχεδιασμός, εφαρμογή, παρατήρηση και αναστοχασμός (Kendon, Pain & Kesby, 2007).



Εικόνα 17: Ερευνητικός κύκλος PAR (DHHS, 2012)

Το πιο πάνω μοντέλο εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα. Η παρατήρηση του αρχικού σχεδιασμού και εφαρμογής (πιλοτική φάση) οδήγησε σε αναστοχασμό, στον οποίο εντοπίστηκαν τα εμπόδια και οι δυσκολίες, έγιναν βελτιώσεις και σημαντικές αλλαγές στο σχεδιασμό της παρέμβασης (μετάβαση από διαδικτυακή πλατφόρμα σε εργαλεία επικοινωνίας των γονιών), στη συνέχεια έγινε εφαρμογή, και παρατήρηση των αποτελεσμάτων της. Η διαδικασία είναι συνεχής και ατέρμονη, και συντείνει (στη συμμετοχική έρευνα δράσης) στις σταδιακές αλλαγές και βελτιώσεις σε βάθος χρόνου. Καθώς η έρευνα βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρείται και αύξηση των συμμετεχόντων, καθώς και σε βελτίωση της εστίασης αλλά και του αντίκτυπού της.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν ως πηγές για συλλογή δεδομένων το ημερολόγιο του ερευνητή, μέσω του οποίου κατέγραφε τις δραστηριότητες των

μαθητών, με έμφαση των παιδιών των Μελετών Περίπτωσης, τα αρχεία καταγραφής της διαδικτυακής πλατφόρμας, τα αρχεία βίντεο από τις τηλεδιασκέψεις με τους γονείς, τα μηνύματα μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών (διαμέσου της πλατφόρμας ή άλλων μέσων), οι συνεντεύξεις με γονείς και παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση κ.ά.

Αν και κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων έγινε και συλλογή ποσοτικών δεδομένων (π.χ. αρχεία καταγραφής χρήσης πλατφόρμας, αξιολογήσεις μαθητών), τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά για να στηρίξουν την αλλαγή συμπεριφοράς ως πιθανό αποτέλεσμα της παρέμβασης.

3.3. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο τη σχολική χρονιά 2014-2015. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου. Συγκεκριμένα:

- Ερευνητής – εκπαιδευτικός: δίδασκε μαθήματα στη συγκεκριμένη τάξη στην οποία έγινε η παρέμβαση.
- Εκπαιδευτικός – υπεύθυνος τμήματος: είχε την ευθύνη του τμήματος, όπως ορίζεται στην αρχή της χρονιάς από τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, στο οποίο δόθηκε η έμφαση στην παρέμβαση.
- Εκπαιδευτικός – Διεύθυνση σχολείου: κατά τη διάρκεια της έρευνας, και με άδεια του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, έδινε πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούσαν την οικογενειακή κατάσταση των γονιών του σχολείου ώστε να δημιουργηθεί το προφίλ, ενώ συμμετείχε ενεργά σε περιπτώσεις που απαιτούσαν την παρέμβαση της διεύθυνσης στην επικοινωνία με τους γονείς.
- Γονείς τμήματος: οι γονείς αποτελούσαν τους κύριους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς –ειδικά οι έξι μελέτες περίπτωσης– είχαν λάβει μέρος στην παρέμβαση και συνεργάστηκαν με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό μέσω του διαδικτύου (σύγχρονη/ασύγχρονη επικοινωνία).

- Μαθητές τμήματος: οι μαθητές του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση, με έμφαση στα έξι παιδιά των γονιών των Μελετών Περίπτωσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα συγκεκριμένα παιδιά (με εξαίρεση ένα) είχαν διαγνωστεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, ότι βρίσκονται στη Ζώνη Κινδύνου Λειτουργικού Αναλφαβητισμού.

3.4 Επιλογή δείγματος – μελέτες περίπτωσης

Για την εφαρμογή της παρέμβασης, έγινε επιλογή ενός αστικού σχολείου με ψηλά ποσοστά μαθητών να έχουν διαγνωστεί ότι βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου. Με το τέλος της σχολικής χρονιάς 2012-2013, οι μαθητές της τότε Γ΄ τάξης του συγκεκριμένου σχολείου, όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά των δημοτικών της Κύπρου, είχαν αξιολογηθεί με τα δοκίμια αλφαβητισμού του ΚΕΕΑ. Σχεδόν ένα τρίτο από τα παιδιά του τμήματος είχαν εντοπιστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου.

3.4.1 Περιγραφή σχολείου

Το δημοτικό σχολείο στο οποίο έγινε η παρέμβαση βρίσκεται σε κεντρικό σημείο της Λευκωσίας, σε έναν από τους μεγάλους δήμους, σε υποβαθμισμένη περιοχή. Το σχολείο οικοδομήθηκε αμέσως μετά την Εισβολή, για να καλύψει τις ανάγκες κατοίκων που είχαν εκτοπιστεί. Κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, σχεδόν το 40% των οικογενειών του σχολείου προέρχεται από πρώην ανατολικές χώρες, ή από χώρες της Ασίας, και ο ένας από τους δύο γονείς έχει άλλη γλώσσα ως μητρική του²⁵. Ένα ποσοστό επίσης 40% των οικογενειών του σχολείου είναι μονογονεϊκές. Στο σύνολο των 122 μαθητών του σχολείου, σχεδόν το ένα τρίτο λάμβανε δωρεάν σίτιση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Το σχολείο, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, αποτελείτο από έξι τμήματα, ένα για κάθε τάξη, χωρίς «αδελφό» τμήμα (μία πρώτη τάξη, μία Δευτέρα τάξη κ.ο.κ.). Συνολικά, το σχολείο είχε μία διευθύντρια, δύο βοηθούς

²⁵ Σύμφωνα με τα στοιχεία του Μητρώου Μαθητών του σχολείου, στα οποία καταγράφεται ο τόπος προέλευσης και η μητρική γλώσσα του κάθε γονιού.

διευθυντές και δεκατρείς εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι οκτώ είχαν δική τους τάξη (με την Δ' και την Ε' να έχουν από δύο δασκάλους), οι δύο έκαναν μαθήματα σε διάφορα τμήματα, η μία ήταν υπεύθυνη της Ειδικής Μονάδας του σχολείου, η άλλη εκπαιδευτικός ήταν δασκάλα Ειδικής Εκπαίδευσης και η τρίτη εκπαιδευτικός έκανε αποκλειστικά λογοθεραπεία. Επιπρόσθετα, στο προσωπικό του σχολείου περιλαμβάνονταν τρεις συνοδοί παιδιών με ειδικές ανάγκες, που εργάζονταν στην Ειδική Μονάδα του σχολείου, μία γραμματέας και δύο επιστάτριες.

Κατά μέσο όρο το κάθε τμήμα είχε περίπου 20 παιδιά, αριθμός μικρότερος από το 25 που είναι ο μέγιστος ανά τμήμα στη δημοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Κλιμάκιο του Υπουργείου Παιδείας που επιθεώρησε το σχολείο κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (2013-2014), και τα σχόλια της Επιθεωρήτριας Ειδικών Μαθημάτων κας Αντρούλας Χρίστου, υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο. Το προσωπικό κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 ήταν το ίδιο όπως και την προηγούμενη χρονιά χωρίς μετακινήσεις.

Κάθε αίθουσα διδασκαλίας περιλαμβάνει υπολογιστή, βιντεοπροβολέα και διαδραστικό πίνακα, και οι εκπαιδευτικοί έκαναν καθημερινή χρήση του για σκοπούς εμπλουτισμού με πολυμεσικό υλικό του μαθήματος. Κάθε τμήμα ήταν συνδεδεμένο στο διαδίκτυο. Πέρα από τις αίθουσες διδασκαλίας, κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015, το σχολείο διέθετε ξεχωριστές αίθουσες για ηλεκτρονικούς υπολογιστές, Μουσική, Σχεδιασμό & Τεχνολογία, Τέχνη και Αγωγή Υγείας. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διεξαγόταν στα ανοικτά γήπεδα ποδοσφαίρου και καλαθόσφαιρας του σχολείου. Το σχολείο δε διέθετε κλειστή αίθουσα Φυσικής Αγωγής ή/και εκδηλώσεων.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν δικό τους (κοινό) γραφείο στο οποίο γινόταν η συνεδρίαση κάθε Δευτέρα μεσημέρι, ενώ η διευθύντρια είχε δικό της γραφείο, όπως και η γραμματέας του σχολείου. Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, σε ώρες επισκέψεων, γίνονταν σε άδειες αίθουσες οι οποίες, τη συγκεκριμένη περίοδο δεν είχαν μέσα μαθητές (π.χ. περίοδος

στην οποία τα παιδιά είχαν μάθημα στην αίθουσα Τέχνης). Οι αίθουσες συναντήσεων, αλλά και οι μέρες και ώρες, ορίστηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και είχαν ενημερωθεί με σχετικά σημειώματα, αλλά και με αναγραφή στο ατομικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα που δόθηκε σε κάθε μαθητή.

3.4.2 Περιγραφή τμήματος

Το τμήμα αποτελείται από 18 μαθητές, σε σύνολο 17 οικογενειών (δύο από τα παιδιά είναι αδέρφια). Από τα 18 παιδιά της τάξης, τα έντεκα ήταν αγόρια και τα επτά ήταν κορίτσια.

Ένα από τα παιδιά του τμήματος είναι ενταγμένο στην ειδική μονάδα του σχολείου²⁶. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Μητρώου Μαθητών του σχολείου, οι εννέα οικογένειες ήταν μονογονεϊκές εκ των οποίων οι οκτώ λάμβαναν οικονομική στήριξη από το Γραφείο Ευημερίας²⁷. Στις πέντε από τις 17 οικογένειες του τμήματος, ο ένας από τους δύο γονείς καταγόταν από χώρα της Ανατολικής Ευρώπης, ενώ σε άλλες δύο περιπτώσεις και οι δύο γονείς κατάγονταν από χώρα της Ανατολικής Ευρώπης.

Τα παιδιά μεταξύ τους δεν είχαν ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ ήταν συμμαθητές από την Α΄ τάξη του Δημοτικού. Αρχικά, στην Α΄ τάξη, το τμήμα είχε 20 παιδιά, όμως ένα παιδί είχε μείνει στάσιμο, έτσι την τρέχουσα σχολική χρονιά στην οποία έγινε η παρέμβαση, το συγκεκριμένο παιδί ήταν μαθητής της Δ΄ τάξης. Επίσης, άλλο παιδί, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2013-2014 είχε μετακομίσει με την οικογένειά του και άλλαξε σχολείο. Σύμφωνα με πληροφορίες, αλλά και τις αξιολογήσεις των μαθητών από την υπεύθυνη δασκάλα τόσο της Γ΄ τάξης, όσο και τη δασκάλα της Γλώσσας της Δ΄ τάξης (που συνέχισε με την ίδια τάξη και την τρέχουσα σχολική χρονιά), στο σύνολό τους τα παιδιά ήταν χαμηλού

²⁶ Σύμφωνα με τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, οι μαθητές που είναι ενταγμένοι σε Ειδική Μονάδα, αλλά παρακολουθούν δευτερεύοντα μαθήματα στα τμήματα, δεν αξιολογούνται από το ΚΕΕΑ στις έρευνες για τον αλφαριθμητισμό. Έτσι, αν και ο συγκεκριμένος μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, τυγχάνει στήριξης και υποστήριξης από την Ειδική Μονάδα του σχολείου. Οι γονείς του είχαν πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα για όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

²⁷ Το Γραφείο Ευημερίας ανήκει στις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας του κράτους. Πέρα από την εποπτεία από κοινωνικούς λειτουργούς, οι οικογένειες ενδέχεται να λαμβάνουν και επίδομα από το κράτος για τη διαβίωσή τους, όταν δεν έχουν εισόδημα ή αν το εισόδημά τους δεν είναι αρκετό για τις βασικές ανάγκες διαβίωσης.

επιπέδου, με πολύ περιορισμένο λεξιλόγιο, σχεδόν χωρίς επίβλεψη το απόγευμα εξαιτίας του δύσκολου ωραρίου εργασίας των περισσότερων γονιών, και με ελάχιστα κίνητρα, ερεθίσματα ή και εμπειρίες, πέρα από αυτές που τους προσέφερε το σχολείο μέσα από μαθήματα αλλά και άλλες δραστηριότητες (π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκδρομές, παρουσιάσεις, δραστηριότητες). Σύμφωνα με τη δασκάλα της Γ΄ τάξης, τρία από τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος θα έπρεπε να είχαν επαναλάβει την Α΄ τάξη, όμως αυτό δεν έγινε επειδή οι γονείς τους αρνήθηκαν. Τον τελικό λόγο στο να επαναλάβει ένα παιδί την Α΄ τάξη τον έχει η οικογένεια, και όχι το Υπουργείο Παιδείας ή/και το σχολείο.

Τα παιδιά στην τάξη κάθονται σε τρεις σειρές των δύο ατόμων ανά θρανίο και η διδασκαλία σχεδόν πάντοτε ήταν μετωπική, σε όλα σχεδόν τα μαθήματα. Αν και οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. Επιστήμη, Αγωγή Υγείας, Σχεδιασμό) σε μαθήματα όπως Γλώσσα και Μαθηματικά εργάζονταν ατομικά.

3.4.3 Περιγραφή γονιών (μελέτες περίπτωσης)

Στην παρέμβαση έλαβαν μέρος έξι γονείς με αντίστοιχο αριθμό μαθητών (τα παιδιά τους) από το ίδιο τμήμα της Ε΄ δημοτικού, κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Ο ένας από τους γονείς (ΜΠ1) ήταν άντρας ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις ήταν γυναίκες (ΜΠ2 – ΜΠ6). Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οι τέσσερις από τις έξι οικογένειες ήταν μονογονεϊκές, με τον ένα γονιό να έχει πλήρη κηδεμονία και αποκλειστική ευθύνη, μεταξύ άλλων, της σχολικής ζωής του παιδιού του. Η μόρφωση των γονιών ήταν κυρίως δευτεροβάθμια, με τρεις από τους γονείς να έχουν τελειώσει μόνο την Τρίτη Γυμνασίου, δύο γονείς να έχουν τελειώσει Λύκειο και μόνο ένας γονιός να έχει τελειώσει κολέγιο (δίπλωμα λογιστικής). Ένας από τους γονείς ήταν ασφαλιστής, μία μητέρα γραμματέας, δύο μητέρες καθαρίστριες, μία μητέρα ήταν κομμώτρια και μία μητέρα δούλευε σε λογιστήριο ιδιωτικής εταιρείας. Στις τρεις από τις έξι περιπτώσεις, η μητέρα καταγόταν και από τους δύο γονείς της από χώρα της ανατολικής Ευρώπης, και είχε έρθει στην Κύπρο για μόνιμη εγκατάσταση λίγα χρόνια πριν γεννήσει το

παιδί που φοιτούσε κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 στην Ε΄ τάξη. Και οι τρεις μητέρες μιλούσαν με κάποια προφορά την ελληνική γλώσσα, με αρκετές λέξεις της κυπριακής διαλέκτου, ενώ οι δύο είχαν σημαντικές δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο γραπτό κείμενο, και αυτό φαίνεται και από τις σημειώσεις που έστελναν στο σχολείο ή έγραφαν σε μηνύματα, χρησιμοποιούσαν γραπτώς ένα συνδυασμό της Κοινής Νέας Ελληνικής και της κυπριακής διαλέκτου, ενώ στο σχολείο, στο γραπτό κείμενο, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά την Κοινή Ελληνική.

Όλοι οι γονείς που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση ήταν ενήμεροι για την αξιολόγηση αλφαριθμητισμού των παιδιών τους. Η δασκάλα που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, ήταν υπεύθυνη του συγκεκριμένου τμήματος τη σχολική χρονιά 2014-2015, αλλά και την προηγούμενη (2013-2014). Η εκπαιδευτικός συνεργάστηκε και ενημέρωσε τον ερευνητή για τα αποτελέσματα του αλφαριθμητισμού των συγκεκριμένων μαθητών²⁸, καθώς και για το μεγάλο ποσοστό παιδιών που είχαν διαγνωστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου. Τον Οκτώβριο του 2014 έγινε συνάντηση με γονείς στο σχολείο σε απογευματινό χρόνο όπου και ενημερώθηκαν όλοι οι γονείς της τάξης για τη δυνατότητα χρήσης διαδικτυακής πλατφόρμας για συνεργασία με τον ερευνητή/εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και την εκπαιδευτικό που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα. Σε προσωπική συνάντηση σε διαφορετικό χρόνο ενημερώθηκαν για την παρέμβαση οι έξι γονείς των οποίων τα παιδιά αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα, και εξέφρασαν την πρόθεσή τους για συνεργασία. Και οι έξι γονείς αποτελούν τις Μελέτες Περίπτωσης. Για σκοπούς ανωνυμίας, ο κάθε γονιός αναφέρεται στη διατριβή αυτή με κωδικό «ΜΠ1» έως και «ΜΠ6» (Μελέτη Περίπτωσης 1 έως και Μελέτη Περίπτωσης 6).

²⁸ Ο εκπαιδευτικός της τάξης ενημερώνεται για τα αποτελέσματα αλφαριθμητισμού του τμήματός του, ώστε να δηλώσει διαδικτυακά, σε ειδική πλατφόρμα του ΚΕΕΑ, κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Πίνακας 4*Προσωπικά στοιχεία οικογενειών*

Κατάσταση	ΜΠ1	ΜΠ2	ΜΠ3	ΜΠ4	ΜΠ5	ΜΠ6
Μονογονεϊκή οικογένεια	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
Μόρφωση γονιού	Λύκειο	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Κολλέγιο
Αξιολογήθηκε να κινδυνεύει να μείνει λειτουργικά αναλφάβητο	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
Άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Συνεργασία με μητέρα (Μ), Πατέρα (Π) ή και τους δύο (Δ)	Π	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ
Μητρική γλώσσα γονιού είναι η ελληνική	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι

3.4.4 Περιγραφή μαθητών (μελέτες περίπτωσης)

Σύμφωνα με την ενημέρωση που γίνεται από το ΚΕΕΑ στο σχολείο, έξι από τα παιδιά είχαν διαγνωστεί να έχουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Τα πέντε από τα παιδιά είχαν διαγνωστεί από το ΚΕΕΑ, ενώ το έκτο παιδί είχε προταθεί από τη δασκάλα της τάξης που δίδασκε Γλώσσα την προηγούμενη σχολική χρονιά (2013-2014), καθώς αυτό αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα κατανόησης απλών κειμένων ή και οδηγιών. Όπως μας εξήγησε η προϊστάμενη του ΚΕΕΑ, Δρ. Γιασεμίνα Καραγιώργη (Αύγουστος 2014),

«τα δοκίμια αλφαριθμητισμού ελέγχουν βασικές δεξιότητες κατανόησης κειμένου και οδηγιών. Ένα παιδί μπορεί οριακά να περάσει τη βάση και να μη θεωρηθεί ότι βρίσκεται στη ζώνη κινδύνου, ενώ να αντιμετωπίζει προβλήματα και να έχει ανάγκη ενίσχυσης και στήριξης».

Ένα από τα παιδιά που είχαν εντοπιστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου, σύμφωνα με τη μητέρα του, επανέλαβε την Α΄ τάξη μαζί με το δίδυμο αδελφάκι του. Η μητέρα, σύμφωνα με την ίδια, ζήτησε στην Α΄ τάξη να παραμείνουν στάσιμοι εξαιτίας σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τη δασκάλα που ήταν υπεύθυνη του τμήματός τους στην Α΄ τάξη, αλλά και την ίδια τη μητέρα, μόνο το ένα παιδί είχε σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα, και το δεύτερο παιδί επανέλαβε με το αδελφάκι του την τάξη για καθαρά συναισθηματικούς λόγους. Στο ερώτημα του ερευνητή κατά πόσο αυτό ήταν παιδαγωγικά ορθό, να επαναλάβει ένα παιδί μια τάξη για σκοπούς συναισθηματικής στήριξης του αδελφού του, τόσο η υπεύθυνη δασκάλα όσο και η μητέρα δεν ήταν σε θέση να δώσουν μια απάντηση. Το παιδί της, που επανέλαβε την Α΄ τάξη, ήταν μία από τις περιπτώσεις που είχαν αξιολογηθεί ότι βρίσκονται στη Ζώνη Κινδύνου.

3.5 Επικοινωνία Εκπαιδευτικού-Γονιού

Στα πλαίσια της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρκετά και διαφορετικά εργαλεία επικοινωνίας. Αρχικά, και για την πιλοτική φάση της έρευνας (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιος 2015) αξιοποιήθηκε διαδικτυακή πλατφόρμα η οποία τροποποιήθηκε ώστε να υποστηρίξει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η διαδικτυακή αυτή πλατφόρμα βασιζόταν στο LMS/VLE ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού Moodle, και είχε χωριστεί στα ακόλουθα τμήματα και λειτουργίες: (α) δυνατότητα αποστολής και παραλαβής μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιού, (β) σελίδα με καθημερινή ενημέρωση για την κατ' οίκον εργασία, (γ) σελίδα με ανακοινώσεις για δραστηριότητες του σχολείου, (δ) εργαλείο τηλεδιάσκεψης. Αρχικά, στόχος ήταν η αξιοποίηση της συγκεκριμένης πλατφόρμας για την επικοινωνία με τους γονείς, όμως στην πορεία της πιλοτικής εφαρμογής φάνηκε πως αυτοί δεν έκαναν χρήση των εργαλείων. Έτσι, επανασχεδιάστηκε η παρέμβαση, ώστε αυτή, το διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2015, να πραγματοποιηθεί με εργαλεία που ήδη χρησιμοποιούσαν οι γονείς στην προσωπική τους ζωή για επικοινωνία με φίλους και συγγενείς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία

επικοινωνίας Skype, Facebook Messenger και Google Hangouts για αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ γονιού και εκπαιδευτικού.

Ο κάθε γονιός αποφάσισε σε συνεργασία με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό τη μέρα και χρόνο τηλεσυνάντησης. Για κάθε γονιό, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αφιέρωνε μία περίοδο το πολύ την εβδομάδα στην τηλεδιάσκεψη, με έναρξη το Μάρτιο του 2015 μέχρι και τον Ιούνιο του 2015.

3.6 Σχεδιασμός της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης της έρευνας (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιος 2015), όλοι οι γονείς του τμήματος είχαν τη δυνατότητα σύνδεσης στη διαδικτυακή πλατφόρμα, έμφαση όμως στην επικοινωνία είχε δοθεί στις έξι μελέτες περίπτωσης. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, οι γονείς είχαν τύχει ενημέρωσης για τους σκοπούς και τους στόχους της χρήσης της πλατφόρμας, σε συναντήσεις στο σχολείο, όπου και εξέφρασαν την επιθυμία –στο σύνολό τους– να έχουν διαδικτυακή επικοινωνία με τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης (τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, και την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας). Αν και οι γονείς, και κυρίως τα άτομα από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, συνήθως απουσιάζουν από συναντήσεις εξαιτίας μη ευέλικτου και δύσκολου ωραρίου εργασίας (Morawsa, 2011; Hague, Liddle, Becker & Johnson-Leckrone, 2002; Spoth, Reyes, Redmond & Shin, 1997), οι αρχικές συναντήσεις στο σχολείο κρίθηκαν απαραίτητες για δύο λόγους: (α) να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ο γονιός συνεργάζεται καλύτερα με τον εκπαιδευτικό, όταν κατανοήσει ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό το ρόλο του (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007) και (β) να αντιληφθούν οι γονείς, μέσα και από τη συζήτηση με το σύνολο των γονιών της τάξης, τα πλεονεκτήματα που τους προσφέρει η επικοινωνία και συνεργασία μέσω διαδικτύου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημαντικός παράγοντας για εμπλοκή των γονιών σε παρεμβάσεις στήριξης τους, είναι να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα που θα έχουν με τη

δική τους συμμετοχή (Spoth & Redmond, 1995; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005).

Η συλλογή δεδομένων γινόταν μέσα από τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας (system logs), αξιολογήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, με έμφαση στο γλωσσικό μάθημα, τα γραπτά μηνύματα των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κατάσταση κατ' οίκον εργασίας των παιδιών. Επιπρόσθετα, και οι δύο εκπαιδευτικοί κρατούσαν ημερολόγιο για την πορεία εργασίας και συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και για συναντήσεις με τους γονείς στο σχολείο –όπου οι συναντήσεις αυτές ήταν εφικτό και απαραίτητο να πραγματοποιηθούν²⁹– ενώ η πλατφόρμα είχε τη δυνατότητα εγγραφής των τηλεδιασκέψεων με τους γονείς.

Στη δεύτερη φάση της παρέμβασης (Μάρτιο 2015-Ιούνιος 2015), αρχικά υπήρχε ο σχεδιασμός να αξιοποιηθεί εργαλείο τηλεδιάσκεψης συνδεδεμένο με τη διαδικτυακή πλατφόρμα, ώστε να γίνει η επιμόρφωση και στήριξη των γονιών μέσω αυτού. Εξαιτίας του ότι οι γονείς δε χρησιμοποιούσαν την πλατφόρμα, ενώ είχαν αναφέρει και δυσκολίες σύνδεσης με το συγκεκριμένο εργαλείο, έγινε αλλαγή στον τρόπο εφαρμογής της παρέμβασης και αξιοποιήθηκαν εργαλεία τα οποία ήδη χρησιμοποιούσαν οι γονείς. Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, οι γονείς χρησιμοποίησαν αποκλειστικά εργαλεία δικής τους επιλογής, τα οποία ήδη χρησιμοποιούσαν είτε για προσωπική επικοινωνία σε κοινωνικό/οικογενειακό επίπεδο είτε για επαγγελματικούς σκοπούς. Πριν από την έναρξη της δεύτερης φάσης, πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς που αποτελούσαν τις μελέτες περίπτωσης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν την υποβολή ερωτήσεων που έχουν δημιουργηθεί εκ των προτέρων από τον ερευνητή, την ίδια όμως ώρα επιτρέπουν την υποβολή πρόσθετων, συμπληρωματικών ή και άλλων ερωτήσεων, που προκύπτουν κατά τη

²⁹ Για θέματα ιδιαίτερα σοβαρά, όπως θέματα πειθαρχίας, η συνάντηση με το γονιό απαραίτητα γινόταν στο σχολείο, παρουσία και της διεύθυνσης. Σε άλλες περιπτώσεις, που ο γονιός έπρεπε να υπογράψει σημαντικά έγγραφα (π.χ. εγγραφής στο Γυμνάσιο, εμβολιασμοί παιδιών) επίσης ο γονιός έπρεπε να επισκεφθεί το σχολείο.

διάρκεια της συζήτησης, με στόχο να δώσουν περισσότερες πληροφορίες (Barriball & White, 1994).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, προγραμματίστηκε η διενέργεια τηλεδιασκέψεων, μία ανά εβδομάδα ανά γονιό, με μέγιστη διάρκεια τα 40 λεπτά (διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου στη δημοτική εκπαίδευση). Επίσης προγραμματίστηκαν και έξι συνολικά αξιολογήσεις, η μία εκ των οποίων θα ήταν η αρχική αξιολόγηση της δεύτερης φάσης, ενώ η τελευταία ορίστηκε ως τελική αξιολόγηση της παρέμβασης. Με την ολοκλήρωση και της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, προγραμματίστηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές, ένα άτομο κάθε φορά, με χρήση έκδοσης του πρωτοκόλλου συνέντευξης που βασιζόταν στο αρχικό, ώστε να συγκριθούν οι απόψεις γονιών και μαθητών με τις αρχικές.

3.7 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, έγινε χρήση διαφορετικών και πολλαπλών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων απαιτεί την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών, ώστε να μπορεί να γίνεται έλεγχος μεταξύ τους μέσω τριγωνοποίησης των δεδομένων (data triangulation) για να ενισχυθεί η εσωτερική εγκυρότητα³⁰ της έρευνας (Merriam, 2009, σ.215). Η τριγωνοποίηση των δεδομένων αποτελεί μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία γίνεται χρήση και έλεγχος των δεδομένων από ανεξάρτητες πηγές, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Seale, 1999, σ.54). Τα δεδομένα συλλέγονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015, τόσο από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή όσο και από την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας. Η έρευνα, όμως, εστίασε στις έξι μελέτες περίπτωσης, οι οποίες και αναλύθηκαν στα πλαίσια της διατριβής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών όπως η PISA (OECD, 2009),

³⁰ Σύμφωνα με την Merriam (2009, σ.213), «η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στο ερώτημα του πώς τα ερευνητικά ευρήματα σχετίζονται με την πραγματικότητα, και κατά πόσο οι ερευνητές παρατηρούν ή μετρούν αυτό που πιστεύουν ότι μετρούν».

μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, και προέρχονται από οικογένειες χαμηλών κοινωνικών ή και οικονομικών στρωμάτων, μπορούν να βελτιωθούν αλλά ως προϋπόθεση τίθεται η ενίσχυση με κατάλληλη μεθοδολογία και περιεχόμενο.

Συνεντεύξεις με γονείς & παιδιά

Ανάμεσα στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, θα μπορούσε να είχε συμπεριληφθεί τόσο το ερωτηματολόγιο όσο η παρατήρηση. Η παρατήρηση θα ήταν δύσκολη, μιας και η συνεργασία των γονιών με το παιδί τους γινόταν το απόγευμα στο σπίτι. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο δε θα μπορούσε να αποτυπώσει απόψεις και στάσεις που προκύπτουν μέσα από μια ημιδομημένη συνέντευξη την οποία μπορεί να κινήσει ο ερευνητής. Η συνέντευξη, σύμφωνα με την Merriam (2009, σ.88), αποτελεί μια αναγκαιότητα στις περιπτώσεις όπου δεν είναι εφικτό να γίνει παρατήρηση της συμπεριφοράς ή δράσης του ατόμου που μελετούμε. Ο DeMarrais (2004) ορίζει τη συνέντευξη ως «τη διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής και το άτομο που συμμετέχει εμπλέκονται σε μια συζήτηση που εστιάζεται στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το θέμα που μελετά η έρευνα» (σ.55). Για την έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές, ενώ σημαντικές (συμπληρωματικές) πληροφορίες δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τους συγκεκριμένους μαθητές, καθώς και τη διεύθυνση του σχολείου κατά τη σχολική χρονιά της παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις με γονείς, που πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη της δεύτερης φάσης της έρευνας, έδωσαν πληροφορίες που βοήθησαν τον ερευνητή να δημιουργήσει το αρχικό προφίλ του γονιού πριν την έναρξη των τηλεδιασκέψεων επιμόρφωσης και ενίσχυσής του. Για τη διενέργεια των συνεντεύξεων, ακολουθήθηκε η μέθοδος της *ημιδομημένης συνέντευξης*, ώστε αυτή να πραγματοποιηθεί σε πιο άνετο κλίμα, και να μπορέσει ο κάθε γονιός να εκφράσει τις δικές του μοναδικές απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις ως προς το περιεχόμενο της συνέντευξης. Όλοι οι γονείς είχαν τις ίδιες γενικές ερωτήσεις, όμως στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής μπορούσε και υπέβαλλε πρόσθετα ερωτήματα, σύμφωνα και με την πορεία της

συνέντευξης, ώστε να γίνει εξαγωγή πρόσθετων συμπερασμάτων αλλά και πληροφοριών (Merriam, 2009, σ.90). Για να δοκιμαστεί το ερωτηματολόγιο, να εντοπιστούν ερωτήσεις που πιθανόν να προκαλούν παρανοήσεις, καθώς και να βελτιωθεί με προσθήκη και άλλων ερωτήσεων ή αφαίρεση υφιστάμενων, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις με γονείς του ίδιου τμήματος, οι οποίοι όμως δεν αποτελούσαν μια από τις μελέτες περίπτωσης.

Με την άδεια των γονιών έγινε ηχογράφηση των συνεντεύξεων. Μετά από κάθε συνέντευξη, γινόταν απομαγνητοφώνηση σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Επειδή οι γονείς – ακόμη και όσοι κατάγονταν από χώρα της Ανατολικής Ευρώπης– χρησιμοποιούσαν την κυπριακή διάλεκτο, το κείμενο της απομαγνητοφώνησης ήταν γραμμένο με τον ίδιο ακριβώς τρόπο³¹ με τον οποίο έδιναν τις απαντήσεις οι γονείς. Ο ίδιος ο ερευνητής, ενώ αρχικά χρησιμοποιούσε την Κοινή Ελληνική, για να διατηρήσει το φιλικό και θετικό κλίμα, υιοθέτησε την καθομιλουμένη κατά τη διενέργεια των ερωτήσεων.

Μετά από κάθε συνέντευξη γονιού, ακολούθησε και συνέντευξη του παιδιού του, σε διαφορετική ώρα της ίδιας ημέρας. Ο γονιός είχε ενημερωθεί από πριν και είχε δώσει τη συγκατάθεσή του για τη συνέντευξη του παιδιού, καθώς και για την ηχογράφησή της για τους σκοπούς της έρευνας. Οι απαντήσεις των γονιών, αλλά και των παιδιών, συγκρίνονταν και με άλλα δεδομένα τα οποία συλλέγονταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ώστε να μπορεί να ελεγχθεί η εγκυρότητά τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, πιθανόν το άτομο που δίνει μια συνέντευξη να δίνει απαντήσεις που γνωρίζει ότι είναι αρεστές, και όχι απαραίτητα αυτό που κάνει ή πιστεύει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Δημιουργία πρωτοκόλλου συνέντευξης

³¹ Έγινε απόπειρα για μεταφορά της κυπριακής (καθομιλουμένης) στον υπολογιστή. Ο ερευνητής, ο οποίος έκανε την απομαγνητοφώνηση, δεν ισχυρίζεται ότι ακολουθήθηκαν οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες της κυπριακής διαλέκτου.

Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο³² το οποίο βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και στη μελέτη της βιβλιογραφίας. Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου, με δύο γονείς της τάξης οι οποίοι όμως δε λάμβαναν μέρος στην παρέμβαση, έγιναν διορθώσεις στο λεκτικό καθώς και προσθήκες ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν και χωρίστηκαν σε κατηγορίες, σύμφωνα και με τους παράγοντες που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την ικανότητα και δυνατότητα των γονιών να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης αλλά και να στηρίξουν μαθησιακά το παιδί τους.

(α) *Προσωπικές πληροφορίες*: οι πληροφορίες αυτές αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούσαν το επίπεδο μόρφωσης του γονιού αλλά και την οικονομική του κατάσταση, παράγοντες που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα (Snow et al, 1998; Myrberg, 2009). Επίσης καταγράφηκε η μητρική γλώσσα του γονιού που λάμβανε μέρος στην παρέμβαση. Η μητρική γλώσσα επηρεάζει την ικανότητα του γονιού να ενισχύσει το παιδί του, ειδικά όταν η γλώσσα της χώρας ή/και του σχολείου είναι διαφορετική (Erişti, & Belet, 2010). Ζητήθηκε επίσης να αναφερθεί ο χώρος στον οποίο διαβάζει το παιδί, καθώς και ο αριθμός των άλλων ατόμων της οικογένειας που μένουν στο σπίτι. Η ύπαρξη ατομικού χώρου μελέτης, καθώς και η ηρεμία που (μπορεί να) επικρατεί στο σπίτι, είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασία του παιδιού στο σπίτι (Hanscombe et al, 2011).

(β) *Συνεργασία γονιού-παιδιού στο σπίτι για κατ' οίκον εργασία*: οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στο να δημιουργηθεί η εικόνα της συνεργασίας του γονιού με το παιδί στο σπίτι πριν την παρέμβαση. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσες περισσότερες διαθέσιμες ώρες έχει ο γονιός για να ασχοληθεί με το παιδί του, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματά του παιδιού μαθησιακά (Youn, Leon, & Lee, 2012). Επίσης, να διαπιστωθεί κατά πόσο το παιδί είχε αντιρρήσεις στο να δεχθεί βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία από το γονιό, ή στο να δείξει στο

³² Παράρτημα Α

γονιό την κατ' οίκον εργασία. Σημαντική παράμετρος ήταν και ο χρόνος ολοκλήρωσης της σχολικής εργασίας στο σπίτι από το παιδί. Η διαχείριση του χρόνου από το παιδί, κατά τη διάρκεια της σχολικής εργασίας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες του μαθητή για αυτορρύθμιση (Carr, 2013).

(γ) *Στάσεις και προσμονές για σχολείο*: οι στάσεις και απόψεις του γονιού για τη σημαντικότητα του σχολείου επηρεάζουν σημαντικά και την ίδια τη στάση του παιδιού. Η σημαντικότητα που αποδίδει ο γονιός και στην κατ' οίκον εργασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει και τη στάση του ίδιου του παιδιού, με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα αντίστοιχα (Gonida & Cortina, 2014).

(δ) *Επικοινωνία με σχολείο*: σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, οι γονείς που ανήκουν στο χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, που σύμφωνα με έρευνες (KEEA, 2011; OECD, 2016a) είναι και οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για ενίσχυση, συνήθως δεν είναι παρόντες σε σχολικές παρεμβάσεις εξαιτίας του δύσκολου και άκαμπτου ωραρίου εργασίας τους (Bennett-Congroy, 2011). Οι τρόποι επικοινωνίας του γονιού με το σχολείο αποτελούν και σημαντικό παράγοντα που εξετάζει η έρευνα, καθώς επιδιώκει να προσφέρει εναλλακτικό τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς σε χρόνο και με μέσο συμβατό με το ωράριο εργασίας ή τις ιδιαίτερες συνθήκες της οικογένειάς τους.

(ε) *Άτυπη μάθηση*: η καλλιέργεια από τους γονείς της αγάπης προς το βιβλίο και το διάβασμα, ο αριθμός των βιβλίων που έχουν οι γονείς ή αγοράζουν για τα παιδιά τους στο σπίτι, και γενικά η κουλτούρα φιλιαναγνωσίας, ενισχύουν την αγάπη του παιδιού προς το διάβασμα και αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας (Myrberg, 2009; Huang, 2013). Η Epstein (2013), στην άτυπη μάθηση, περιλαμβάνει και τις εκδρομές με την οικογένεια, οι οποίες εξυπηρετούν σημαντικό μαθησιακό ρόλο μια και εμπλέκονται οι γονείς με το παιδί σε μια δραστηριότητα που εμπλουτίζει γνώσεις και εμπειρίες.

Αρχείο καταγραφής δεδομένων πλατφόρμας (system logs)

Οι διαδικτυακές πλατφόρμες καταγράφουν τις συνδέσεις που πραγματοποιούν οι χρήστες. Η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής, επέτρεπε την καταγραφή στοιχείων όπως μέρα/ώρα σύνδεσης, χρόνος σύνδεσης και δραστηριότητες χρηστών στην πλατφόρμα. Απαραίτητη προϋπόθεση για πρόσβαση στις υπηρεσίες της πλατφόρμας ήταν η είσοδος των γονιών σε αυτήν με το όνομα χρήστη (username) και τον κωδικό (password). Τα στοιχεία από το αρχείο καταγραφής δεδομένων επέτρεπαν να δοθεί μια εικόνα για το πόσοι και ποιοι γονείς και πόσο συχνά χρησιμοποιούσαν ή έστω συνδέονταν με την πλατφόρμα.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Τόσο ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, όσο και η εκπαιδευτικός που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, τηρούσαν ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφαν παρατηρήσεις που αφορούσαν τις συναντήσεις με γονείς, τη συμπεριφορά και συνεργασία των μαθητών καθώς και οτιδήποτε άλλο αφορούσε την ομαλή λειτουργία της τάξης ή άλλες δραστηριότητες.

Αρχείο κατάστασης κατ' οίκον εργασίας

Από την αρχή μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής τηρούσε αρχείο με κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών όλης της τάξης, την οποία ενημέρωνε και με στοιχεία από την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας. Στο αρχείο καταγραφόταν καθημερινά, για όλους τους μαθητές της τάξης, το μάθημα ή τα μαθήματα στα οποία δεν είχαν παραδώσει τις εργασίες τους. Οι εργασίες που δίνονταν για το σπίτι ήταν διαφοροποιημένες για όλους τους μαθητές.

Αξιολογήσεις μαθητών

Αν και στη δημοτική εκπαίδευση αποφεύγεται, με οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, να αναγράφονται βαθμολογίες στα διαγωνίσματα, για τις αξιολογήσεις της Γλώσσας υπήρχε ξεχωριστή κατάσταση για κάθε παιδί όπου αναγραφόταν ο

συνολικός βαθμός, καθώς και η βαθμολογία κάθε ξεχωριστής άσκησης. Για κάθε μαθητή υπήρχε επίσης πρόσβαση σε φάκελο αξιολογήσεων από την Α΄ δημοτικού μέχρι και την Ε΄ τάξη. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς 2014–2015 (Ε΄ τάξη για τους μαθητές της παρέμβασης), πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση στη Γλώσσα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της παρέμβασης (Σεπτέμβριος 2014–Μάρτιος 2015) πραγματοποιήθηκαν και άλλες τρεις αξιολογήσεις. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκαν συνολικά έξι αξιολογήσεις.

Οι αξιολογήσεις είχαν τη μορφή άγνωστου κειμένου (400-500 λέξεις) και ερωτήσεις αξιολόγησης κλειστού και ανοικτού τύπου. Τα κείμενα των αξιολογήσεων ήταν επιλεγμένα από το Ανθολόγιο της Ε΄ & Στ΄ τάξης. Τα κείμενα αυτά δεν είχαν διδαχθεί στους μαθητές, ούτε γνώριζαν εκ των προτέρων το περιεχόμενό τους.

Αρχεία καταγραφής τηλεδιασκέψεων

Με την άδεια των γονιών, γινόταν εγγραφή στο δίσκο του υπολογιστή του ερευνητή όλων των τηλεδιασκέψεων. Οι τηλεδιασκέψεις αποθηκεύονταν σε μορφή αρχείου video με εικόνα και ήχο. Για κάθε οικογένεια είχαν πραγματοποιηθεί συνολικά επτά τηλεδιασκέψεις, με εξαίρεση μία οικογένεια η οποία συμμετείχε αποκλειστικά μέσω Facebook Messenger και η επικοινωνία γινόταν αποκλειστικά μέσω κειμένου και ήχου.

Μαθητικό μητρώο σχολείου (μαθητολόγιο)

Με την άδεια της διεύθυνσης, καταγράφηκαν πληροφορίες από το μαθητολόγιο, το επίσημο βιβλίο του σχολείου στο οποίο υπάρχουν στοιχεία για όλες τις οικογένειες που έχουν παιδιά (ή είχαν παιδιά). Πρόκειται για επίσημο βιβλίο που έχει το κάθε σχολείο και περιέχει προσωπικά στοιχεία γονιού όπως οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα/ επαγγελματική κατάσταση, χώρα καταγωγής κ.ά. Σε πρόσθετα έντυπα καταγράφεται κατά πόσο η οικογένεια στηρίζεται από το Γραφείο Ευημερίας. Τα στοιχεία αυτά ενημερώνονται κάθε χρόνο, στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριο) για κάθε οικογένεια που έχει παιδί στη σχολείο.

Απουσιολόγιο τάξης

Το απουσιολόγιο τάξης είναι ένα από τα επίσημα βιβλία του σχολείου. Κάθε τάξη έχει το δικό της απουσιολόγιο. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει την πρώτη περίοδο σε κάθε τάξη είναι υπεύθυνος να σημειώνει τους απόντες μαθητές, καθημερινά³³.

Κατάσταση δανεισμού βιβλιοθήκης τάξης

Στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, κάθε τάξη έχει τη δική της δανειστική βιβλιοθήκη, η οποία εμπλουτίζεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (και) με νέα βιβλία. Για το δανεισμό των βιβλίων σε κάθε τάξη υπάρχει ένα άτυπο έντυπο/τετράδιο στο οποίο οι μαθητές γράφουν το βιβλίο που δανείζονται, ημερομηνία δανεισμού και ημερομηνία επιστροφής. Πέρα από τη διαχείριση των βιβλίων, η μελέτη του συγκεκριμένου εντύπου δίνει μια κατάσταση του πόσα βιβλία δανείστηκε το κάθε παιδί³⁴.

³³ Στο απουσιολόγιο σημειώνεται (και) κάθε μαθητής που καθυστερεί να έρθει στο σχολείο, μαθητής ο οποίος φεύγει κατά τη διάρκεια της ημέρας ή μαθητής ο οποίος ήταν απών την πρώτη περίοδο αλλά ήρθε στο σχολείο αργότερα. Το απουσιολόγιο δίνει μια για την κατάσταση φοίτησης ενός μαθητή, αν και στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο κανένα παιδί δε μένει στην ίδια τάξη από απουσίες. Παρ' όλα αυτά, επειδή η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική, το απουσιολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοχλός πίεσης σε γονείς οι οποίοι, για οποιοδήποτε λόγο, συστηματικά δε φέρνουν το παιδί τους στο σχολείο.

³⁴ Δανεισμός δε σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί διάβασε το βιβλίο που δανείστηκε. Επιπρόσθετα, κάποιο παιδί μπορεί να μη δανειστεί κανένα βιβλίο, όμως να διαβάζει βιβλία στο σπίτι, ειδικά αν οι γονείς αγοράζουν βιβλία ή έχουν ήδη μια συλλογή που ενδιαφέρει το παιδί.

Συνοπτικά, οι κύριες πηγές δεδομένων παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 5

Κύριες πηγές δεδομένων έρευνας

Πηγή Δεδομένων	Είδος	Περιγραφή
Τηλεδιασκέψεις	Αρχείο βίντεο	Πραγματοποιήθηκαν 23 τηλεδιασκέψεις με τους πέντε από τους έξι γονείς, μία ανά εβδομάδα, και συνεδρίες με τη χρήση του FB Messenger (κείμενο) σε καθημερινή βάση. Μέσος χρόνος διάρκειας των τηλεδιασκέψεων ήταν τα 25.41 λεπτά, εντός των πλαισίων των 40 λεπτών που είχαν τεθεί ως μέγιστη διάρκεια.
Αρχεία συστήματος (log files)	Αρχεία καταγραφής	Η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle καταγράφει τις συνεδρίες των χρηστών, καθώς και το χρόνο σύνδεσης/αποσύνδεσης κάθε χρήστη. Συνολικά, συγκεντρώνονταν τα στοιχεία κάθε οικογένειας των Μελετών Περίπτωσης σε εβδομαδιαία βάση, ώστε να εντοπιστεί η συχνότητα με την οποία οι γονείς συνδέονταν για χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας.
Κατάσταση κατ'οίκον εργασίας	Έντυπο	Σε καθημερινή βάση γινόταν συμπλήρωση του σχετικού εντύπου από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή αλλά και από την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, ώστε να εντοπίζονται οι μαθητές που δεν εργάζονταν με την κατ' οίκον εργασία τους. Σημειώνεται πως εξαιρούνταν μαθητές οι οποίοι εξέφραζαν γνήσιες απορίες ως προς τη δυσκολία επίλυσης της κατ' οίκον εργασίας.
Ημερολόγιο ερευνητή	Έντυπο	Σε καθημερινή βάση σημειώνονταν δεδομένα που αφορούσαν την καθημερινή εργασία (όλων) των μαθητών στην τάξη και στο σχολικό χώρο, καθώς και πληροφορίες που αφορούσαν συναντήσεις και επικοινωνία με τους γονείς (π.χ. επίσκεψη γονιού στο σχολείο, αποστολή σημειώματος στο σπίτι).
Αξιολογήσεις	Έντυπο	Συνολικά πραγματοποιήθηκαν επτά αξιολογήσεις. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2014). Οι υπόλοιπες πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα μίας δύο εβδομάδων μεταξύ τους, από το Μάρτιο του 2015 μέχρι τον Ιούνιο του 2015.

3.8 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων χωρίστηκε σε δύο φάσεις: στην πρώτη φάση (πilotική εφαρμογή) έγινε αξιολόγηση της αξιοποίησης της διαδικτυακής πλατφόρμας από τους γονείς κατά την περίοδο Σεπτέμβριος 2014–Μάρτιος 2015, σύμφωνα και με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν όπως περιγράφονται σε προηγούμενη παράγραφο. Στη δεύτερη φάση (Μάρτιος 2015-Ιούνιος 2015) πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Αρχικά, με την έναρξη της παρέμβασης, έγινε ανάλυση των συνεντεύξεων των γονιών που δόθηκαν στην αρχή της παρέμβασης και των τηλεδιασκέψεων, και ακολούθως έγινε ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων με την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάλυση των δεδομένων είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία (Merriam, 2009, σ. 172) η οποία, στην ποιοτική έρευνα, γίνεται παράλληλα και ταυτόχρονα με τη συλλογή των δεδομένων, με τον ερευνητή να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία λήψης αποφάσεων που να εστιάζουν στην ίδια την έρευνα ώστε να λαμβάνονται όσα περισσότερα δεδομένα είναι εφικτό. Η πληθώρα των δεδομένων διευκολύνει την τελική ανάλυσή τους (Bogdan & Biklen, 2007, σ.161). Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας ανάλυσης των δεδομένων, τόσο κατά τη διάρκεια της pilotικής φάσης όσο και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

3.8.1 Δεδομένα κατά την pilotική φάση (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιος 2015)

Κατά τη διάρκεια της pilotικής φάσης, στόχος ήταν η μελέτη των περιορισμών και δυσκολιών που πιθανόν να προκύπτουν από τεχνικά ζητήματα (π.χ. προβληματική σύνδεση γονιών στο διαδίκτυο, μη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας συγκεκριμένων λειτουργιών της διαδικτυακής πλατφόρμας κ.ά.). Αντί αυτού, παρατηρήθηκε έλλειψη πρόθεσης από μεριάς γονιών, αν και είχαν δηλώσει το αντίθετο στις συναντήσεις στο σχολείο σε απογευματινό χρόνο τον Οκτώβριο του 2014, στο να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή πλατφόρμα και τα εργαλεία της. Αν και όλοι οι γονείς είχαν πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, κανείς από

το σύνολο των 17 δε χρησιμοποίησε το εργαλείο τηλεδιάσκεψης ή δεν εξέφρασε πρόθεση για χρήση του για σκοπούς επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στους γονείς των έξι μελετών περίπτωσης (ΜΠ1 – ΜΠ6).

Η διαδικτυακή πλατφόρμα Moodle, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα κυρίως κατά την πιλοτική φάση, καταγράφει σε αρχεία συστήματος (log files) τη δραστηριότητα των χρηστών. Συγκεκριμένα, σε καθημερινή βάση μπορούσαμε να ελέγξουμε τους γονείς οι οποίοι είχαν συνδεθεί με την πλατφόρμα, καθώς και το χρόνο παραμονής τους (logout). Τα αρχεία καταγραφής έδειξαν πως, από τον Οκτώβριο που τέθηκε σε εφαρμογή η χρήση της, και οι έξι γονείς συνδέονταν τουλάχιστον δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, και είχαν πρόσβαση στη σελίδα με την κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας. Σε εβδομαδιαία βάση γινόταν ενημέρωση αρχείου Excel, το οποίο αποτελείτο από Φύλλα Υπολογισμού που αφορούσαν τον κάθε μήνα (Οκτώβριο – Μάρτιο). Σε κάθε φύλλο εργασίας υπήρχαν τρεις διαφορετικοί πίνακες, ο ένας κάτω από τον άλλο. Σε κάθε πίνακα ήταν σημειωμένες οι Μελέτες Περίπτωσης σε ξεχωριστή σειρά (row) ή κάθε μία. Ο πρώτος πίνακας παρουσίαζε ημερολογιακά ανά μήνα τις συνδέσεις των γονιών στη διαδικτυακή πλατφόρμα. Στο πάνω μέρος με πράσινο χρώμα εμφανίζονταν οι ημερομηνίες που αντιστοιχούσαν στο Σάββατο και την Κυριακή, τις αργίες της εβδομάδας. Με πορτοκαλί χρώμα παρουσιάζονταν οι δημόσιες ή και σχολικές αργίες (π.χ. 25^η Μαρτίου). Κάτω από κάθε ημερομηνία σημειωνόταν ο αριθμός «1» που δήλωνε ότι ο συγκεκριμένος γονιός (π.χ. ΜΠ1) είχε συνδεθεί στην πλατφόρμα τη συγκεκριμένη ημέρα. Σε κάθε επικεφαλίδα στήλης, στη θέση της ημερομηνίας, αναγραφόταν ο λόγος αποστολής από τον εκπαιδευτικό, ενός μηνύματος. Με κόκκινο χρώμα, δίπλα από κάθε μελέτη περίπτωσης, παρουσιάζονταν μηνύματα τα οποία είχαν σταλεί από τον εκπαιδευτικό αλλά δεν απαντήθηκαν από το γονιό. Με πράσινο χρώμα παρουσιάζονταν τα μηνύματα τα οποία έστειλε ο γονιός στον εκπαιδευτικό, είτε αφορούσαν δική του απορία είτε απάντηση σε μήνυμα του εκπαιδευτικού.

Ο τρίτος πίνακας αφορούσε τη χρήση της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης από κάθε γονιό. Οι γονείς, αν και είχαν ενθαρρυνθεί, και είχαν τεθεί κάποιες ενδεικτικές ημερομηνίες χρήσης της πλατφόρμας, εντούτοις δεν ανταποκρίθηκαν. Στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν πως ο λόγος ήταν προβλήματα στη σύνδεσή τους.

3.8.2 Δεδομένα κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση (Μάρτιος 2015 – Ιούνιος 2015)

Τα κύρια εργαλεία για συλλογή δεδομένων, κατά τη φάση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ήταν το ημερολόγιο ερευνητή, το αρχείο καταγραφής κατ' οίκον εργασίας, οι συνεντεύξεις γονιών και μαθητών (αρχικές και τελικές), οι αξιολογήσεις των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας, καθώς και το περιεχόμενο των τηλεδιασκέψεων (οι οποίες είχαν εγγραφεί σε αρχεία βίντεο).

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε συγκεκριμένη δομή και διαδικασία:

(α) απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων

(β) ένταξη των απαντήσεων στις αρχικές κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία

(γ) περιγραφή της κάθε κατηγορίας σε επίπεδο απάντησης.

Το εργαλείο για την ημιδομημένη συνέντευξη βασίστηκε στα τρία ουσιαστικά ερωτήματα του μοντέλου των Hoover-Dempser & Sandler (2010): «γιατί οι οικογένειες εμπλέκονται (ή δεν εμπλέκονται);», «τι κάνουν οι οικογένειες κατά την εμπλοκή τους» και «πώς η γονική εμπλοκή προκαλεί θετική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα». Αρχικά, βασιζόμενοι στις κύριες κατηγορίες ερωτημάτων, όπως αυτές προέκυψαν (α) από το μοντέλο Hoover-Dempser & Sandler (2010) και (β) ανασκόπηση βιβλιογραφίας για γονική εμπλοκή, δημιουργήθηκαν οι κύριες κατηγορίες οι οποίες ήταν: Προσωπικά κίνητρα, Αντιλήψεις γονιών για προσκλήσεις για εμπλοκή, Μεταβλητές βασισμένες στο πλαίσιο της εμπειρίας, Μορφές Γονικής Εμπλοκής, Άτυπη μάθηση.

Αρχικά έγινε καταγραφή κάθε συνέντευξης γονιού, αφού προηγήθηκε η απομαγνητοφώνηση και ανάλυση των απαντήσεων στις κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί. Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των γονιών, σε φύλλο υπολογισμού (Excel), τοποθετήθηκαν οι απαντήσεις τους σε υποκατηγορίες. Η δόμηση των κατηγοριών με τις υποκατηγορίες τους παρουσιάζεται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 6

Κατηγορίες από ανάλυση συνεντεύξεων

Κατηγορία	Υποκατηγορίες
Προσωπικά κίνητρα	<ul style="list-style-type: none"> • Δόμηση γονικού ρόλου • Σημαντικότητα ενίσχυσης παιδιού
Αντιλήψεις γονιού για προσκλήσεις για εμπλοκή	<ul style="list-style-type: none"> • Γενικές προσκλήσεις από το σχολείο • Συγκεκριμένες προσκλήσεις από εκπαιδευτικό • Προσκλήσεις από το παιδί
Μεταβλητές βασισμένες στο πλαίσιο της εμπειρίας	<ul style="list-style-type: none"> • Αντίληψη γονιών για ικανότητές τους • Αντιλήψεις γονιών για χρόνο και ενέργεια που απαιτείται • Οικογενειακή κουλτούρα
Μορφές γονικής εμπλοκής	<ul style="list-style-type: none"> • Αξίες, στόχοι, προσμονές • Δραστηριότητες στο σπίτι • Επικοινωνία με σχολείο
Άτυπη μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> • Κοινές δραστηριότητες εντός σπιτιού • Δραστηριότητες εκτός σπιτιού

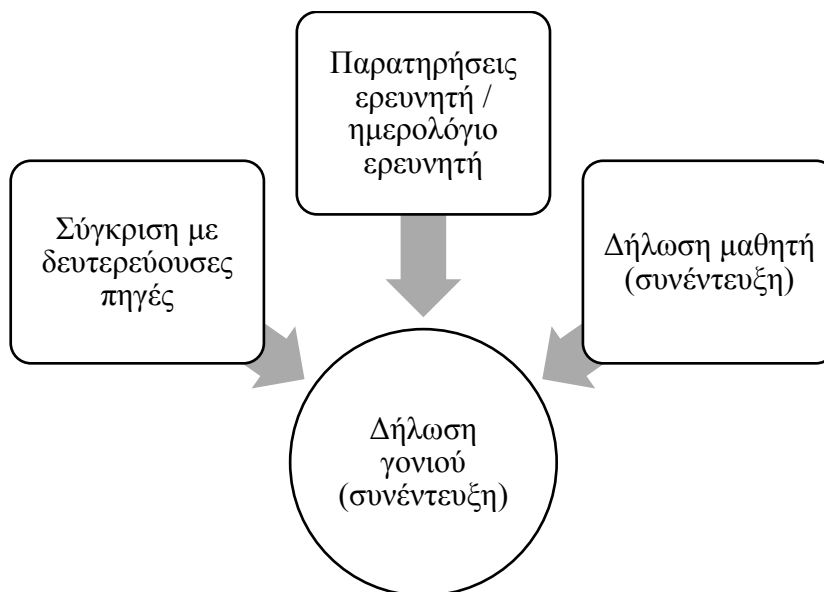
Αρχικά έγινε ανάλυση των συνεντεύξεων του κάθε γονιού κατακόρυφα. Στη συνέχεια, έγινε οριζόντια ανάλυση των συνεντεύξεων όλων των γονιών, όπως είχαν εντοπιστεί μέσα από τις συνεντεύξεις. Από την οριζόντια ανάλυση των συνεντεύξεων, εντοπίστηκαν κοινά στοιχεία τα οποία εμπίπτουν σε κάθε υποκατηγορία.

Η διαδικασία της συνέντευξης επαναλήφθηκε για κάθε παιδί, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική συνέντευξη. Το κάθε άτομο που συμμετείχε σε συνέντευξη (γονιός, παιδί) έδωσε ξεχωριστά συνέντευξη. Σε φύλλο υπολογισμού είχαν δημιουργηθεί 12 στήλες, δύο για κάθε Μελέτη Περίπτωσης (Γονιός και Παιδί). Σε ένα φύλλο υπολογισμού είχαν τοποθετηθεί

οι απαντήσεις των γονιών (και παιδιών) στην αρχική συνέντευξη, και σε άλλο φύλλο υπολογισμού οι απαντήσεις γονιών και παιδιών από την τελική συνέντευξη.

3.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Σύμφωνα με την Merriam, (2009, σ.215), η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα «ελέγχει κατά πόσο οι παρατηρήσεις ή μετρήσεις του ερευνητή, μετρούν αυτό που πρέπει να μετρηθεί». Για να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, έγινε συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση των δεδομένων (data triangulation). Αυτό ενίσχυε τόσο την ίδια την παραγόμενη γνώση, όσο και την εξακρίβωση της πραγματικότητας, ενώ ενίσχυε την εγκυρότητα (Seale, 1999, σ.54). Στις συνεντεύξεις (αρχικές και τελικές), οι απαντήσεις που έδιναν οι γονείς συγκρίνονταν με τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά τους (και οι δύο έδιναν συνέντευξη σε διαφορετικό χρόνο). Οι απαντήσεις των γονιών συγκρίνονταν με τις απαντήσεις του παιδιού τους, αλλά και με άλλα δεδομένα, όπως τα αρχεία καταγραφής συστήματος, η κατάσταση κατ' οίκον εργασίας, ή/και το ημερολόγιο ερευνητή, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο μια απάντηση ή μια άποψη που εκφράστηκε από το γονιό μπορεί να ισχύει.



Εικόνα 18: Αξιοποίηση δεδομένων από πολλαπλές πηγές

Κατά την πορεία εφαρμογής των παρεμβάσεων, οι αξιολογήσεις ετοιμάζονταν, δίνονταν και διορθώνονταν από άλλη εκπαιδευτικό και όχι τον ερευνητή. Μια άλλη μέθοδος τριγωνοποίησης είναι μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών ερευνητών (investigator triangulation). Οι τελικές συνεντεύξεις δόθηκαν σε άλλο, ανεξάρτητο ερευνητή, ο οποίος υπέβαλλε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων και κρατούσε τις δικές του σημειώσεις και δεδομένα (Patton, 2002, σ. 560) ενώ κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων, αυτά (ανώνυμα) δόθηκαν και σε τρίτο ανεξάρτητο ερευνητή ο οποίος έδωσε και τις δικές του ερμηνείες, οι οποίες έτυχαν σύγκρισης με τις ερμηνείες του κύριου ερευνητή.

Η αξιοπιστία της έρευνας ορίζεται ως η δυνατότητα να ληφθούν παρόμοια αποτελέσματα, όταν επαναληφθεί η διαδικασία με τα ίδια ακριβώς μέσα και μεθοδολογία (Merriam, 2009, σ.220). Όμως, στην ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Wolcott (2005), δεν είναι εφικτό να αναφερθούμε σε αξιοπιστία όταν αναφερόμαστε σε ανθρώπινη συμπεριφορά, μιας και, άσχετα από την προσπάθεια του ερευνητή, η οποιαδήποτε επανάληψη δεν μπορεί να είναι ακριβής. Στην ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με την Merriam (2009, σ. 221), είναι σημαντικότερο να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί.

3.10 Ηθικά ζητήματα όπως προκύπτουν από την έρευνα

Η ηθική στην επιστημονική έρευνα ρυθμίζεται μέσα από πολύπλοκες αρχές, πρότυπα και κανόνες που ρυθμίζουν την επιστημονική δραστηριότητα (Tangent, 2014). Σε αρκετές περιπτώσεις, σύμφωνα με την ίδια, τα θέματα ηθικής συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση της ποιότητας της έρευνας και το αντίστροφο. Ο κάθε ερευνητής έχει ευθύνη τόσο απέναντι στα άτομα που σχετίζονται με την έρευνά του (πληθυσμός) όσο και απέναντι στον οργανισμό ή κοινότητα την οποία εκπροσωπεί (NESH, 2006).

Σύμφωνα με την Tangen (2014),

«τα ηθικά ζητήματα σε μια έρευνα μπορούν να ενταχθούν σε τρία πεδία: ηθική εντός της ερευνητικής κοινότητας, προστασία του πληθυσμού της έρευνας και η αξία της εκπαιδευτικής έρευνας στην κοινωνία» (Εικόνα 19).



Εικόνα 19: Ηθικά ζητήματα στην έρευνα (Tangen, 2014)

Η προστασία των συμμετεχόντων αποτελεί βασική προϋπόθεση ως προς την ηθική διάσταση της (εκπαιδευτικής) έρευνας. Πέρα από τη διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που μας έδωσαν, τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές, τους έγινε πλήρης ενημέρωση και για τους σκοπούς και στόχους της έρευνας, ώστε να γνωρίζουν για ποιο λόγο αφιερώνουν το χρόνο τους (πέρα από την ενίσχυση των ίδιων των παιδιών). Η παραχώρηση γραπτής άδειας από τους γονείς, αφού ενημερωθούν για το περιεχόμενο της ίδιας της έρευνας, δεν είναι απλά θέμα νομικής φύσης αλλά αποτελεί και αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνίας αλλά και ένδειξη σεβασμού ως προς τους συμμετέχοντες (Stanley, Sieber, & Stanley, 1988).

3.11 Περιορισμοί της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν αποτελεί απλά αθέατο παρατηρητή, αλλά έχει λόγο στην πορεία και εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, αποτελεί ο ίδιος μέσο συλλογής δεδομένων, και επιδρά στους συμμετέχοντες (Merriam, 2009). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο ερευνητής ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης, με άμεση επαφή με τους γονείς, αλλά και

υπόλογος σε αυτούς ως προς τη μάθηση των παιδιών τους³⁵. Για να αποφευχθεί ή να περιοριστεί η επίδραση της σχέσης του ερευνητή με τους γονείς, γινόταν συνεχής έλεγχος των δεδομένων από διαφορετικές πηγές, ώστε να διευκρινίζεται κατά πόσο οι γονείς έδιναν απαντήσεις σύμφωνα με αυτά που θεωρούσαν ότι θα ικανοποιούσαν τον ερευνητή, και όχι αυτά που ίσως ανταποκρίνονταν περισσότερο στην πραγματικότητα, κάτι που θα έπληττε την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Merriam, 2009, σ. 216). Για να περιοριστεί το πρόβλημα αυτό, αποφασίστηκε από την αρχή της έρευνας ότι το μάθημα της Γλώσσας θα το δίδασκε άλλη εκπαιδευτικός του σχολείου, και τις τελικές συνεντεύξεις θα τις έπαιρνε άλλος ερευνητής, ο οποίος δεν είχε καμία σχέση με το σχολείο.

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι και το μικρό δείγμα γονιών (έξι μελέτες περίπτωσης), γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.12 Πιλοτική εφαρμογή

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της έρευνας, το σύνολο των γονιών της τάξης που επιλέχθηκε για την παρέμβαση έδειξε ενδιαφέρον για αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας συνεργασίας. Στόχος της πρώτης φάσης ήταν η μελέτη της αξιοποίησης της διαδικτυακής πλατφόρμας και της αλλαγής που θα μπορούσε να επιτευχθεί ως προς την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, αλλά και η χρήση των δυνατοτήτων τηλεδιασκέψεων για επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Με την έναρξη της πρώτης φάσης της έρευνας είχαν διοργανωθεί στο σχολείο απογευματινές συναντήσεις για όσους γονείς ήταν σε θέση να ανταποκριθούν³⁶.

³⁵ Ο ερευνητής, αν και εκπαιδευτικός της τάξης, δε δίδασκε ο ίδιος το μάθημα της Γλώσσας αλλά άλλη εκπαιδευτικός του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, η σχέση συνεργασίας με τους γονείς υπήρχε.

³⁶ Για τις ανάγκες της έρευνας, απαραίτητη ήταν μόνο η πρώτη συνάντηση, καθώς γινόταν ενημέρωση για τους σκοπούς και στόχους της χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας, ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να γνωρίζουν επακριβώς τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησής της, ως προς την ενίσχυση της ικανότητάς τους να βοηθούν τα παιδιά τους. Οι γονείς των παιδιών που βρίσκονταν στη ζώνη κινδύνου ενημερώθηκαν για τη δυνατότητα συνεργασίας με τον ερευνητή/εκπαιδευτικό σε προσωπικό επίπεδο σε άλλο χρόνο.

Συντονιστικές Συναντήσεις:

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος 2014), στάλθηκαν ανακοινώσεις στους γονείς για συμμετοχή σε σειρά τεσσάρων συναντήσεων ενημερωτικής φύσης, διάρκειας 40 λεπτών, σε απογευματινό χρόνο. Αν και υπάρχουν δυσκολίες στη συμμετοχή γονιών σε απογευματινές δραστηριότητες του σχολείου, όλοι οι γονείς της συγκεκριμένης Ε΄ τάξης είχαν απαντήσει θετικά. Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε απογευματινό χρόνο στις 18/9, στην τάξη των παιδιών τους στο σχολείο. Παρόντες ήταν οι 15 γονείς, στους οποίους παρουσιάστηκαν γενικές πληροφορίες για την τάξη αλλά και αποτελέσματα από την αρχική αξιολόγηση των παιδιών τους στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Ο μέσος όρος της τάξης ήταν πολύ χαμηλός, και αναφέρθηκε ώστε να προκαλέσει προβληματισμό. Επίσης συζητήθηκε η αδυναμία των παιδιών να μεταφέρουν πολλές φορές μηνύματα από το σχολείο στο σπίτι, γεγονός που αποδείχθηκε και από την ανάγκη να επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά με τους οκτώ από τους γονείς ώστε να ενημερωθούν για τη συνάντηση (δεν είχαν παραλάβει την ανακοίνωση από τα παιδιά τους). Η δεύτερη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 25/9, στην παρουσία 16 γονιών. Συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν τη φιλαναγνωσία και παρουσιάστηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας. Στους γονείς δόθηκε έντυπο συμμετοχής στην έρευνα, το οποίο τους ενημέρωνε για τη διάρκεια, τους σκοπούς, τις υποχρεώσεις τους, καθώς και για τις συνεντεύξεις αυτών και των παιδιών τους, όπως επίσης και τις οπτικογραφήσεις των τηλεδιασκέψεων. Και οι 16 υπέγραψαν το έντυπο συμμετοχής στην έρευνα και τόνισαν το ενδιαφέρον τους για χρήση της πλατφόρμας.

Η τρίτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 2/10, στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου, ώστε να δοθεί έμφαση στη χρήση της πλατφόρμας. Στη συνάντηση αυτή παρόντες ήταν μόνο οκτώ από τους γονείς, στους οποίους όμως στάλθηκαν οι κωδικοί τους μέσω κλειστού φακέλου. Μέσω τηλεφώνου ενημερώθηκαν οι γονείς για την αποστολή των κωδικών,

ώστε να αποφευχθεί η περίπτωση κάποιο παιδί να ξεχάσει να το παραδώσει. Από το σύνολο των γονιών της τάξης, μέσα στις επόμενες ημέρες μόνο οι τέσσερις είχαν συνδεθεί με τη σελίδα, ενώ οι δύο από τους γονείς δήλωσαν ότι δεν έχουν διαδίκτυο στο σπίτι, εκ των οποίων ο ένας γονιός δήλωσε πως είναι άνεργος και δεν μπορεί να καλύψει το κόστος σύνδεσης, ενώ ο άλλος γονιός δήλωσε πως στην παρούσα φάση δεν είχε λόγο να συνδεθεί με το διαδίκτυο. Στην τελευταία συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στις 17/10, ήταν παρόντες δέκα από τους γονείς της τάξης. Συζητήθηκαν δυσκολίες που είχαν αντιμετωπίσει στη σύνδεση και πλοήγηση στην πλατφόρμα. Από τους γονείς που ήταν παρόντες, οι τρεις δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες σύνδεσης από το κινητό τους τηλέφωνο. Μετά την παρατήρηση αυτή, έγινε προσθήκη ειδικού Θέματος (theme) στην πλατφόρμα ώστε να υποστηρίζει καλύτερα τα κινητά τηλέφωνα. Αν και ο σχεδιασμός της πλατφόρμας επιτρέπει την ομαλή προβολή των επιλογών σε κινητό τηλέφωνο, έγινε προσθήκη ειδικού θέματος (theme) και ενεργοποιήθηκε η επιλογή για προβολή του συγκεκριμένου, όταν εντοπιζόταν πρόσβαση από κινητό τηλέφωνο.

Χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας:

Αν και όλοι οι γονείς του τμήματος είχαν πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, η εστίαση στην παρούσα διατριβή αφορά μόνο τους έξι γονείς της παρέμβασης. Αρχικά συνδέονταν στην πλατφόρμα και οι έξι γονείς, τουλάχιστο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, και είχαν πρόσβαση σχεδόν αποκλειστικά στη σελίδα με την κατ' οίκον εργασία. Από αυτούς τους έξι γονείς, χρήση της δυνατότητας αποστολής μηνύματος στον εκπαιδευτικό έκαναν μόνο οι δύο, συνήθως για να ενημερώσουν το δάσκαλο για απουσία του παιδιού τους εξαιτίας ασθένειας. Η χρήση της πλατφόρμας από όλους τους γονείς διήρκησε μέχρι το Νοέμβριο του 2014, σύμφωνα με τα αρχεία καταγραφής (logs) του συστήματος. Από το Δεκέμβριο και μετά, μόνο τρεις γονείς συνδέονταν τακτικά (δύο με τρεις φορές τη βδομάδα) με την πλατφόρμα, και πάλι κυρίως για να έχουν πρόσβαση στη σελίδα με την κατ' οίκον εργασία. Από αυτούς τους τρεις γονείς, μια μητέρα και ένας πατέρας συνδέονταν καθημερινά μέχρι και τον Ιούνιο, ενώ

μια μητέρα δύο με τρεις φορές την εβδομάδα. Οι υπόλοιποι γονείς, σύμφωνα πάντοτε με τα αρχεία καταγραφής, συνδέονταν δύο με τρεις φορές το μήνα.

Στους γονείς, από τον Οκτώβριο, είχε δοθεί η δυνατότητα για τηλεδιασκέψεις με τον εκπαιδευτικό/ερευνητή, όταν υπάρχει η ανάγκη (π.χ. ετοιμασία πριν από διαγώνισμα, συζήτηση για θέματα που δυσκολεύουν τα παιδιά στην κατ' οίκον εργασία κ.ά.). Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της εφαρμογής, είχε δοθεί η δυνατότητα στο γονιό να ορίζει μέρα και ώρα που θα τον/τη βόλευε να γίνει τηλεδιάσκεψη. Κανένας από τους γονείς αυτούς δεν έκανε χρήση της τηλεδιάσκεψης, ενώ μόνο οι δύο γονείς χρησιμοποιούσαν για επικοινωνία τα μηνύματα της πλατφόρμας. Για θέματα που αφορούσαν συμπεριφορά (π.χ. κάποια διαμάχη μεταξύ παιδιών στο σχολείο), ή άλλα θέματα πειθαρχίας, η συνάντηση γινόταν υποχρεωτικά στο σχολείο, παρουσία και της διεύθυνσης. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αυτό χρειάστηκε να γίνει μόνο μία φορά, παρουσία της μητέρας του ενός παιδιού, αν και το παιδί της είχε ενδείξεις παραβατικότητας.

Την κατ'οίκον εργασία την ενημέρωναν καθημερινά και οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης. Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός, όπου ενημέρωνε την κατάσταση με την κατ'οίκον εργασία για το μάθημα της Γλώσσας και Γεωγραφίας, και ο δάσκαλος/ερευνητής για τα Μαθηματικά, Ιστορία και Επιστήμη. Η ενημέρωση της κατ'οίκον εργασίας συνεχίστηκε μέχρι και το τέλος της χρονιάς.

Αποτυχία αξιοποίησης προτεινόμενης λύσης

Μέχρι το Δεκέμβριο του 2014 είχε γίνει εμφανές ότι οι γονείς δεν έκαναν χρήση της πλατφόρμας, δεν έβλεπαν τα προσωπικά μηνύματα με εισηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα σε θέματα που αφορούσαν την κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους αλλά και τη γενικότερη συνεργασία με τους μαθητές στην τάξη. Συγκεκριμένα, δύο από τα παιδιά συστηματικά δεν έκαναν την κατ' οίκον εργασία τους, ενώ ακόμη ένα παιδί, του οποίου ο γονιός συστηματικά συνδεόταν με την πλατφόρμα, στο σχολείο παρέδιδε ελάχιστες από τις

εργασίες που είχε για το σπίτι. Επειδή τα παιδιά αυτά είχαν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων ή/και εργασιών, τους δινόταν διαφοροποιημένη εργασία τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι, ώστε να μπορούν να εργαστούν. Από τα τρία αυτά παιδιά, οι γονείς των δύο που συστηματικά δεν έφερναν την κατ' οίκον εργασία τους στο σχολείο, ήταν οι γονείς που από το Νοέμβριο και μετά συνδέονταν με την πλατφόρμα μόλις δύο με τρεις φορές το μήνα.

Αξιολόγηση πρώτης φάσης – αλλαγή παραδείγματος

Από το Δεκέμβριο και μετά παρατηρήθηκε μια μείωση στη χρήση της πλατφόρμας, ειδικότερα από τους 3 γονείς που τα παιδιά τους είχαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Παρόλο που οι γονείς, όταν τα παιδιά τους δεν έφερναν κατ' οίκον εργασία για πάνω από 2-3 φορές, ενημερώνονταν μέσω τηλεφώνου από τη γραμματεία του σχολείου, εντούτοις συνέχιζαν να απέχουν από τη χρήση της πλατφόρμας που τους ενημέρωνε για το τι έχουν καθημερινά να ετοιμάσουν για το σχολείο. Τα μηνύματα που στέλνονταν στους γονείς, έμεναν αδιάβαστα από τους 3 και μόνο οι 2 τα διάβαζαν συστηματικά και ανταποκρίνονταν σε εισηγήσεις (π.χ. να εργαστεί μόνο σε συγκεκριμένη άσκηση αν δυσκολεύεται, να φέρει συγκεκριμένα υλικά για τα πειράματα της Επιστήμης, να εκτελέσει μόνο τις πράξεις σε ένα πρόβλημα χωρίς να γράψει ένα δικό του στη συνέχεια).

Το εργαλείο τηλεδιάσκεψης, επίσης, το οποίο είχε εγκατασταθεί ώστε να διευκολύνει τις συναντήσεις των γονιών με τους εκπαιδευτικούς σε χρόνο που είχαν διαθέσιμο, δε χρησιμοποιήθηκε. Οι γονείς στις συνεντεύξεις τους αναφέρθηκαν στη μη συμβατότητα με τις συσκευές τους. Με εξαίρεση ένα γονιό από τους έξι, που χρησιμοποιούσε αποκλειστικά συνηθισμένο υπολογιστή σε περιβάλλον Windows, οι υπόλοιποι πέντε χρησιμοποιούσαν φορητές συσκευές (tablet, κινητά τηλέφωνα), μη συμβατές με το BigBlueButton, μια και αυτό χρησιμοποιεί τεχνολογία Adobe Flash.

3.13 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε ο σχεδιασμός της έρευνας και έγινε αναφορά στη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, στα εργαλεία συλλογής δεδομένων, στον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς και σε θέματα ηθικής τα οποία προκύπτουν μέσα από την έρευνα. Η έρευνα είναι ποιοτική, με τον ερευνητή να αποτελεί και εκπαιδευτικό της Ιούνιος 2015), με δείγμα έξι γονιών και των παιδιών τους, από το ίδιο τμήμα του ίδιου σχολείου. Και τα έξι παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, καθώς και στην κατανόηση οδηγιών των ασκήσεων.

Το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το πρωτόκολλο συνεντεύξεων, από το οποίο αντλήσαμε πληροφορίες για τις στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις των γονιών, τόσο για τη δική τους ικανότητα να στηρίζουν τα παιδιά τους όσο και για τη θέση τους για το σχολείο. Μέσα από τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, έγινε προσπάθεια να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, ενώ εντοπίστηκαν και οι περιορισμοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

«Curiouser and Curiouser»³⁷

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση, πιλοτική, είχε διάρκεια από το Σεπτέμβριο του 2014 μέχρι το Μάρτιο του 2015, και αφορούσε την επικοινωνία και συνεργασία του ερευνητή/εκπαιδευτικού, καθώς και ακόμη μίας εκπαιδευτικού που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, με τους γονείς, όπως αυτή έχει περιγραφεί στο Κεφάλαιο 3. Έμφαση είχε δοθεί στους γονείς που αποτελούσαν τις έξι μελέτες περίπτωσης, αν και η λειτουργία της διαδικτυακής πλατφόρμας ήταν ανοικτή και είχαν δοθεί λογαριασμοί σε όλους τους γονείς της τάξης που συμμετείχε στην έρευνα. Στα πλαίσια της πρώτης φάσης της έρευνας, εξετάζεται η αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας από τους γονείς που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης, την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη χρήση των εργαλείων επικοινωνίας που τους παρείχε το σύστημα.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, κατά την οποία έγινε εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω των τηλεδιασκέψεων, περιγράφονται οι αντιλήψεις των γονιών πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση (Μάρτιος 2014-Ιούνιος 2015) ως προς τις ικανότητές τους να ενισχύσουν τα παιδιά τους, τη στάση τους και τις προσμονές τους για το σχολείο, καθώς και θέματα συνεργασίας με τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία αλλά και στην άτυπη μάθηση. Παρουσιάζονται επίσης οι αλλαγές στις αξιολογήσεις των μαθητών, κατά την ίδια περίοδο, που πιθανότατα οφείλονται στην παρέμβαση και στο ρόλο που διαδραμάτισαν οι γονείς. Τέλος, αναλύονται τα

³⁷ Lewis Carrol, "Alice's Adventures in Wonderland" (1865, Chapter II. The Pool of Tears).

αποτελέσματα των τελικών συνεντεύξεων (Ιούλιος 2015), σε σχέση και με τις αρχικές (Μάρτιος 2015), ώστε να εντοπιστούν οι αλλαγές στις απόψεις και στάσεις των γονιών για το σχολείο, καθώς και αλλαγές στη σχέση των γονιών με τα παιδιά τους, αλλά και αλλαγές στη σχέση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, ως αποτέλεσμα και της αλληλεπίδρασής τους με τους γονείς. Κατά τη διάρκεια της περιγραφής των αποτελεσμάτων, γίνεται και παράθεση αποσπασμάτων³⁸ από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, καθώς και σχολιασμός από τον ερευνητή/εκπαιδευτικό των απόψεων ή δηλώσεων, σε σχέση και με άλλα δεδομένα τα οποία είτε ενισχύουν αυτές τις απόψεις/δηλώσεις είτε τις αντικρούουν.

4.2 Δεδομένα αξιοποίησης διαδικτυακής πλατφόρμας

Από τα αρχεία καταγραφής της διαδικτυακής πλατφόρμας, έγινε κατανοητό ότι οι γονείς δεν συνδέονταν και δεν έκαναν χρήση των εργαλείων της, αν και ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών συνέχιζε να μην παραδίδει κατ' οίκον εργασία στο σχολείο. Οι γονείς ενημερώνονταν τόσο μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων μέσω της πλατφόρμας όσο και μέσω τηλεφώνου για την ασυνέπεια των παιδιών τους. Παρ' όλα αυτά, η χρήση της πλατφόρμας δεν άλλαζε.

Συγκεκριμένα, μετά το Νοέμβριο του 2014, οι γονείς σταμάτησαν εντελώς να απαντούν στα μηνύματα του εκπαιδευτικού, και από τους έξι γονείς, συστηματικά μόνο οι δύο συνδέονταν με τη διαδικτυακή πλατφόρμα, για σκοπούς παρακολούθησης της κατάστασης της κατ' οίκον εργασίας των παιδιών τους. Από τους υπόλοιπους γονείς, μία συνδεόταν πολύ σπάνια, ενώ οι υπόλοιποι τρεις καθόλου. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συνδέσεις των γονιών ανά μήνα.

³⁸ Τα αποσπάσματα, όπως και τα κείμενα από τις απομαγνητοφωνήσεις, είναι γραμμένα στη διάλεκτο που χρησιμοποιούσαν οι γονείς, αλλά και τα παιδιά, κατά τη συνέντευξή τους. Δεν έγινε προσπάθεια μεταφοράς τους στην Κοινή Ελληνική, ώστε να αποφευχθεί η αλλοίωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Σημειώνεται πως και ο ερευνητής, αν και αρχικά είχε πρόθεση της χρήση της Κοινής Ελληνικής, για να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις σε πιο οικείο κλίμα, υιοθέτησε την καθομιλουμένη.

Πίνακας 7

Συχνότητα σύνδεσης γονιών στην πλατφόρμα

	Οκτώβριος	Νοέμβριος	Δεκέμβριος	Ιανουάριος	Φεβρουάριος	Μάρτιος
ΜΠ1	17	23	9	11	12	10
ΜΠ2	4	0	1	0	0	0
ΜΠ3	5	2	0	0	2	1
ΜΠ4	3	7	1	2	2	1
ΜΠ5	3	3	0	0	0	0
ΜΠ6	15	15	10	11	10	9

4.3 Συμπεράσματα

Αρχικά η έρευνα σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί με χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας και των εργαλείων της, συμπεριλαμβανομένου του BigBlueButton για τις τηλεδιασκέψεις. Κατά τη δεύτερη φάση, της παρέμβασης με τηλεδιασκέψεις, όπως ήταν ο αρχικός σχεδιασμός, οι γονείς θα χρησιμοποιούσαν το συγκεκριμένο εργαλείο για επικοινωνία ένας προς ένα με τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιμορφωθούν για να μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους το απόγευμα στο σπίτι. Όμως, επειδή παρατηρήθηκε ότι οι γονείς δε χρησιμοποιούσαν την πλατφόρμα, και παρά τις εισηγήσεις που γίνονταν κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της παρέμβασης, δε χρησιμοποιούσαν το εργαλείο BigBlueButton, αποφασίσθηκε η αλλαγή του εργαλείου επικοινωνίας για τη δεύτερη φάση.

Παρόλο που στέλνονταν μηνύματα μέσω της πλατφόρμας στους γονείς σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών τους³⁹ ή άλλα θέματα, και παρά τις αναρτήσεις των μαθημάτων και υποχρεώσεων στη διαδικτυακή πλατφόρμα, στις τρεις από τις έξι περιπτώσεις των μαθητών

³⁹ Αν και η έμφαση ήταν στις έξι μελέτες περίπτωσης, όλοι οι γονείς ενημερώνονταν για τις επιδόσεις των παιδιών τους, για θέματα συμπεριφοράς και για οτιδήποτε αφορούσε τη σχολική ζωή.

που δεν εργάζονταν σχεδόν ποτέ στην κατ' οίκον εργασία τους, δεν παρατηρήθηκε καμία βελτίωση. Σε πολλές περιπτώσεις η γραμματεία του σχολείου επικοινωνήσε με τους γονείς των συγκεκριμένων μαθητών για να τους υπενθυμίσει τις υποχρεώσεις των παιδιών τους, τόσο για την κατ' οίκον εργασία όσο και για θέματα που αφορούν το σχολείο (για παράδειγμα, σημαντικά έντυπα ή και ανακοινώσεις).

Κατά την πιλοτική φάση, οι γονείς έδειξαν μια σθεναρή αντίσταση στη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας ως μέσου ενημέρωσης αλλά και επικοινωνίας με το σχολείο, παρά τις συνεχείς εισηγήσεις μας προς αυτούς να επισκέπτονται έστω τη σελίδα με την κατ' οίκον εργασία, ή να κοιτάζουν τα μηνύματα των δύο εκπαιδευτικών της τάξης. Παρ' όλα αυτά, όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν υπολογιστή και συγκεκριμένα εργαλεία για επικοινωνία με συγγενείς, φίλους και συνεργάτες μέσω διαδικτύου. Για τη δεύτερη φάση της παρέμβασης αποφασίστηκε να αξιοποιηθούν τα συγκεκριμένα εργαλεία για τη συνεργασία του ερευνητή/εκπαιδευτικού με τους γονείς. Η μη χρήση της προτεινόμενης διαδικτυακής πλατφόρμας από τους γονείς, οδήγησε στην αλλαγή της χρήσης της τεχνολογίας – αντί για τη χρήση ενός εργαλείου από όλους τους γονείς, ο εκπαιδευτικός (ερευνητής) θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει πολλαπλά εργαλεία για επικοινωνία με τον κάθε γονιό ξεχωριστά.

4.4 Δεύτερη φάση έρευνας – εκπαιδευτική παρέμβαση

Το Μάρτιο του 2015, και αφού είχε παρατηρηθεί ότι οι γονείς δεν έκαναν χρήση της πλατφόρμας, αποφασίστηκε να γίνει αλλαγή του μοντέλου εφαρμογής της παρέμβασης. Όλοι οι γονείς χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικό υπολογιστή και είχαν σύνδεση με το διαδίκτυο, ενώ η μητέρα με τη μικρότερη παρουσία στην πλατφόρμα ήταν συνδεδεμένη σχεδόν καθημερινά στο Facebook Messenger. Η συγκεκριμένη μητέρα είχε στείλει από τον Οκτώβριο του 2014 αίτημα φιλίας στους εκπαιδευτικούς των παιδιών της. Σε αρκετές περιπτώσεις, ειδικά από το Νοέμβριο του 2014 και μετά, η μητέρα συνδεόταν με την πλατφόρμα για να ελέγξει τα μηνύματά της μόνο μετά από ενημέρωση που της έκανε ο ερευνητής μέσω Facebook

Messenger. Αυτό έδειξε πως η μητέρα, αν και επέλεγε να μη συνδέεται με την πλατφόρμα και το έκανε μόνο μετά από υπόδειξη, εντούτοις ήταν διαθέσιμη στο Facebook Messenger και απαντούσε σχεδόν άμεσα στα γραπτά μηνύματα μέσω της συγκεκριμένης υπηρεσίας.

Δεδομένων των πιο πάνω παρατηρήσεων, αποφασίστηκε όπως δεν επιμείνουμε στη χρήση της πλατφόρμας και των εργαλείων της για ενημέρωση, επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, αλλά να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία με τα οποία οι γονείς ήταν ήδη εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούσαν για δικές τους ανάγκες.

4.4.1 Αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων γονιών:

Το Μάρτιο του 2015 επικοινωνήσε ο εκπαιδευτικός (ερευνητής) με τους γονείς των έξι παιδιών που λάμβαναν μέρος στην παρέμβαση. Ρωτήθηκαν για τα εργαλεία επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν για προσωπικούς ή και επαγγελματικούς σκοπούς. Μια μητέρα χρησιμοποιούσε αποκλειστικά το Facebook Messenger για επικοινωνία με φίλους και φίλες της, καθώς και με μεγαλύτερα παιδιά της που ζούσαν σε άλλη πόλη. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα είχε μείνει άνεργη έτσι είχε περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με το Messenger. Χρησιμοποιούσε σχεδόν αποκλειστικά το κινητό της τηλέφωνο, γιατί της επέτρεπε να κινείται παντού στο σπίτι και να το χρησιμοποιεί, ενώ ο υπολογιστής ήταν των μικρότερων παιδιών της και δεν τον χρησιμοποιούσε σχεδόν καθόλου. Ένας άλλος γονιός μας ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε το Skype του για επικοινωνία με πελάτες. Χρησιμοποιούσε σχεδόν αποκλειστικά το κινητό του τηλέφωνο ή το tablet, μιας και –εξαιτίας της δουλειάς του– βρισκόταν συνέχεια στο δρόμο και δεν ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσει υπολογιστή. Το ίδιο έκανε και στο σπίτι μια και του προσέφερε μεγαλύτερη ευελιξία κίνησης από δωμάτιο σε δωμάτιο, παρά ένας υπολογιστής. Επίσης τόνισε ότι –εξαιτίας της ηλικίας του– δεν ήταν εύκολο για τον ίδιο να μάθει να χρησιμοποιεί υπολογιστή και νέα προγράμματα.

«Είμαι και σε μια ηλικία που έννευ εύκολο να μάθω νέα προγράμματα... αλλάζουν συνέχεια, πρέπει να τα μάθεις, ενώ με το κινητό ή το tablet εκατέβασά τα μια φορά, έδειξε μου και ο γιος μου, έμαθα να τα χρησιμοποιώ. Άμα πάω σε πελάτη, έχω το μαζί μου,

δείχνω πάνω και τις προσφορές μας, εν εύκολο να τα κουβαλώ μαζί μου». (Γονιός, Μελέτη Περίπτωσης 1).

Άλλος γονιός χρησιμοποιεί το tablet και τον υπολογιστή για σύνδεση τόσο με Skype όσο και με Google Hangouts. Αν και χρησιμοποιεί και τα δύο, η κύρια χρήση με φίλους είναι συνήθως με το Skype.

«Το Skype είναι πιο βολικό, όταν είναι φίλοι μου μέσα μου τους δείχνει αμέσως και μπορώ να απαντήσω αλλά όταν είσαι σε άλλο πρόγραμμα δε σου τους δείχνει και πρέπει να μπεις και να δεις αν έχεις μηνύματα. Πολλές φορές μιλώ με skype με ήχο επειδή εν δωρεάν και μπορώ να μιλώ όσην ώρα θέλω χωρίς να χρεώνομαι». (Γονιός, Μελέτη Περίπτωσης 3).

Επίσης, αν και χρησιμοποιεί τον υπολογιστή, στο Skype συνήθως μιλά μέσω του κινητού τηλεφώνου. Χρησιμοποιεί και το Google Hangouts, αλλά μόνο με συγκεκριμένα άτομα, αν και σχεδόν πάντα κάνει χρήση του Skype.

“Εν καλό το Google (Hangouts), όμως το skype εν πιο εύκολο στη χρήση. Το Google το χρησιμοποιώ όταν θα μιλήσω με συγγενείς σε άλλη χώρα από το computer μου με τη κάμερα, για να μπορούν να βλέπουν και τα παιδιά μου να μιλήσουν με τις θείες τους».

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι γονείς που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση. Με μια εξαίρεση, όλοι οι γονείς χρησιμοποιούν κυρίως smartphones και tablets για σύνδεση στο διαδίκτυο και επικοινωνία, ενώ το κύριο πρόγραμμα που χρησιμοποιούν είναι το Skype. Από αυτούς, μόνο οι τρεις χρησιμοποιούν και τα μηνύματα της διαδικτυακής πλατφόρμας, ενώ μόνο ο ένας χρησιμοποιεί τακτικά το email για επικοινωνία.

Κανείς από τους γονείς δε χρησιμοποιεί το BigBlueButton για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, και όλοι προτίμησαν τα εργαλεία που ήδη γνωρίζουν και χρησιμοποιούν.

Πίνακας 8*Εργαλεία και συσκευές επικοινωνίας των γονιών της έρευνας*

Εργαλεία σε χρήση	ΜΠ1	ΜΠ2	ΜΠ3	ΜΠ4	ΜΠ5	ΜΠ6
Skype	Smartphone / Tablet	-	Tablet	Smartphone	-	Smartphone
Facebook Messenger	-	Smartphone	-	-	-	-
Google Hangouts	-	-	PC	-	PC	PC
BigBlueButton	-	-	-	-	-	-
Μηνύματα Διαδικτυακής Πλατφόρμας	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
email	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι

4.4.2 Συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές (αρχικές)

Το Μάρτιο του 2015 πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και με τους έξι γονείς. Για να διευκολυνθούν οι γονείς να δώσουν συνεντεύξεις, έγινε διευθέτηση με τη διεύθυνση του σχολείου ώστε αυτές να πραγματοποιηθούν είτε την πρώτη περίοδο, κατά την άφιξη των παιδιών τους στο σχολείο, είτε το μεσημέρι όταν θα έπαιρναν τα παιδιά τους από το σχολείο. Κάθε γονιός έδωσε συνέντευξη σε διαφορετική μέρα ή ώρα από τους υπόλοιπους, μια και η συνέντευξη ήταν προσωπική. Πέρα από τον ερευνητή και το γονιό, δε συμμετείχε κανείς άλλος στη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, 4 γονείς έδωσαν συνέντευξη την πρώτη περίοδο, 1 γονιός την τελευταία περίοδο, και 1 γονιός το απόγευμα, πριν παραλάβει το παιδί του από το ολόημερο σχολείο.

Την ίδια μέρα με τους γονείς, αλλά σε διαφορετικό χρόνο, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη και με τα παιδιά των γονιών. Η συνέντευξη με κάθε παιδί έγινε σύμφωνα με τη σειρά που έγιναν οι συνεντεύξεις με τους γονείς τους. Εξαιρέση αποτέλεσαν οι περιπτώσεις γονιών που έδωσαν συνέντευξη στο τέλος της ημέρας, μιας και προηγήθηκαν (την ίδια μέρα) συνεντεύξεις με τα παιδιά τους.

Σε όλες τις συνεντεύξεις έγινε ηχογράφηση με τη χρήση κινητού τηλεφώνου, αφού εξασφαλίστηκε η άδεια του γονιού, τόσο για τις δικές τους όσο και για των παιδιών τους. Όπως τονίστηκε, οι συνεντεύξεις έγιναν αποκλειστικά για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής, και τηρήθηκε ανωνυμία.

Επειδή οι συνεντεύξεις πιθανόν να διαρκούσαν περισσότερο χρόνο από μια περίοδο, η διεύθυνση του σχολείου είχε την καλή διάθεση να καλύψει το κενό στο διδακτικό χρόνο του δασκάλου/ερευνητή.

4.4.3 Τηλεδιασκέψεις με συνηθισμένα εργαλεία

Οι τηλεδιασκέψεις πραγματοποιήθηκαν από την πρώτη εβδομάδα Απριλίου μέχρι και την τελευταία εργάσιμη εβδομάδα του Ιουνίου. Κάθε γονιός χρησιμοποιούσε δική του συσκευή και λογισμικό της επιλογής του. Για να γίνει αυτό κατορθωτό, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να διαθέτει λογαριασμό στις υπηρεσίες⁴⁰ που χρησιμοποιούσαν οι γονείς (Skype, Google Hangouts, Facebook). Και οι τρεις υπηρεσίες παρέχονται δωρεάν, με εγγραφή από το χρήστη, και υποστηρίζουν τόσο επικοινωνία μέσω κειμένου, όσο και με χρήση φωνής ή/και βίντεο. Και οι τρεις υπηρεσίες παρέχουν πλήρη υποστήριξη για όλες τις συσκευές με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο (Smart phones, tablets, συνηθισμένοι υπολογιστές), ενώ υποστηρίζονται σε όλα σχεδόν τα λειτουργικά συστήματα (iOS, Android, Windows, MacOS, Linux).

⁴⁰ Τα λογισμικά διατίθενται δωρεάν από τις αντίστοιχες ιστοσελίδες των εταιρειών που τα αναπτύσσουν (π.χ. www.skype.com). Μετά την εγκατάστασή τους, και για να μπορεί να γίνει χρήση τους, πρέπει να δημιουργηθεί λογαριασμός στην αντίστοιχη υπηρεσία που προσφέρει τις δυνατότητες επικοινωνίας.

Με κάθε γονιό οριζόταν τηλεδιάσκεψη μια φορά την εβδομάδα. Ως «τηλεδιάσκεψη», ορίσαμε οποιαδήποτε επικοινωνία που είχε διάρκεια πάνω από πέντε λεπτά, καθώς, σε κάποιες περιπτώσεις, γινόταν σύνδεση για να ενημερώσει ο γονιός για αλλαγή ώρας συνάντησης (ή και μέρας σε μια περίπτωση). Επίσης, δύο γονείς, δύο φορές την εβδομάδα, έκαναν σύντομη κλήση μέσω Skype, απλά για να επιβεβαιώσουν τη μέρα και την ώρα της τηλεδιάσκεψης, καθώς, εξαιτίας μη σταθερού ωραρίου στη δουλειά τους, ήταν πολύ δύσκολο να προκαθορισθεί από πριν ο χρόνος της συνάντησης.

Στις τηλεδιασκέψεις συμμετείχε πάντοτε ο ένας γονιός, ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν ήταν μονογονεϊκή οικογένεια. Αυτό δεν ήταν επιλογή της έρευνας αλλά των ίδιων των γονιών, καθώς ο πατέρας (συνήθως) περιοριζόταν σε άλλους ρόλους στο σπίτι και άφηνε, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, το ρόλο της παρακολούθησης της προόδου των παιδιών, στον άλλο γονιό. Τα τέσσερα από τα έξι παιδιά παρακολουθούσαν, με δική τους επιθυμία, την τηλεδιάσκεψη μεταξύ του γονιού τους και του εκπαιδευτικού. Οι τηλεδιασκέψεις προγραμματίζονταν για μια την εβδομάδα ανά γονιό, και ενώ είχε υπολογιστεί διάρκεια 40 λεπτά (όσο μια διδακτική περίοδος στο δημοτικό σχολείο, και όση η διάρκεια της περιόδου επισκέψεων των γονιών σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα), συνήθως αυτές είχαν διάρκεια από 15-20 λεπτά. Γινόταν εγγραφή της οθόνης σε κάθε τηλεδιάσκεψη, ώστε να μπορεί να αποθηκευτεί ως αρχείο βίντεο για μελέτη στα πλαίσια της έρευνας της διατριβής. Συνολικά κατεγράφησαν 23 βίντεο από τις τηλεδιασκέψεις με πέντε γονείς, ενώ ο έκτος γονιός συμμετείχε μέσω κειμένου με τη χρήση του Facebook Messenger.

4.4.4 Περιεχόμενο τηλεδιασκέψεων με γονείς

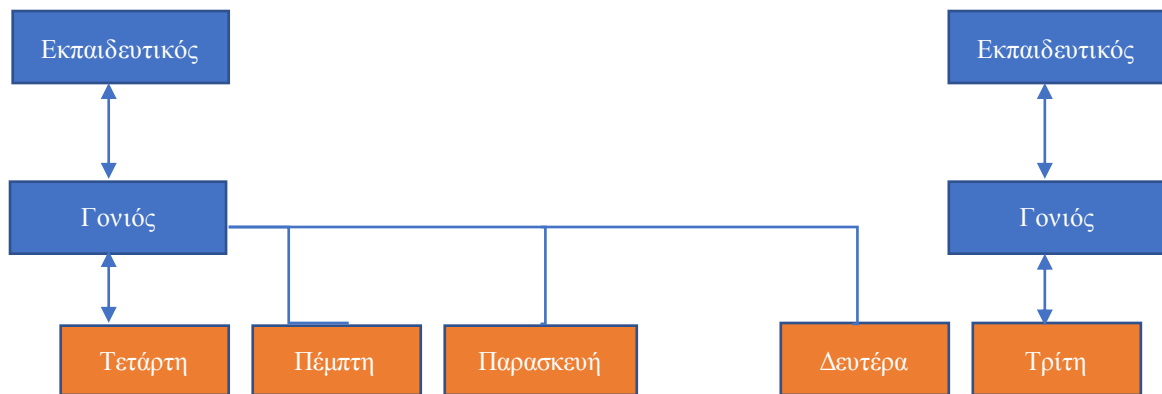
Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, αρχικά η παρέμβαση είχε σχεδιαστεί να πραγματοποιηθεί μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας BigBlueButton που είχε συνδεθεί με τη βασική πλατφόρμα που τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της χρήσης του BigBlueButton, ήταν η δυνατότητα να συνδέονται οι γονείς

αυτόματα από το λογαριασμό τους της πλατφόρμας, ενώ υπήρχε επίσης η δυνατότητα μοιράσματος αρχείων, επικοινωνίας με κείμενο, ήχο και βίντεο, καθώς και εγγραφή των τηλεδιασκέψεων σε βίντεο ώστε να μπορούν να το παρακολουθήσουν και εκ των υστέρων. Μετά από την αντίσταση που παρατηρήθηκε από τους γονείς για τη χρήση της πλατφόρμας, σχεδιάστηκε ξανά η παρέμβαση και κατ' επέκταση και οι τηλεδιασκέψεις, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των εργαλείων επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν οι γονείς.

Στόχος των τηλεδιασκέψεων ήταν να δοθεί στήριξη στο γονιό ώστε ο ίδιος να μπορεί να υποστηρίξει το παιδί του. Για κάθε περίοδο την εβδομάδα (40 λεπτά το πολύ) που προσέφερε ο εκπαιδευτικός στο γονιό, αναμέναμε ο ίδιος ο γονιός να αφιερώσει τουλάχιστον τον ίδιο χρόνο καθημερινά, πέντε μέρες την εβδομάδα με το παιδί του. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, ο χρόνος στην κατ' οίκον εργασία στην Ε' τάξη του Δημοτικού δεν πρέπει να ξεπερνά τα 40 λεπτά⁴¹.

Πριν από κάθε τηλεδιάσκεψη, η κάθε οικογένεια συμφωνούσε με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό τη μέρα και ώρα που θα γινόταν η συνάντηση. Αυτό γινόταν είτε μέσω γραπτού μηνύματος που έστελναν στο σχολείο με το παιδί τους ή μέσω sms στο κινητό του ερευνητή είτε και μέσω σύντομης κλήσης με το ίδιο το εργαλείο επικοινωνίας (π.χ. Skype) όταν και οι δύο πλευρές ήταν συνδεδεμένες.

⁴¹ Το Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου, εκδίδει συχνά εγκυκλίους που αφορούν την κατ' οίκον εργασία. Η πιο πρόσφατη είναι η εγκύκλιος Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης της 9^{ης} Φεβρουαρίου 2006, με παραπομπές σε αντίστοιχες εγκυκλίους του 1999 (<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/dde532a>).



Εικόνα 20: Εβδομαδιαία συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιού

Ο ερευνητής, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης, πριν από κάθε τηλεδιάσκεψη, επέλεγε κείμενα άγνωστα στα παιδιά, με απλοποιημένο λεξιλόγιο, που συνήθως προορίζονταν για την Ε΄ τάξη και δεν είχαν διδαχθεί προηγουμένως στα παιδιά. Το ότι τα κείμενα ήταν άγνωστα, διασφαλιζόταν από την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, μιας και δίδασκε στη συγκεκριμένη τάξη και κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (2013- 2014).

Τα κείμενα δίνονταν υπό μορφή φύλλων εργασίας, και συνοδεύονταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στους γονείς στέλνονταν, μέσω των παιδιών τους, τα φύλλα εργασίας με το κείμενο, πριν την τηλεδιάσκεψη. Τα φύλλα εργασίας είχαν τη δυνατότητα να σταλούν και μέσω email ή και μέσω του ίδιου του εργαλείου επικοινωνίας, όμως οι γονείς είχαν εκφράσει την επιθυμία να τους στέλνονται παρά να τα εκτυπώνουν οι ίδιοι, καθώς τέσσερις από τους έξι, όπως δήλωσαν, δεν είχαν εκτυπωτή στο σπίτι, ενώ ο ένας από τους έξι μπορούσε να εκτυπώσει μόνο στην εργασία.

Οι τηλεδιασκέψεις χωρίζονταν σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος γινόταν μια σύντομη ενημερωτική συζήτηση γύρω από τη μέρα ή και την εβδομάδα και αφορούσε το ίδιο το παιδί. Στόχος ήταν να ενημερωθεί ο γονιός για την πορεία εργασίας εντός της τάξης (αλλά και του σχολείου γενικότερα), και να του δοθεί η ευκαιρία να αναφέρει ο ίδιος οτιδήποτε έχει

παρατηρήσει. Ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης εισαγωγής, ήταν να βοηθηθεί η ανάπτυξη καλού κλίματος συνεργασίας μεταξύ του ερευνητή – εκπαιδευτικού και του γονιού. Ορισμένοι λόγοι που αποθαρρύνουν τους γονείς από τη συνεργασία με το σχολείο, είναι το αρνητικό κλίμα που κάποιες φορές αναπτύσσεται, καθώς και η αντίληψη του γονιού ότι το σχολείο είναι εχθρικό απέναντί του (Epstein, Sanders, Simon, Salinas & Van Voorhis 2002). Αυτό κάποιες φορές μπορεί να ισχύει, μιας και υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός βλέπει το γονιό ως αντίπαλο και όχι ως συνεργάτη (Bennett – Conroy, 2011). Για να αποφευχθεί αυτό, όλες οι συζητήσεις με το γονιό, ακόμη και όταν υπήρχε κάτι αρνητικό να αναφερθεί (π.χ. μια αποτυχία στην αξιολόγηση, κάποιο ζήτημα συμπεριφοράς που είχε παρουσιαστεί) γινόταν πάντοτε σε θετικό κλίμα και η ανατροφοδότηση προς το γονιό γινόταν με τρόπο εποικοδομητικό. Στην περίπτωση μαθητή που είχε αποτυχία σε μια αξιολόγηση, ο διάλογος με το γονιό ήταν ως εξής:

«Είναι σημαντικό το ότι προσπάθησε αρκετά, σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. Μπορεί μεν το αποτέλεσμα να μην ήταν τόσο καλό όσο στην προηγούμενη αξιολόγηση, όμως οι αδυναμίες που έδειξε μπορούν εύκολα να αντιμετωπιστούν. Απλά θα δούμε σήμερα μαζί τις ασκήσεις στις οποίες δυσκολεύτηκε ώστε να τα πάει καλύτερα στην επόμενη αξιολόγηση».

Το κύριο μέρος της τηλεδιάσκεψης αφορούσε την ετοιμασία του γονιού στο να εργαστεί με το παιδί του στο φύλλο εργασίας που του είχε δοθεί. Η εργασία αυτή γινόταν σε διάστημα δύο με τριών ημερών. Αρχικά γινόταν μοίρασμα της οθόνης μεταξύ ερευνητή και γονιού. Εργαλεία όπως το Skype και το Google Hangouts επιτρέπουν το μοίρασμα της οθόνης ώστε και οι δύο πλευρές να βλέπουν το ίδιο παράθυρο. Γινόταν μια σύντομη επεξήγηση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό προς το γονιό, και στη συνέχεια μια παρουσίαση των εργασιών και το ποιο ήταν το ζητούμενο από το παιδί. Μεγάλο μέρος της συζήτησης ήταν αφιερωμένο στο πώς ο γονιός θα προσέγγιζε το φύλλο εργασίας και η ανατροφοδότηση που θα έδινε στο παιδί του. Σε πρώτο στάδιο, ζητούσαμε από το γονιό να μελετούσαν μαζί το κείμενο με το παιδί και με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης να είχαν μια συζήτηση ως προς το περιεχόμενο.

Στη συνέχεια, μελετούσαν το κείμενο ξανά -σε επίπεδο παραγράφου- και γινόταν συζήτηση για τις κύριες πληροφορίες που δίνει η κάθε παράγραφος. Από τη μελέτη αυτή, μπορούσε το παιδί να προχωρήσει στην ολοκλήρωση των εργασιών κλειστού τύπου, οι οποίες έχουν ξεκάθαρη απάντηση μέσα στο ίδιο το κείμενο (π.χ. «για ποιο λόγο ο Αρίωνας ήταν στο καράβι;»).

Οι εργασίες διορθώνονταν από την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας και δίνονταν στον ερευνητή για περαιτέρω σχολιασμό, ως προς την ποιότητα της εργασίας των παιδιών. Οι γονείς έπαιρναν τα φύλλα εργασίας με τα σχόλια του ερευνητή.

Όταν γινόταν αξιολόγηση των παιδιών, η εκπαιδευτικός που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας αναλάμβανε τη διόρθωση και σχολιασμό τους (γραπτώς) και στη συνέχεια γινόταν μια συνάντηση στο σχολείο (στο οποίο εργαζόνταν και οι δύο εκπαιδευτικοί) ώστε να διαπιστωθούν και διευκρινιστούν τα λάθη των παιδιών. Σε επόμενη τηλεδιάσκεψη, γινόταν σχολιασμός των αξιολογήσεων και συζήτηση με τους γονείς, ώστε να μπορέσουν και οι ίδιοι να κατανοήσουν τα λάθη των παιδιών τους και να συζητήσουν τρόπους βελτίωσής τους.

4.4.5 Τελικές Συνεντεύξεις με Γονείς και Μαθητές

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης (τέλος σχολικής χρονιάς, Ιούνιος 2015) πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους έξι μαθητές της έρευνας. Κάθε μαθητής έδωσε συνέντευξη με την άδεια του γονιού του, στον ερευνητή, χωρίς παρουσία άλλου στην αίθουσα. Αυτό έγινε σε εργάσιμο χρόνο του σχολείου, και έγιναν διευθετήσεις από τη διεύθυνση του σχολείου ώστε να μην επηρεαστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένο πρωτόκολλο συνέντευξης για να γίνει σύγκριση με τις απαντήσεις στην αρχική συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις αυτές, όπως και οι αρχικές, έγιναν σε φιλικό κλίμα, χωρίς να δίνεται η εντύπωση πως γίνεται ανάγνωση ερωτήσεων στις οποίες αυστηρά πρέπει ο μαθητής να απαντήσει. Αυτό βοήθησε στο να έχουν μεγαλύτερη άνεση οι μαθητές στο να απαντήσουν τα ερωτήματα. Οι γονείς είχαν δώσει άδεια για να δώσουν τα παιδιά τους συνέντευξη, καθώς

και για την ηχογράφησή της. Οι μαθητές είχαν δικαίωμα, αν το επιθυμούσαν, να αποφύγουν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Όλοι οι μαθητές απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα.

Όλοι οι γονείς έδωσαν συνέντευξη στην εξωτερική ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν μετά το κλείσιμο του σχολείου για τις καλοκαιρινές διακοπές, σε μέρα και ώρα που επέλεξαν οι ίδιοι, στο χώρο του σχολείου. Η συνέντευξη είχε την ίδια δομή με την αρχική, με διαφοροποιημένο όμως περιεχόμενο ώστε να μπορέσουμε να ελέγξουμε την πιθανή αλλαγή μέσα και από την παρέμβαση. Όλοι οι γονείς ανταποκρίθηκαν και έδωσαν συνέντευξη, ενώ απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την άδεια των γονιών. Η απομαγνητοφώνηση έγινε από τον ερευνητή. Στην απομαγνητοφώνηση και μεταφορά των συνεντεύξεων σε επεξεργαστή κειμένου, διατηρήθηκε η καθομιλουμένη, ώστε να αποτυπωθεί η συζήτηση ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και λεξιλόγιο με την οποία έγινε προφορικά.

4.5 Αποτελέσματα παρεμβάσεων με τις Μελέτες Περίπτωσης

Στη συνέχεια παραθέτουμε περιληπτικά τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων για την κάθε μία από τις έξι Μελέτες Περίπτωσης (ΜΠ), με τα κύρια ευρήματα. Αναλυτική παρουσίαση της κάθε Μελέτης Περίπτωσης παρουσιάζεται στο Παράρτημα Δ της παρούσας διατριβής.

4.5.1 Μελέτη Περίπτωσης 1 (ΜΠ1) — Συμπεράσματα

Πρόκειται για τη μοναδική περίπτωση συνεργασίας με πατέρα γονιό στη συγκεκριμένη έρευνα. Ο γονιός θεωρούσε χρήσιμη τη διαδικτυακή πλατφόρμα ώστε να μπορεί να επικοινωνεί και να ενημερώνεται για θέματα που αφορούν το σχολείο αλλά και την κατ' οίκον εργασία του παιδιού του. Η χρήση της πλατφόρμας αλλά και των τηλεδιασκέψεων επέτρεψαν στο γονιό να είναι σε επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να χρειάζεται να πραγματοποιεί επισκέψεις κάθε εβδομάδα. Αν και θεωρεί πως δεν έχει τις γνώσεις ή δεξιότητες για στήριξη του παιδιού του, εντούτοις μέσω των τηλεδιασκέψεων ήταν σε θέση να βοηθήσει

το παιδί του να εστιάσει στον τρόπο προσέγγισης άγνωστων κειμένων και ασκήσεων, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί τόσο η συνεργασία με το παιδί του, όσο και οι επιδόσεις του παιδιού του, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί να αφιερώνει στην κατ' οίκον εργασία. Ο γονιός εξέφρασε ανησυχία για το αν θα συνεχιστεί η χρήση της πλατφόρμας και την επόμενη σχολική χρονιά, καθώς θεωρούσε τη χρήση της πολύ σημαντική.

Πολύ σημαντική μπορεί να χαρακτηριστεί και η αλλαγή που εντόπισε και ανέφερε ο πατέρας στην τελική συνέντευξη, ως προς τη συνεργασία του με το παιδί του – ενώ το παιδί παρουσίαζε σημαντικότερες ελλείψεις στην κατ' οίκον εργασία του, η στοχευμένη στήριξη του πατέρα βοήθησαν το παιδί να εργάζεται καλύτερα, να βελτιώσει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, αλλά και το ίδιο να αισθάνεται ικανοποίηση όταν εργάζεται με τον γονιό του.

4.5.2 Μελέτη Περίπτωσης 2 (ΜΠ2) – Συμπεράσματα

Η μητέρα θεωρεί τη διαδικτυακή πλατφόρμα χρήσιμη, αν και τα αρχεία καταγραφής του συστήματος έδειξαν ότι δεν τη χρησιμοποιούσε. Αντίθετα, η επικοινωνία περιορίστηκε στο Facebook Messenger, το οποίο η μητέρα χρησιμοποιούσε αποκλειστικά και καθημερινά. Αν και η μητέρα ήταν απύσχα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέχρι και πριν τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, με εξαίρεση τις πρώτες δύο συναντήσεις Σεπτεμβρίου στο σχολείο, και χαρακτηριζόταν από τις προηγούμενες δασκάλες του παιδιού της ως «αδιάφορη», εντούτοις έδειξε πλήρη συνεργασία όταν αξιοποιήθηκε το εργαλείο που χρησιμοποιούσε καθημερινά. Το παιδί της, αν και έδειχνε σημαντικά προβλήματα στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του στην τάξη, αλλά και με τη μητέρα στο σπίτι, και ενώ έδειξε μεγάλη αντίσταση στη συνεργασία μητέρας με εκπαιδευτικό, στη συνέχεια, και αφού διαπίστωσε πως η όλη συνεργασία ήταν πάντοτε σε θετικό κλίμα, άλλαξε στάση και συνεργάστηκε πλήρως και με τα δύο μέρη. Η συμπεριφορά του στην τάξη έγινε πιο θετική ως προς την εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και η προσπάθειά του στα διαγωνίσματα. Επίσης, σύμφωνα με τη μητέρα, όχι μόνο δεν πρόβαλλε αντίσταση στον έλεγχο των μαθημάτων του, αλλά ήταν και

πιο πρόθυμος να εργαστεί με την κατ' οίκον εργασία του. Πέρα από την αλλαγή στη στάση του παιδιού ως προς την εργασία (στην τάξη και στο σπίτι), παρατηρήθηκε και σημαντική βελτίωση στις αξιολογήσεις του.

4.5.3 Μελέτη Περίπτωσης 3 (ΜΠ3) – Συμπεράσματα

Η μητέρα έχει πλήρη επίγνωση των δυσκολιών του παιδιού της. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις του παιδιού για όλη τη σχολική χρονιά, και συγκριτικά και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ο συγκεκριμένος μαθητής φαίνεται να έχει τις μεγαλύτερες αδυναμίες. Παρ' όλα αυτά, η μητέρα προσπαθεί να τον στηρίξει, είναι πολύ τυπική σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο, αντιλαμβάνεται όμως ότι και η ίδια δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις, καθώς –όπως είπε– αναγκάστηκε μετά την Γ' Γυμνασίου να σταματήσει το σχολείο. Ενώ αρχικά το παιδί αφιέρωνε πάνω από μια ώρα για να ολοκληρώσει την (διαφοροποιημένη) κατ' οίκον εργασία του, μέσω της στενής συνεργασίας με το δάσκαλο, στα πλαίσια των τηλεδιασκέψεων, η μητέρα μπόρεσε να εστιάσει καλύτερα στον τρόπο εργασίας και να μειωθεί ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί τις εργασίες του.

«Γιατί μπορούσα κι εγώ να τον βοηθήσω πιο γρήγορα και καταλάβαινε πιο γρήγορα τι του έλεγα γιατί έξερα πώς ήταν να του το πω. Με ποιον τρόπο. Με τις τηλεδιασκέψεις που κάναμε με τον Αλέξανδρο ήξερα ότι μπορούσα να πω το Α, το Β το Γ εν έτσι (όνομα παιδιού) μου, έτσι πρέπει να το κάνουμε γιατί έτσι μας είπε ο κύριος εν σωστό. Ντάξει μάμα. Εκαταλάβαινε ότι για να του το πω σημαίνει έπρεπε να ξέρω κι εγώ πώς να του το πω» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Ενώ αρχικά το παιδί έφερνε αντίσταση στη συνεργασία της μητέρας του με το δάσκαλο, στη συνέχεια, όταν αντιλήφθηκε το θετικό κλίμα της συνεργασίας, αλλά και μίλησαν για το θέμα οι γονείς του, έγινε θετικός και επιθυμούσε να είναι ακροατής σ' αυτές. Ως προς τις αξιολογήσεις, αν και υπήρξαν βελτιώσεις του παιδιού, στη συνέχεια επανήλθε στα αρχικά επίπεδα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται και στο ότι –σύμφωνα με τις δηλώσεις της μητέρας– στα μέσα της δεύτερης φάσης της παρέμβασης η οικογένεια πέρασε τη φάση του χωρισμού και οι γονείς ήταν σε διάσταση.

4.5.4 Μελέτη Περίπτωσης 4 (ΜΠ4) – Συμπεράσματα

Και οι δύο γονείς εργάζονται αρκετές ώρες, είναι χαμηλόμισθοι εργάτες (ο πατέρας ήταν άνεργος κατά τη δεύτερη περίοδο της παρέμβασης), παρ' όλα αυτά η μητέρα στηρίζει, ελέγχει και προσπαθεί καθημερινά να βοηθήσει τα παιδιά της με την κατ' οίκον εργασία. Υπάρχει μια θετική κουλτούρα στο σπίτι όσον αφορά τη μόρφωση, και δίνεται μεγάλη έμφαση στην οργάνωση, μελέτη και προσπάθεια στο σχολείο, παρόλο που οι γονείς δεν κατάφεραν να τελειώσουν το Λύκειο. Μεγάλες δυσκολίες συναντά το παιδί κυρίως εξαιτίας της γλώσσας, μιας και η μητέρα είναι από Βουλγαρία, δεν μιλά καλά τα ελληνικά, και έχει και η ίδια πρόβλημα στην κατανόηση κειμένων αλλά και στο γραπτό λόγο. Τόσο η μητέρα όσο και η κόρη στο σπίτι μιλούν την κυπριακή διάλεκτο και δυσκολεύονται πολύ στο γραπτό λόγο να εργαστούν με την Κοινή Ελληνική. Σύμφωνα με τους Erişti & Belet (2010), η διγλωσσία αποτελεί σημαντικό πρόβλημα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και αποτελεί αρνητικό παράγοντα μάθησης, μια και η γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η οικογένεια. Η μητέρα σχεδόν καθημερινά έκανε χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας, κυρίως για πρόσβαση στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού της. Το παιδί ήταν πάρα πολύ τυπικό με την κατ' οίκον εργασία του, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την κατάσταση κατ' οίκον εργασίας της τάξης. Αυτό, όμως επιβεβαιώθηκε και από τις συζητήσεις με τις δασκάλες που δίδασκαν στο παιδί τις προηγούμενες χρονιές. Αν και οι δασκάλες δεν έχουν στη διάθεσή τους κάποιο αρχείο που να μπορούν να ανατρέξουν, εντούτοις θεωρούν το συγκεκριμένο παιδί ως ένα από τα πιο τυπικά παιδιά της τάξης ως προς τη γραπτή εργασία. Αυτό δείχνει πως, ακόμη και χωρίς τη διαδικτυακή πλατφόρμα, το παιδί και πάλι θα ήταν τυπικό με τα μαθήματά του. Παρ' όλα αυτά, η συνεργασία μέσω των τηλεδιασκέψεων, σύμφωνα με τη μητέρα, ήταν σημαντική στο να βοηθήσει τη μητέρα να ενισχύσει καλύτερα το παιδί της. Η μεγαλύτερη διαφορά ως προς την ικανότητα του παιδιού στο γραπτό λόγο, φαίνεται να έγινε στην ικανότητα του παιδιού να εντοπίζει σημαντικές

πληροφορίες από ένα άγνωστο κείμενο, καθώς και στο να μπορεί να απαντά ερωτήσεις που έχουν δύο σκέλη.

Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες Μελέτες Περίπτωσης της παρούσας έρευνας, ο χρόνος που αφιέρωνε το παιδί στην κατ' οίκον εργασία δε μειώθηκε. Αυτό ίσως να οφείλεται στην αντίληψη που έχει η μητέρα ότι σε κάθε μάθημα πρέπει οπωσδήποτε το παιδί να αφιερώνει μισή ώρα.

4.5.5 Μελέτη Περίπτωσης 5 (ΜΠ5) – Συμπεράσματα

Μέχρι και την τρίτη αξιολόγηση, η μητέρα προσπαθούσε να είναι πιο τυπική στην παρακολούθηση της εργασίας της κόρης της. Αν και στην πρώτη αξιολόγηση υπήρξε μια κάμψη στη βαθμολογία (δύο μονάδων από τις είκοσι), αυτό ίσως οφείλεται στο ότι ήταν η αρχή της παρέμβασης και δεν είχε προλάβει η μητέρα να εργαστεί αρκετά με το παιδί της. Μέχρι και την τρίτη αξιολόγηση, αν και υπήρξε μια μείωση σε σχέση με τη δεύτερη αξιολόγηση, είχε σημειωθεί σημαντική αλλαγή στη βαθμολογία. Παρ' όλα αυτά, όταν η μητέρα, εξαιτίας του δύσκολου ωραρίου εργασίας, επέστρεφε αργά στο σπίτι (από το μέσο της δεύτερης φάσης της παρέμβασης και μετά), το παιδί επανήλθε στα αρχικά του αποτελέσματα (οκτώ στα είκοσι και στις δύο τελευταίες αξιολογήσεις). Η μη συστηματική εργασία μητέρας και παιδιού, εξαιτίας του ωραρίου εργασίας, αλλά και η μη προθυμία του παιδιού να εργαστεί όταν δεν υπήρχε παρουσία και έλεγχος της μητέρας, πιθανόν να αποτελούν τους λόγους για την αποτυχία ως προς (α) βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων στις αξιολογήσεις και (β) στην κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας.

Από τα έξι παιδιά της παρέμβασης, η συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν η μόνη που δε σημείωσε σημαντική αλλαγή στην κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας. Ενώ όταν ξεκίνησε η παρέμβαση, τρία από τα έξι παιδιά είχαν σημαντικό πρόβλημα στην παράδοση της κατ' οίκον εργασίας (σχεδόν καθημερινά δεν έκαναν κανένα μάθημα), η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι η μόνη που δεν έδειξε βελτίωση, και ολοκλήρωσε τη σχολική χρονιά χωρίς ουσιαστική αλλαγή

στην κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας. Η κατ' οίκον εργασία ήταν διαφοροποιημένη ώστε να μπορεί να την κάνει (έστω κάποιες εργασίες), παρ' όλα αυτά από το παιδί απουσίαζαν ίσως τα εσωτερικά κίνητρα για εργασία.

4.5.6 Μελέτη Περίπτωσης 6 (ΜΠ6) – Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν ανάμεσα στα τρία από τα έξι παιδιά που ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα και κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια με τα μαθήματά τους, παρά τις δυσκολίες τους. Η μητέρα βοηθούσε την κόρη της όταν επέστρεφε στο σπίτι από τη δουλειά, όμως το παιδί ήδη είχε εργαστεί στην κατ' οίκον εργασία. Πολλές φορές η μητέρα συνέχιζε τη βοήθεια, κυρίως με εργασίες που δεν είχε καταφέρει το παιδί να ολοκληρώσει επειδή δεν είχε καταλάβει το κείμενο ή το ζητούμενο της άσκησης. Η μητέρα δυσκολευόταν να βοηθήσει το παιδί της στην ανάλυση του κειμένου. Παρ' όλα αυτά, και οι δύο ήταν πολύ πρόθυμες για συνεργασία, και έμφαση στις τηλεδιασκέψεις είχε δοθεί στον εντοπισμό των σημαντικών πληροφοριών σε ένα άγνωστο κείμενο.

Το παιδί είδε σταδιακά μια σημαντική αλλαγή στη βαθμολογία στις αξιολογήσεις, ίσως τη μεγαλύτερη (βαθμολογικά) αλλαγή από όλα τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι το παιδί ήταν ήδη πολύ εργατικό και κατέβαλλε μεγάλη προσπάθεια από μόνο του. Επίσης, το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας ίσως να έπαιξε ρόλο, καθώς η μητέρα πιθανόν να ήταν σε καλύτερη θέση να ακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης και να το μεταφέρει στην πράξη (στο παιδί της). Είναι σημαντικό, επίσης, να τονιστεί ότι το παιδί αυτό ήταν το μόνο που δεν είχε μεν διαγνωστεί να βρίσκεται στη ζώνη κινδύνου, όμως, βαθμολογικά, στη Γλώσσα και στην Ιστορία, τα αποτελέσματά της κατά τη διάρκεια της χρονιάς –αλλά και την προηγούμενη, σύμφωνα με το φάκελο αξιολογήσεών της– ήταν παρόμοια με των υπολοίπων παιδιών της ομάδας.

4.6 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 1

Το Ερευνητικό Ερώτημα 1 αφορά τα «Εμπόδια και περιορισμούς στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας για ενίσχυση της ικανότητας των γονιών να στηρίζουν το παιδί τους». Οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι είχαν τεθεί για το συγκεκριμένο ερώτημα: (α) Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση των γονιών για διαδικτυακή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, (β) περιορισμοί στην προσπάθεια των γονιών να στηρίζουν τα παιδιά τους, (γ) εμπόδια στη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιού. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τον κάθε στόχο του ερευνητικού ερωτήματος 1.

4.6.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των γονιών για διαδικτυακή συνεργασία με εκπαιδευτικό

Οι γονείς, στις συνεντεύξεις τους, ανέφεραν το καλό κλίμα που είχε δημιουργηθεί από τον ερευνητή, και που τους ενεθάρρυνε ώστε να θέλουν οι ίδιοι να λάβουν μέρος στις τηλεδιασκέψεις. Για τους ίδιους, η δημιουργία θετικού κλίματος ήταν σημαντικός παράγοντας για τη συνεργασία αυτή, και αν δεν υπήρχε τότε ίσως να μην είχαν την ίδια διάθεση συνεργασίας. Η πρόθεσή τους για συνεργασία ήταν εμφανής, και αυτό φάνηκε και από τις καταγραφές στο ημερολόγιο ερευνητή, καθώς οι γονείς ανταποκρίθηκαν σε όλες τις συναντήσεις που είχαμε ορίσει για τις τηλεδιασκέψεις. Οι γονείς επίσης εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν και την επόμενη σχολική χρονιά την παρέμβαση, δεδομένου του ότι θα υπήρχε συνεργασία στο ίδιο θετικό κλίμα.

«Η συζήτηση με τον κ. Αλέξανδρο ήταν πάντα φιλική, και σε κάνει να νιώθεις πολύ άνετα να συζητήσεις για το παιδί σου και τα μαθήματα» (Γονιός, ΜΠ6, τελική συνέντευξη).

«Θα ήθελα να συνεχίσω και του χρόνου αν θα έχει έναν ισάξιο δάσκαλο πίσω από την πλατφόρμα» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη).

4.6.2 Περιορισμοί στην προσπάθεια να στηρίζουν τα παιδιά τους

Οι γονείς, στη συνέντευξή τους, ανέφεραν ως σημαντικό περιορισμό στην προσπάθεια να στηρίζουν τα παιδιά τους, τις ίδιες τις ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες.

«Εγώ της εξηγώ, αλλά εμείς τα ξέραμε διαφορετικά, τώρα ζητούν με άλλο τρόπο οι δάσκαλοι και δεν μπορώ να τη βοηθήσω» (Γονιός, ΜΠ6, αρχική συνέντευξη).

«Είναι δύσκολο γιατί εγώ στη χώρα μου τα έμαθα διαφορετικά και δεν ξέρω πώς να της εξηγήσω να κάνει εδώ που είναι με άλλο τρόπο τα μαθήματα» (Γονιός, ΜΠ4, αρχική συνέντευξη).

Άλλο σημαντικό περιορισμό που ανέφεραν οι γονείς, στην προσπάθεια να στηρίζουν τα παιδιά τους, είναι το ωράριο εργασίας τους. Μία μητέρα δήλωσε πως η ίδια για όσο διάστημα ήταν άνεργη, είχε μεγάλη άνεση στο να βοηθά το παιδί της, στα πλαίσια της παρέμβασης. Το ημερολόγιο ερευνητή έχει δείξει πως η μητέρα ανταποκρινόταν οποιαδήποτε ώρα της ημέρας στα μηνύματα, μέσω Facebook Messenger, και απαντούσε σχεδόν άμεσα.

«Τώρα που είμαι άνεργη, δεν έχω κανένα πρόβλημα οποιαδήποτε ώρα... αν αλλάξει το πρόγραμμα, τα απογεύματα θα μπορώ να βοηθώ όταν θα είμαι σπίτι» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη).

Μητέρα η οποία εργαζόταν πολλές ώρες, δήλωσε πως αυτό την εμπόδιζε να συνεργαστεί με το παιδί της, καθώς την ώρα που η ίδια επέστρεφε από τη δουλειά το παιδί ήταν ήδη πολύ κουρασμένο.

«Μπορώ να μπω αργά την ώρα που κοιμάται το μωρό ας πούμε. Και οπότε δεν μπορώ να ρωτώ το μωρό αυτά τα πράγματα» (Γονιός, ΜΠ5, τελική συνέντευξη).

4.6.3 Εμπόδια στη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονιού

Οι γονείς, στην πιλοτική φάση της έρευνας, έδειξαν να θεωρούν **σημαντικό εμπόδιο** στη διαδικτυακή συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό, το **να μάθουν τη χρήση ενός νέου εργαλείου** επικοινωνίας. Όπως φάνηκε και από τα αρχεία καταγραφής συστήματος (log files), ήδη από το δεύτερο μήνα της πιλοτικής φάσης (Νοέμβριος 2014) οι γονείς σταμάτησαν να χρησιμοποιούν το εργαλείο μηνυμάτων, ενώ κανείς δε χρησιμοποίησε το εργαλείο BigBlueButton για τηλεδιασκέψεις. Η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή των εργαλείων επικοινωνίας των γονιών, επέτρεψε την αμφίδρομη συνεργασία με τους γονείς κατά τη φάση της παρέμβασης (Μάρτιος-Ιούνιος 2015). Ως λόγους οι γονείς ανέφεραν τη μη συμβατότητα του εργαλείου με τις κινητές τους συσκευές, κάτι που όντως ευσταθεί. Οι γονείς,

σύμφωνα και με τις δηλώσεις τους (ημερολόγιο ερευνητή), με εξαίρεση έναν από τους έξι, χρησιμοποιούσαν σχεδόν αποκλειστικά κινητή συσκευή (τηλέφωνο, tablet) που ήταν μη συμβατό με το εργαλείο BigBlueButton. Άλλος λόγος για απόρριψη του εργαλείου που είχε εγκατασταθεί για χρήση στην πιλοτική φάση, ήταν η ίδια η γνώση ενός άλλου εργαλείου, αλλά και η απροθυμία τους να μεταβούν σε άλλο εργαλείο.

«Είμαι και σε μια ηλικία που έννευ εύκολο να μάθω νέα προγράμματα... εκατέβασά τα μια φορά, έδειξέ μου και ο γιος μου, έμαθα να τα χρησιμοποιώ» (Γονιός, ΜΠ1, τελική συνέντευξη).

Άλλο εμπόδιο φάνηκε να είναι και η **αντίσταση που προέβαλλαν κάποια παιδιά** στη συνεργασία γονιού – εκπαιδευτικού. Σε δύο από τις έξι περιπτώσεις, αρχικά υπήρχε πολύ έντονη αντίδραση από τα παιδιά, ενώ στη μία περίπτωση το παιδί απαίτησε από το γονιό να διαγράψει τον εκπαιδευτικό από το λογαριασμό του.

«Μου είπε Σβήσε τον από το Facebook!» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη)

«Κάποιες φορές θύμωνε, ναι, κάποιες φορές θύμωνε, αλλά ήξερε ότι ήταν για καλό...» (Γονιός, ΜΠ3, τελική συνέντευξη).

Οι γονείς, παρ' όλα αυτά, αντιστάθηκαν στην πίεση των παιδιών τους και συνέχισαν τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Όταν τα παιδιά πρόσεξαν πως η συνεργασία γινόταν πάντοτε σε φιλικό επίπεδο με το γονιό και με ανατροφοδότηση με θετικό τρόπο, έγιναν πιο συνεργάσιμα.

«Ήθελε να παρακολουθεί και του άρεσκε να ακούει που μιλούσα με το δάσκαλο» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη).

Σημαντικό εμπόδιο, σύμφωνα με την ΜΠ5, ήταν και η **οικογενειακή κατάσταση**. Κατά την πορεία της παρέμβασης, η οικογένεια πέρασε από φάση διαζυγίου. Η μητέρα, εκ των υστέρων, δήλωσε πως αυτό επηρέασε την προσπάθειά της να στηρίξει το παιδί της, παρόλο που η ίδια προσπαθούσε και ήταν συνεπής στις τηλεδιασκέψεις. Αυτό ίσως να αποτελεί και εξήγηση για τις χαμηλές βαθμολογίες στις αξιολογήσεις του παιδιού της.

4.7 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 2

Το Ερευνητικό Ερώτημα 2 αφορά το πώς «η διαδικτυακή συνεργασία επηρεάζει τη σχέση γονιού-εκπαιδευτικού-μαθητή». Οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι είχαν τεθεί για το ερώτημα αυτό, ώστε να διερευνηθεί: (α) η επίδραση της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-γονιού, (β) η επίδραση της παρέμβασης στη σχέση γονιού-μαθητή και (γ) η επίδραση της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι στόχοι και τα αποτελέσματα από την παρέμβαση.

4.7.1. Επίδραση της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-γονιού

Σύμφωνα με το ημερολόγιο εκπαιδευτικού, στη διάρκεια της πιλοτικής φάσης, τρεις από τους έξι γονείς είχαν θεωρηθεί ως «αδιάφοροι». Τα παιδιά τους, σύμφωνα και με την κατάσταση κατ'οίκον εργασίας, ήταν συστηματικά αδιάβαστα. Οι γονείς δεν απαντούσαν και δεν έβλεπαν τα μηνύματα της διαδικτυακής πλατφόρμας που έστελνε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός, ενώ οι ίδιοι οι γονείς επίσης, αν και ενημερώνονταν στο τέλος κάθε εβδομάδας από τη γραμματεία του σχολείου (τηλεφωνικώς) για την κατάσταση των παιδιών τους, εντούτοις εξακολουθούσαν να μη συνεργάζονται. Με την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων που χρησιμοποιούσαν οι γονείς, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αναπτύχθηκε μια συνεχής επικοινωνία και συνεργασία και με τους έξι γονείς, οι οποίοι ανταποκρίνονταν άμεσα στις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού (ημερολόγιο εκπαιδευτικού) ενώ και τα παιδιά τους έγιναν πιο τυπικοί και εργάζονταν με την κατ'οίκον εργασία τους (κατάσταση κατ'οίκον εργασίας). Οι γονείς, επίσης, στις συνεντεύξεις τους, τόνισαν το θετικό κλίμα που είχε αναπτυχθεί μεταξύ τους και του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια (και) των τηλεδιασκέψεων, κάτι στο οποίο δεν ήταν συνηθισμένοι στο παρελθόν.

«Το τελευταίο διάστημα μόνο καλά άκουγα» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη)

«Όταν μπεις στην τηλεδιάσκεψη με τον κ. Αλέξανδρο βοηθά σε πάρα πολύ με τούντο πράγμα» (Γονιός, ΜΠ3, τελική συνέντευξη)

«Ήταν πολλά καλή η συνεργασία, πάντα με τον καλό το λόγο» (Γονιός, ΜΠ6, τελική συνέντευξη).

4.7.2. Επίδραση της παρέμβασης στη σχέση γονιού - μαθητή

Οι γονείς στις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν την άποψη ότι οι σχέσεις συνεργασίας τους με το παιδί τους, κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας, βελτιώθηκε σημαντικά, με τα παιδιά να εκφράζουν στους γονείς την ικανοποίηση αλλά και επιθυμία τους για να δουλέψουν μαζί.

«στο τέλος είναι μια μεγάλη αγκαλιά από τον ... μια ευχαρίστηση και ικανοποίηση που ένιωθα εγώ ότι ένιωθε ο ίδιος που θα έφτανε το επόμενο πρωί διαβασμένος» (Γονιός, ΜΠ1, τελική συνέντευξη).

«τον τελευταίο καιρό (μετά τις αξιολογήσεις) το παιδί μου ήταν πιο χαρούμενο, πιο αισιόδοξο... έδειχνε αυξημένο ενδιαφέρον» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη).

Οι γονείς ανέφεραν πως τα παιδιά τους ήταν πλέον πιο εστιασμένα στο αντικείμενο με το οποίο έπρεπε να εργαστούν, ενώ και οι ίδιοι τους βοηθούσαν ώστε να μην έχουν οποιεσδήποτε ενοχλήσεις την ώρα της μελέτης τους.

«ήθελε περισσότερο να διαβάσει γιατί ήξερε ότι η μάμα μιλούσε με τον κ. Αλέξανδρο, ήθελε να της λέει ο κύριος καλά πράγματα... προσπαθούσε και εκείνος με περισσότερο ενδιαφέρον» (Γονιός, ΜΠ3, τελική συνέντευξη).

4.7.3. Επίδραση της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιο 2015), σύμφωνα με τις σημειώσεις στο ημερολόγιο ερευνητή (συμπεριφορά και προσπάθεια μαθητών στην τάξη την ώρα του μαθήματος) αλλά και την κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας, τρεις από τους έξι μαθητές από τις Μελέτες Περίπτωσης (ΜΠ1, ΜΠ2 και ΜΠ5) συστηματικά δεν εργάζονταν. Συγκεκριμένα, αν και τους δινόταν διαφοροποιημένη εργασία, τόσο στην τάξη, όσο και για το σπίτι, η προσπάθειά τους ήταν ελάχιστη μέχρι μηδενική. Πολύ σπάνια εργάζονταν ή κατέβαλλαν προσπάθεια, ενώ αντιδρούσαν έντονα στις εισηγήσεις για εμπλοκή με την εργασία, τόσο στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Κατά την εργασία στην τάξη, στα παιδιά δίνονται δραστηριότητες ή ασκήσεις με τις οποίες πρέπει να εργαστούν. Για σκοπούς εμπέδωσης δίνεται συνήθως και συμπληρωματική εργασία για το σπίτι. Αν ένα παιδί δεν ολοκλήρωνε τις δραστηριότητες της τάξης, συνήθως έπρεπε να εργαστεί μαζί τους στο σπίτι. Στις περιπτώσεις των συγκεκριμένων παιδιών, που δεν υπήρχαν ούτε εσωτερικά κίνητρα για εργασία, ούτε επίβλεψη ή και ενθάρρυνση στο σπίτι, παρατηρήθηκε μια αδράνεια και έλλειψη διάθεσης για εργασία και στην τάξη. Παρά τις προσπάθειες επικοινωνίας με το σπίτι, στη διάρκεια της πιλοτικής φάσης, αυτό το φαινόμενο συνεχίστηκε. Ειδικά το παιδί στην ΜΠ2, ήταν ιδιαίτερα αντιδραστικό, ενώ προκαλούσε και ενόχληση στην τάξη. Από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, τόσο τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, όσο και την υπεύθυνη δασκάλα του τμήματος, που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, το παιδί είχε χαρακτηριστεί να έχει «ενοχλητική συμπεριφορά». Η ίδια η μητέρα, στην αρχική της συνέντευξη, είχε δηλώσει πως ο γιος της ήταν ιδιαίτερα αντιδραστικός και μη συνεργάσιμος.

«Εν ήθελε να μου δείξει τα μαθήματά του, έλεε μου ότι εν είχεν μαθήματα ή ότι έκαμεν τα, εν ήθελε να τον βοηθήσω...» (Γονιός, ΜΠ2, αρχική συνέντευξη).

Κατά τις πρώτες εβδομάδες της παρέμβασης, σύμφωνα με τη συνέντευξη της μητέρας του (Μάρτιος-Ιούνιος 2015), το παιδί είχε προβάλει ιδιαίτερη αντίσταση στη συνεργασία της με τον εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά, όταν το παιδί αντιλήφθηκε πως η συνεργασία με τη μητέρα του γινόταν σε θετικό κλίμα και όχι με στόχο την επίκριση του παιδιού, το παιδί συνεργάστηκε και με τη μητέρα του εργαζόταν στην κατ' οίκον εργασία. Στο σχολείο άρχισε για πρώτη φορά μετά την τρίτη εβδομάδα της παρέμβασης να καταβάλλει προσπάθεια για εργασία στην τάξη (σύμφωνα με το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού).

Και στις τρεις περιπτώσεις (ΜΠ1, ΜΠ2, ΜΠ5) η βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς φάνηκε να έχει αποτέλεσμα και στην κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας, ενώ αυτό φαίνεται να επηρέασε και τη διάθεση αλλά πιθανόν και τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για τη συνεργασία στο σχολείο. Αυτό οδήγησε στην αλλαγή άποψης των εκπαιδευτικών της τάξης για τους μαθητές, ειδικά για την ΜΠ2, ενώ οδήγησε και σε αισθητή βελτίωση της

συμπεριφοράς του, κάτι το οποίο σημειώθηκε και στο ημερολόγιο ερευνητή, αλλά και τονίστηκε στη μητέρα στις τηλεδιασκέψεις.

Πίνακας 9

Κατάσταση εργασίας μαθητών στην τάξη και στο σπίτι

	Πιλοτική φάση		Παρέμβαση	
	Εργασία στην τάξη	Κατ'οίκον εργασία	Εργασία στην τάξη	Κατ'οίκον εργασία
ΜΠ1	Περιορισμένη	Ελλιπής	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική
ΜΠ2	Ελλιπής	Ελλιπής	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική
ΜΠ3	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική
ΜΠ4	Ελλιπής	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική
ΜΠ5	Περιορισμένη	Ελλιπής	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική
ΜΠ6	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Ικανοποιητική

4.8 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 3

Το Ερευνητικό Ερώτημα 3 αφορά «διερεύνηση πιθανών αλλαγών στα μαθησιακά αποτελέσματα ως αποτέλεσμα της παρέμβασης». Οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι είχαν τεθεί για το ερώτημα αυτό, ώστε να διερευνηθεί: (α) η μελέτη των αλλαγών σε μαθησιακό επίπεδο, (β) διατήρηση της αλλαγής στην επόμενη σχολική χρονιά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι στόχοι και τα αποτελέσματα από την παρέμβαση.

4.8.1 Αλλαγές σε μαθησιακό επίπεδο

Οι μαθητές των Μελετών Περίπτωσης, είχαν διαγνωστεί στη Γ' Δημοτικού από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού (πέντε από τα έξι παιδιά). Το έκτο παιδί, αν και δεν είχε διαγνωστεί να βρίσκεται στη ζώνη κινδύνου, στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης είχε πάντοτε χαμηλές επιδόσεις και αντίστοιχες δυσκολίες στις γραπτές εργασίες. Σύμφωνα και με τη δασκάλα που είχε την ευθύνη του τμήματός τους στη Γ' δημοτικού, σε όλες τις αξιολογήσεις τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν χαμηλές επιδόσεις. Η υπεύθυνη τμήματος της Ε' τάξης, κατά τη σχολική χρονιά της παρέμβασης (Σεπτέμβριος 2014-Ιούνιος 2015), δίδασκε το

μάθημα της Γλώσσας στα παιδιά και κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Και η ίδια δήλωσε πως στις αξιολογήσεις στη Δ' τάξη, τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις, με δυσκολίες (α) στην κατανόηση κειμένου, (β) στο να απαντήσουν με σαφήνεια ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στην αξιολόγηση της Γλώσσας (Σεπτέμβριος 2014), οι συγκεκριμένοι έξι μαθητές, σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία από το σύνολο των 18 μαθητών της τάξης. Το Μάρτιο του 2015, πριν από την έναρξη των τηλεδιασκέψεων της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ακόμη μία αξιολόγηση, στην οποία, τα αποτελέσματα των παιδιών, ήταν στα ίδια επίπεδα με της αρχικής. Και οι δύο αξιολογήσεις είχαν άγνωστο κείμενο (500 περίπου λέξεις), με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου που βασίζονταν στο κείμενο.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα, τρεις περιπτώσεις μαθητών που εργάζονταν ελάχιστα στην τάξη ενώ δεν εργάζονταν σχεδόν ποτέ με την κατ' οίκον εργασία τους (Π1, Π2, Π5) έγιναν πιο τυπικοί, πιθανότατα ως αποτέλεσμα και της συνεργασίας τους με τους γονείς τους. Η κατ' οίκον εργασία αποτελούσε και εμπέδωση της εργασίας που γινόταν στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων με τους γονείς, δόθηκε έμφαση στην εργασία με άγνωστο κείμενο και σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι γονείς, κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, εργάζονταν με τον ερευνητή – εκπαιδευτικό πάνω σε φύλλα εργασίας με άγνωστο κείμενο. Στη συνέχεια, οι ίδιοι γονείς εργάζονταν (όχι απαραίτητα την ίδια μέρα) με τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας. Για να μην υπάρχει πρόσθετος φόρτος, η κατ' οίκον εργασία που δινόταν στα συγκεκριμένα παιδιά, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ήταν διαφοροποιημένη (α) ως προς το περιεχόμενο, (β) ως προς την έκταση, ώστε να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν.

Όπως έχει παρουσιαστεί και στο Παράρτημα Δ, παρατηρήθηκε βελτίωση των αποτελεσμάτων και των έξι παιδιών, όμως στις τελευταίες αξιολογήσεις, δύο παιδιά (ΜΠ3 και

ΜΠ5) επανήλθαν στα αρχικά τους αποτελέσματα. Στη συνέντευξη με το γονιό της ΜΠ5, αναφέρθηκε η δυσκολία συνεργασίας με το παιδί, καθώς είχε αλλάξει το ωράριο εργασίας της μητέρας. Αν και η μητέρα συμμετείχε στις τηλεδιασκέψεις, σύμφωνα με την ίδια, δεν μπορούσε να εργαστεί με το παιδί της γιατί επέστρεφε στο σπίτι αργά το βράδυ και άρα η παρέμβαση στη ΜΠ5 είχε σταματήσει.

«Γιατί μπορούσα νύχτα μόνο να δω το τετράδιό της και πρωί να της εξηγήσω τα λάθη της, την ώρα που την έπαιρνα σχολείο» (Γονιός, ΜΠ5, τελική συνέντευξη).

Στην περίπτωση ΜΠ3, αν και η μητέρα συμμετείχε σε όλες τις τηλεδιασκέψεις, το παιδί της από τη δεύτερη αξιολόγηση και μετά επέστρεψε στα αρχικά αποτελέσματα. Σε συνάντηση με τη μητέρα μετά το τέλος των παρεμβάσεων, αναφέρθηκε στην οικογενειακή κατάσταση που επικρατούσε στο σπίτι την περίοδο Απριλίου και μετά. Βρισκόταν σε διαδικασία διαζυγίου με το σύζυγό της, και σε συνδυασμό με το ότι έχει άλλα τρία παιδιά, δυσκολευόταν πάρα πολύ στο να βοηθήσει το παιδί της με τα μαθήματα με αποτέλεσμα η παρέμβαση να σταματήσει και για το συγκεκριμένο παιδί.

4.8.2 Διατήρηση της αλλαγής στην επόμενη σχολική χρονιά

Στις τελικές συνεντεύξεις τους, οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί η παρέμβαση και την επόμενη σχολική χρονιά, καθώς θεωρούσαν πως (α) χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση, ειδικά σε θέματα Γλώσσας και (β) είναι χρήσιμο για τα παιδιά τους δεδομένου του ότι υπάρχει πρόθυμος και θετικός εκπαιδευτικός.

«Ναι, θα προτιμούσα να συνεχίσω αλήθεια είναι... αλλά σαν ξένη της εξηγώ λάθος. Δηλαδή αυτά που της εξηγώ εγώ πώς να σας το πω; Εξηγώ με άλλο τρόπο... με τα λόγια μου ασ πούμε επειδή είμαι ξένη» (Γονιός, ΜΠ5, τελική συνέντευξη).

«(θα συνεχίσω να εργάζομαι με παρόμοιο τρόπο) και με τους άλλους δασκάλους. Αυτό είναι ένα πολύ καλό τρόπο...» (Γονιός, ΜΠ4, τελική συνέντευξη).

«Είναι χρήσιμο πιστεύω για το παιδί μου να συνεχίσουμε και την επόμενη χρονιά τη συνεργασία» (Γονιός, ΜΠ6, τελική συνέντευξη).

«Αν θα είχε κάποιον ανάλογο δάσκαλο πίσω από την πλατφόρμα θα ήθελα (και την επόμενη χρονιά» (ΜΠ2).

Την επόμενη σχολική χρονιά (2015-2016) άλλαξε μέρος του προσωπικού αλλά και η διεύθυνση του σχολείου. Δασκάλα της συγκεκριμένης τάξης ανέλαβε βοηθός διευθύντρια που είχε μετακινηθεί από άλλο σχολείο, με μεγάλη πείρα στη διδασκαλία, ειδικά μεγάλων τάξεων. Αν και της προτάθηκε η συνεργασία ώστε να συνεχιστεί η παρέμβαση και με τη νέα σχολική χρονιά, ή έστω η επικοινωνία με τους γονείς μέσω διαδικτύου, η ίδια αρνήθηκε. Η διεύθυνση του σχολείου δεν επιθυμούσε είτε να ενθαρρύνει τη συνέχιση της παρέμβασης είτε να εισηγηθεί να αναλάβει άλλος εκπαιδευτικός τη συγκεκριμένη τάξη. Η παρέμβαση δε συνεχίστηκε τη σχολική χρονιά. Παρ' όλα αυτά, υπήρχε συνεργασία και ενημέρωση με τη νέα δασκάλα, ως προς το επίπεδο συνεργασίας της με τα παιδιά και τους γονείς, αλλά και τις αξιολογήσεις τους. Από τον Οκτώβριο και μετά, με τις πρώτες αξιολογήσεις και επαφές με γονείς, είχε γίνει εμφανές ότι και οι έξι περιπτώσεις είχαν επανέλθει στα αρχικά αποτελέσματα του Σεπτεμβρίου 2014, ενώ ο μαθητής της ΜΠ2 που ήταν ιδιαίτερα μη συνεργάσιμος στην πιλοτική φάση, παρουσίασε τις ίδιες δυσκολίες. Η επικοινωνία με τους γονείς περιορίστηκε στο ελάχιστο, με συμβατικούς τρόπους (τηλέφωνο, επισκέψεις στο σχολείο, γραπτά σημειώματα) όμως, σύμφωνα με τη δασκάλα της τάξης, ορισμένοι από τους γονείς απουσίαζαν εντελώς από συναντήσεις με αυτήν (ΜΠ2, ΜΠ3, ΜΠ5).

4.9 Αποτελέσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 4

Το Ερευνητικό Ερώτημα 4 αφορά «διερεύνηση ελάχιστων πόρων για επέκταση της παρέμβασης σε μεγάλη κλίμακα». Οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι είχαν τεθεί για το ερώτημα αυτό, ώστε να διερευνηθεί: (α) ελάχιστοι τεχνολογικοί πόροι για εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα, (β) χρόνος που απαιτείται ανά γονιό και κόστος σε εργατοώρες. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι στόχοι και τα αποτελέσματα από την παρέμβαση.

4.9.1 Ελάχιστοι τεχνολογικοί πόροι για μεγάλης κλίμακας εφαρμογή

Αρχικά, ο σχεδιασμός προνοούσε την αξιοποίηση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας βασισμένης στο Moodle, με εγκατεστημένη και συνδεδεμένη την πλατφόρμα

τηλεσυνεργασίας BigBlueButton. Και οι δύο πλατφόρμες ανήκουν στο ανοικτό/ελεύθερο λογισμικό. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει δύο σημαντικά πλεονεκτήματα: (α) μπορούν να παραμετροποιηθούν ελεύθερα, και σε επίπεδο κώδικα, ώστε να ανταποκρίνονται απόλυτα στις ανάγκες οποιουδήποτε οργανισμού ή τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος για επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και (β) δεν προϋποθέτει κόστος αγοράς ή αναβάθμισης αδειών χρήσης. Παρ' όλα αυτά, προϋποθέτει πως το κράτος, σε μια μεγάλης κλίμακας εφαρμογή, θα έπρεπε να διαθέσει διακομιστή (server) ειδικά για τη συγκεκριμένη διαδικτυακή πλατφόρμα, με το ανάλογο εύρος σύνδεσης στο διαδίκτυο, καθώς και μόνιμο προσωπικό για τη διαχείρισή της. Επιπρόσθετα, θα ήταν απαραίτητη η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονιών. Η απόρριψη, όμως, από τους γονείς των Μελετών Περίπτωσης, της επικοινωνίας και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό μέσω της πλατφόρμας, και η προθυμία τους για συνεργασία με συνηθισμένα εργαλεία και υπηρεσίες (Skype, Fb Messenger), ελαχιστοποιεί σε σημαντικό βαθμό το κόστος εφαρμογής, ως προς τους τεχνολογικούς πόρους που απαιτούνται. Οι γονείς έδειξαν, τουλάχιστο τις συγκεκριμένες περιπτώσεις, να προτιμούν τα εργαλεία τα οποία ήδη χρησιμοποιούν, έτσι δε χρειάζονται επιμόρφωση ή έστω ενημέρωση για τον τρόπο χρήσης τους, ή αγορά άλλου εξοπλισμού πέρα από αυτόν που έχουν. Τα εργαλεία αυτά είναι συμβατά με όλους τους τύπους συσκευών, και δωρεάν, έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός που διαθέτει συσκευή συνδεδεμένη στο διαδίκτυο (smart phone, tablet, laptop κ.ά.) μπορεί, χωρίς κόστος, να τα χρησιμοποιήσει. Η αξιοποίηση off-the-shelf εργαλείων, με υφιστάμενο εξοπλισμό (hardware), επιτρέπει την επέκταση της έρευνας σε μεγάλη κλίμακα χωρίς πρόσθετο κόστος αγοράς λογισμικού ή εξοπλισμού.

Παρ' όλα αυτά, πιθανότατα να απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς (α) τη μεθοδολογία συνεργασίας με τους γονείς μέσω διαδικτύου, (β) τη χρήση πολλαπλών εργαλείων. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, στα πλαίσια των υφιστάμενων προγραμμάτων. Ήδη

για σεμινάρια σε διάφορα θέματα, σε κάθε επαρχία, εγκρίνεται κάθε χρόνο προϋπολογισμός, και η συγκεκριμένη επιμόρφωση θα μπορούσε να τεθεί στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων.

4.9.2 Χρόνος που απαιτείται και κόστος σε εργατοώρες

Ο χρόνος που απαιτείται για επέκταση του προγράμματος σε μεγάλη κλίμακα, είναι ανάλογος με την έμφαση στην οποία θέλουμε να δώσουμε. Αν η εφαρμογή θα απευθυνθεί αποκλειστικά σε μαθητές που έχουν εντοπιστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού, τότε αναφερόμαστε για ένα ποσοστό 11% των μαθητών της Κύπρου (Μέσος Όρος των τελευταίων έξι ετών, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις του ΚΕΕΑ για τη Στ' Δημοτικού). Με μέγιστο αριθμό σε κάθε τάξη τους 25, το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε δύο με τρεις μαθητές ανά τμήμα. Η περίπτωση του σχολείου και του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση, σύμφωνα και με την προϊστάμενη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Δρ. Γ. Καραγιώργη «το τμήμα αποτελεί μια εξαίρεση στον αριθμό των παιδιών που έχουν εντοπιστεί».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρέμβασης, κατά μέσο όρο ανά οικογένεια απαιτήθηκαν λιγότερα από 25 λεπτά την εβδομάδα. Αυτό ισοδυναμεί με χρόνο μικρότερο από δύο περιόδους την εβδομάδα ανά τμήμα ($3 \times 25 = 75'$, $< 2 \times 40 = 80'$).

Το κόστος της κάθε εργατοώρας εκπαιδευτικού διαφέρει ανάλογα με τα χρόνια και τα σχέδια υπηρεσίας. Παρ' όλα αυτά, μέγιστος χρόνος δύο περίοδοι την εβδομάδα ανά τμήμα, πιθανόν να μπορεί να αντισταθμιστεί είτε με πρόσθετη αμοιβή είτε με απαλλαγή από αντίστοιχο διδακτικό χρόνο το πρωί.

4.10 Αναστοχασμός

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της παρέμβασης, αλλά και τις δύο φάσεις της (πιλοτική, και εκπαιδευτική παρέμβαση), είχαν σημειωθεί στο ημερολόγιο ερευνητή αλλά και είχαν συζητηθεί με τα μέλη της τριμελούς επιτροπής τα διάφορα ευρήματα αλλά και

παρατηρήσεις, μέσα από τις επαφές και συνεργασία με τις οικογένειες. Αυτό που έγινε εμφανές, και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι η σημαντικότητα της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Οι γονείς, ιδιαίτερα των μαθητών που μαθησιακά αντιμετωπίζουν δυσκολίες, δεν είναι συνηθισμένοι στην ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, και αυτό το δήλωσαν και στις συνεντεύξεις τους.

«Με ενημέρωναν συχνά ότι το παιδί μου ήρθε αδιάβαστο στο σχολείο» (Γονιός, ΜΠ1, τελική συνέντευξη).

«Κάθε φορά που κτυπούσε το τηλέφωνο από το σχολείο ήξερα ότι κάτι έγινε» (Γονιός, ΜΠ2, τελική συνέντευξη).

«Από το σχολείο με έπαιρναν για να μου πουν ότι επήγε χωρίς τις ασκήσεις της» (Γονιός, ΜΠ5, τελική συνέντευξη).

Αν και το θετικό κλίμα στην επικοινωνία καλλιεργήθηκε από την αρχή της σχολικής χρονιάς, μέσα από πιο συμβατικούς τρόπους (γραπτά μηνύματα σε χαρτί/τετράδια, συναντήσεις στο σχολείο, τηλέφωνο) αλλά και μέσω της πλατφόρμας (ηλεκτρονικά μηνύματα), παρατηρήθηκε ότι οι γονείς δεν εμπλέκονταν στη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, αν και γνώριζαν πως τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Ως λογικό συμπέρασμα, θεωρήθηκε πως οι συγκεκριμένοι γονείς ήταν αδιάφοροι και δεν επιθυμούσαν, παρά τις διευκολύνσεις που τους προσφέραμε ως προς την επικοινωνία και συνεργασία στο δικό τους χρόνο και από το δικό τους χώρο, να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ως τελευταία επιλογή, και αφού συζητήσαμε με τους γονείς τη χρήση δικών τους εργαλείων, με έκπληξη –και αυτό δεν το αναμέναμε– παρατηρήσαμε ότι όλοι οι γονείς έδειξαν προθυμία για συνεργασία, συμπεριλαμβανομένου γονιού που από το σχολείο θεωρήθηκε αδιάφορος από τα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού του (ΜΠ2).

Με την έναρξη της παρέμβασης και τις τηλεδιασκέψεις με γονείς, παρατηρήθηκε αλλαγή και στη συμπεριφορά και προσπάθεια των παιδιών τους στην τάξη, βελτίωση που δεν περιμέναμε στο βαθμό που είχε σημειωθεί. Η βελτίωση δεν περιορίστηκε μόνο στα μαθήματα

που δίδασκε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός, αλλά και στο μάθημα της Γλώσσας που δίδασκε η υπεύθυνη της τάξης η οποία δε λάμβανε μέρος στις τηλεδιασκέψεις. Μέσα από τις συνεντεύξεις των γονιών (τελικές) φάνηκε πως τα παιδιά τους, αν και σε κάποιες περιπτώσεις είχαν δείξει αντίσταση στη συνεργασία γονιού – εκπαιδευτικού, επιθυμούσαν αυτή τη συνεργασία και τους άρεσε που ο εκπαιδευτικός έκανε θετικά σχόλια για αυτά στους γονείς. Πιθανότατα, η βελτίωση των παιδιών που παρατηρήθηκε, ειδικά στις αξιολογήσεις, να οφείλεται ακριβώς στο συγκεκριμένο θετικό κλίμα που αναπτύχθηκε –ίσως για πρώτη φορά στη μαθητική τους ζωή– ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το γονιό, και κατ’ επέκταση και στο ίδιο το παιδί, και τους έδωσαν τα εσωτερικά κίνητρα ώστε να επιθυμήσουν και οι ίδιοι να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, τόσο στην εργασία στην τάξη όσο και στην κατ’ οίκον εργασία, με εμφανή τα αποτελέσματα στις αξιολογήσεις.

Η γραπτή εργασία που έκαναν τα παιδιά (φύλλα εργασίας) με τους γονείς τους, η κατ’ οίκον εργασία που επίσης έκαναν, καθώς και η τακτική επικοινωνία των γονιών, ανέτρεψε την αρχική εικόνα που υπήρχε, ειδικά για δύο μελέτες περίπτωσης (ΜΠ2 και ΜΠ5), και έδειξε πως είναι σημαντικό, ως εκπαιδευτικοί πλέον και όχι ως ερευνητές, να επιχειρούμε να εντοπίσουμε τρόπους μέσω των οποίων οι γονείς θα αισθανθούν απόλυτα άνετοι να συνεργαστούν με το σχολείο. Κατ’ επέκταση, και ως προσωπικό συμπέρασμα ως δάσκαλος της συγκεκριμένης τάξης, καταλήγω στο (όχι άδικο) συμπέρασμα πως, στο συγκεκριμένο τμήμα τουλάχιστο, δεν υπήρχε κανείς «αδιάφορος» γονιός, αντίθετα, υπήρχαν γονείς οι οποίοι χρειάζονταν στήριξη, εκτίμηση, σεβασμό και καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

4.11 Περίληψη

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, και στις δύο φάσεις που διήρκησε (Σεπτέμβριος 2014-Μάρτιο 2015 και Μάρτιο 2015-Ιούνιο 2015 αντίστοιχα). Αρχικά παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης, όπου το σύνολο των γονιών

της τάξης είχε πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, όμως έμφαση δινόταν στις έξι οικογένειες που αποτελούσαν και τις μελέτες περίπτωσης (ΜΠ1 – ΜΠ6). Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, φάνηκε πως οι γονείς δε χρησιμοποιούσαν τη διαδικτυακή πλατφόρμα, ενώ τα τρία από τα έξι παιδιά δεν έδιναν γραπτή (κατ' οίκον) εργασία στο σχολείο επειδή δεν την έκαναν. Επίσης, υπήρχε απροθυμία των γονιών για χρήση των δυνατοτήτων τηλεδιάσκεψης της διαδικτυακής πλατφόρμας. Κατά τη δεύτερη φάση, αξιοποιήθηκαν για τηλεδιασκέψεις τα εργαλεία που ήδη χρησιμοποιούσαν οι γονείς, και γίνονταν συναντήσεις με τον ερευνητή/εκπαιδευτικό (ένας γονιός σε κάθε τηλεδιάσκεψη, έξι γονείς την εβδομάδα) μέσω διαδικτύου σε εβδομαδιαία βάση. Το ίδιο διάστημα πραγματοποιήθηκαν έξι αξιολογήσεις στη Γλώσσα, με άγνωστο κείμενο και ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στους γονείς δινόταν ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, καθώς και επιμόρφωση από τον ερευνητή/εκπαιδευτικό για τον τρόπο μελέτης άγνωστου κειμένου αλλά και απάντησης σε ερωτήματα. Μέσα από τη δεύτερη φάση της έρευνας, την εκπαιδευτική παρέμβαση, και όπως φάνηκε και από τις αξιολογήσεις των παιδιών και τις συνεντεύξεις των γονιών, υπήρξε βελτίωση της συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού- μαθητή αλλά και γονιού-μαθητή, με παράλληλα θετικά αποτελέσματα στις αξιολογήσεις. Έγινε εμφανές, τουλάχιστο στη συγκεκριμένη έρευνα, πως η συνεργασία οικογένειας- σχολείου μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση συνηθισμένων εργαλείων, χωρίς απαραίτητα άλλη τεχνολογική υποδομή (π.χ. διαδικτυακή πλατφόρμα βασισμένη σε LMS τύπου Moodle).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

“...you've got to start with the customer experience and work backwards to the technology. You can't start with the technology and try to figure out where you're going to try to sell it.”⁴²

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας και συζήτησή τους, σύμφωνα και με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιού με χρήση διαδικτυακών εργαλείων, ώστε ο γονιός να καταστεί αποτελεσματικός ενισχυτής του παιδιού του, κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας. Έμφαση δόθηκε στους γονείς παιδιών που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και είχαν διαγνωστεί να βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν έξι γονείς και τα παιδιά τους (Μελέτες Περίπτωσης), από το ίδιο τμήμα Ε΄ τάξης σε σχολείο της πόλης, υποβαθμισμένης περιοχής. Το πρώτο ερώτημα που αναλύεται είναι τα εμπόδια και οι περιορισμοί στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας από τους γονείς, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία σε χρόνο και από χώρο που βολεύει τους ίδιους. Το δεύτερο ερώτημα που αναλύεται είναι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στη συνεργασία αλλά και στάσεις γονιού και εκπαιδευτικού, γονιού και παιδιού καθώς και εκπαιδευτικού και παιδιού. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις πιθανές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα, με έμφαση στο μάθημα της Γλώσσας (Νέας Ελληνικής), ως αποτέλεσμα και της παρέμβασης. Τέλος, αναλύονται οι ελάχιστες απαιτήσεις όσον αφορά γνώσεις, δεξιότητες αλλά και απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές, για επέκταση της παρέμβασης σε μεγαλύτερη κλίμακα.

⁴² Bariso, A. (2017, July 29). Steve Jobs's response to a public insult in 1997 shows how to handle negative comments with grace. Retrieved from <http://www.businessinsider.com/steve-jobs-response-to-an-insult-is-an-example-everyone-should-follow-2017-7>

5.2 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 1

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Εμπόδια και περιορισμούς στην αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας για ενίσχυση της ικανότητας των γονιών να στηρίζουν το παιδί τους», ερευνήθηκε μέσα κυρίως από τη φάση της παρέμβασης (Μάρτιος 2015-Ιούνιος 2015). Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση των γονιών για διαδικτυακή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, καθώς και οι περιορισμοί που έχουν οι γονείς στην προσπάθεια να στηρίζουν τα παιδιά τους.

Όπως φάνηκε και από την πιλοτική φάση της παρέμβασης, αν και δόθηκε η δυνατότητα στους γονείς να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό οποιαδήποτε ώρα και μέρα επιθυμούσαν, αυτοί έδειξαν να αντιστέκονται στη χρήση εργαλείου το οποίο δε γνωρίζουν. Αν και οι γονείς αναγνώριζαν πως τα παιδιά τους συχνά δεν έκαναν τις εργασίες τους, και παρόλο που υπήρχε αναρτημένη σε καθημερινή βάση η κατ' οίκον εργασία, αυτοί απέφευγαν τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας για ενημέρωση. Αυτό που αναμέναμε αρχικά ήταν οι γονείς να ενημερώνονται από την πλατφόρμα, καθώς ένα από τα εμπόδια που οι γονείς αναφέρουν ως προς την προσπάθεια έλεγχου της κατ' οίκον εργασίας, είναι το ότι δε γνωρίζουν τι εργασίες έχουν (Carr, 2013).

Όταν, όμως, χρησιμοποιήθηκε εργαλείο το οποίο ήδη χρησιμοποιούσαν (π.χ. Skype) υπήρξε πλήρης συνεργασία. Αυτό απαίτησε από τον εκπαιδευτικό να δείξει μια ιδιαίτερη ευελιξία ώστε να ανταποκριθεί στις τεχνολογικές επιλογές των γονιών και να εισέλθει πλήρως στη «ζώνη άνεσης» (comfort zone) των γονιών. Σε έρευνα της Bennett-Conroy (2011) για αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γονιών και σχολείου, τέθηκε ως βασική προϋπόθεση η ευελιξία εξόδου του εκπαιδευτικού από τη ζώνη άνεσής του. Στις συνεντεύξεις των γονιών, επίσης, όπως έχει αναφερθεί και στο Κεφάλαιο 4, δήλωσαν πως ο κύριος παράγοντας που τους ενεθάρρυνε να εμπλακούν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό στις τηλεδιασκέψεις, ήταν από τη μια το θετικό κλίμα το οποίο είχε δημιουργηθεί από τον ίδιο,

αλλά και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής λάμβανε υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (ωράριο εργασίας, πρόγραμμα επικοινωνίας που προτιμούσαν οι γονείς).

Η δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που διευκολύνει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Ramsey, Spira, Parisi, & Rebok, 2016). Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, θα πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν το θετικό ρόλο που έχει η οικογένεια ως προς τη μάθηση αλλά και την ομαλή ένταξη και εργασία του μαθητή κατά τη μαθητική του ζωή. Αυτό μπορεί να γίνει είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών είτε μέσα από σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002).

Άλλος σημαντικός περιορισμός είναι η ίδια η ικανότητα των γονιών να στηρίζουν τα παιδιά τους, όπως δήλωσαν και στις συνεντεύξεις τους (Κεφάλαιο 4). Οι ίδιοι οι γονείς, θα πρέπει να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους αλλά και τις δεξιότητές τους, μια και αυτοί οι παράγοντες, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, αποτελούν εμπόδιο στην επιθυμία τους για στήριξη των παιδιών τους (Stormshak, Connel, & Dishion, 2009).

5.3 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 2

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε το «Πώς η διαδικτυακή συνεργασία επηρεάζει τη σχέση γονιού-εκπαιδευτικού-μαθητή». Ερευνητικοί στόχοι του Ερωτήματος ήταν η (α) διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση γονιού-μαθητή, (β) διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και (γ) διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στη σχέση εκπαιδευτικού-γονιού.

Στα πλαίσια της παρέμβασης (Μάρτιος 2015-Ιούνιος 2015), παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις σχέσεις των τριών μερών. Ως προς τις σχέσεις γονιού- μαθητή, μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις, φάνηκε πως υπήρξε βελτίωση της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας ή άλλων σχολικών εργασιών, ενώ αρχικές αντιδράσεις και αντιστάσεις δύο μαθητών, είχαν αλλάξει όταν παρατήρησαν και οι ίδιοι πως η συνεργασία γονιού-

εκπαιδευτικού γινόταν σε θετικό κλίμα. Η αντίσταση αυτή δεν ήταν κάτι το απροσδόκητο, καθώς μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο, παρουσιάζουν αντίσταση στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς τους, ώστε να υπάρχει λιγότερος έλεγχος, με αποτέλεσμα να μεγεθύνεται το πρόβλημα (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004). Τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές, στις συνεντεύξεις τους, δήλωσαν πως οι σχέσεις μεταξύ τους είχαν βελτιωθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας στο σπίτι με δραστηριότητες του σχολείου, καθώς ο γονιός ήταν σε θέση πλέον να προσφέρει πιο εστιασμένη βοήθεια στο παιδί του, με συνεπακόλουθο το να απαιτείται λιγότερος χρόνος ολοκλήρωσης της μελέτης. Αυτό, επίσης, ήταν αναμενόμενο, καθώς με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των γονιών, μέσα από παρεμβατικά προγράμματα, μπορούσαν πλέον να προσφέρουν πιο εστιασμένη και στοχευμένη βοήθεια στα παιδιά τους (Rahmqvist, Wells & Sarkadi, 2013). Βασική προϋπόθεση, για να μπορέσουν οι γονείς να στηρίξουν τα παιδιά τους, ήταν να σχεδιάζεται και επιλέγεται κατ' οίκον εργασία η οποία να λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και γνώσεις των γονιών (Carr, 2013).

Ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, παρατηρήθηκε βελτίωση, ειδικά στις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι συχνά δεν εργάζονταν με την κατ' οίκον εργασία τους, και πολλές φορές δεν εργάζονταν ούτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι γονείς ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους πως η θετική ανατροφοδότηση που τους δινόταν, ακόμη και όταν το αντικείμενο συζήτησης δεν ήταν απαραίτητα θετικό (π.χ. μια αποτυχία σε αξιολόγηση), έδιναν πρόσθετο κίνητρο στα παιδιά ώστε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Στο ημερολόγιο ερευνητή σημειώνεται πως –κατά την περίοδο της παρέμβασης, και αφού είχαν ξεκινήσει οι τηλεδιασκέψεις– τα προβλήματα συμπεριφοράς, ειδικά με ένα παιδί (ΜΠ2) είχαν περιοριστεί στο ελάχιστο, ενώ υπήρξε μία τυπικότητα από όλα τα παιδιά στην παράδοση της κατ' οίκον εργασίας, αλλά και αυξημένη προσπάθεια στην τάξη. Αυτό ίσως να οφείλεται στη θετική συνεργασία του εκπαιδευτικού με το γονιό στα πλαίσια τηλεδιασκέψεων, στις οποίες λάμβαναν μέρος και τα ίδια τα παιδιά, κατόπιν δικής τους επιθυμίας (ΜΠ1, ΜΠ2, ΜΠ5, ΜΠ6).

Η διεθνής έρευνα δείχνει πως η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονιού, καθώς και η θετική εικόνα για το δάσκαλο που μπορεί να αναπτύξει ο γονιός, είναι καθοριστικής σημασίας και για την εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εκπαιδευτικό του (Mapp, 2002; Bennett-Conroy, 2011).

Ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού – γονιού, παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στις αρχικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, και συγκεκριμένα της δασκάλας που ήταν υπεύθυνη του τμήματος στη Γ΄ τάξη, της δασκάλας που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα στη Δ΄ και Ε΄ τάξη, καθώς και του ερευνητή. Ενώ υπήρχε η αντίληψη πως κάποιοι γονείς, και ιδιαίτερα οι ΜΠ1, ΜΠ2 και ΜΠ5 ήταν αδιάφοροι, κατά την παρέμβαση είχαν εμπλακεί πλήρως σε όλες τις τηλεσυναντήσεις και τα παιδιά τους έγιναν πιο τυπικά στην κατ' οίκον εργασία τους, με τη δική τους βοήθεια (σύμφωνα με δηλώσεις γονιών και μαθητών στις τελικές συνεντεύξεις). Για να γίνει αυτό κατορθωτό, δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ένα φιλικό κλίμα στο οποίο, όπως ανέφεραν οι γονείς, ένιωθαν άνετα να εκφράσουν απορίες, να εργαστούν σε δραστηριότητες και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα πάντα με τους γονείς, στις συνεντεύξεις τους, δεν υπήρχε ένα θετικό κλίμα στο σχολείο. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το γονιό ως ανταγωνιστή και όχι ως συνεργάτη στη μάθηση του παιδιού (Ho, 2002), ενώ υποτιμούν σε αρκετές περιπτώσεις το σημαντικό ρόλο που μπορεί να έχει η οικογένεια, είτε εξαιτίας προσωπικών αντιλήψεων (Weiss & Edwards, 1992) είτε και εξαιτίας έλλειψης σωστής επιμόρφωσης των ιδίων σε θέματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, και στο σημαντικό ρόλο που αυτή μπορεί να έχει τόσο σε θέματα μάθησης όσο και συμπεριφοράς (Thijs & Eilbracht, 2012). Οι γονείς, επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις έχουν αρνητική εικόνα για το σχολείο εξαιτίας και προσωπικών εμπειριών ή πεποιθήσεων, γεγονός που τους αποτρέπει από το να επιθυμούν ή να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, προσκλήσεις ή και παρεμβατικά προγράμματα του σχολείου (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Αυτή η αλλαγή στάσης και αντιλήψεων, τόσο των εκπαιδευτικών

προς τους γονείς όσο και των γονιών προς τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αλλάξει με επιμορφωτικά σεμινάρια ή άλλες δράσεις (Gu & Yawkey, 2009). Σύμφωνα και με την παρούσα έρευνα, στην περίπτωση γονιών με δύσκολο ωράριο εργασίας, μπορούν να διοργανωθούν διαδικτυακές ομαδικές συναντήσεις επιμόρφωσης.

Μέσα από την παρούσα παρέμβαση και τη συνεχή ανατροφοδότηση και επικοινωνία με τους γονείς με θετικό τρόπο, ενισχύθηκε η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, αναπτύχθηκε σχέση συνεργασίας, εμπιστοσύνης και καλής θέλησης ανάμεσα στις δύο πλευρές. Οι γονείς, τόσο στις αρχικές συνεντεύξεις τους όσο και στις τελικές, εξέφρασαν την ανάγκη για πρόσθετη επιμόρφωση ώστε να βελτιωθεί η ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Με τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση, σε όλες τις τηλεδιασκέψεις, απέδειξαν ότι είναι πρόθυμοι να βρουν χρόνο για να γίνεται η διαδικτυακή συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, ενώ εξέφρασαν και την επιθυμία αυτή η συνεργασία να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά. Παρ' όλα αυτά, δεν υπήρχε προθυμία από την εκπαιδευτικό της επόμενης σχολικής χρονιάς για συνέχιση της ίδιας μεθοδολογίας ή έστω της επικοινωνίας σε απογευματινό χρόνο μέσω διαδικτύου.

5.4 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 3

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες αλλαγές παρατηρούνται στα μαθησιακά αποτελέσματα στο Γλωσσικό μάθημα ως αποτέλεσμα της παρέμβασης», ερευνήθηκαν τόσο τα αποτελέσματα των μαθητών στις αξιολογήσεις τους όσο και η διατήρηση της αλλαγής στην επόμενη σχολική χρονιά. Μέσα από την παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός ενίσχυσε το ρόλο του γονιού και τον ενθάρρυνε, ώστε αυτός με τη σειρά του να προσφέρει εξατομικευμένη και εστιασμένη βοήθεια στο παιδί του, με έμφαση στην κατανόηση άγνωστου κειμένου και στην εργασία με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Η ενθάρρυνση του γονιού να αναλάβει ενεργό ρόλο υποστηρικτή του παιδιού του, ενισχύει τη θέλησή του για εμπλοκή αλλά και το ρόλο του ως υποστηρικτή του παιδιού του (Redding, 2006). Οι εργασίες σχεδιάζονταν από την

εκπαιδευτικό που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα και δίνονταν στο γονιό υπό τύπο φύλλου εργασίας, ώστε να εργαστεί με το παιδί του. Η συγκεκριμένη κατ' οίκον εργασία ήταν εστιασμένη στις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών, και είχαν στόχο τη βελτίωση της ικανότητάς τους να εργάζονται με άγνωστα κείμενα και ερωτήσεις κατανόησης. Εργασίες για το σπίτι, οι οποίες είναι στοχευμένες και προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των παιδιών, αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για ενίσχυση της μάθησης (Carr, 2013).

Μέσα από την παρέμβαση, ο γονιός προσέφερε ενισχυτική διδασκαλία στο παιδί του. Σύμφωνα με το ΚΕΕΑ (2011), η ενισχυτική διδασκαλία έχει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των μαθητών που έχουν δυσκολίες ή και ελλείψεις σε μαθησιακό επίπεδο. Οι γονείς, στις αρχικές συνεντεύξεις τους, είχαν δηλώσει πως δεν είχαν τις γνώσεις και δεξιότητες για στήριξη των παιδιών τους, κάτι που παρατηρήθηκε και από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Η στήριξη είχε στόχο να βοηθήσει τους γονείς να εστιάσουν σε συγκεκριμένα θέματα που κρίθηκαν προτεραιότητας για τα παιδιά τους (εντοπισμός σημαντικών πληροφοριών σε άγνωστο κείμενο, κατανόηση των ερωτήσεων, απάντηση σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου). Η ενίσχυση του γονιού γινόταν πάντοτε με αξιοποίηση διαφοροποιημένης εργασίας, η οποία ήταν προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών και ήταν σχεδιασμένη ώστε να ενισχύει τα σημεία στα οποία δόθηκε έμφαση.

Ο εκπαιδευτικός έδινε ανατροφοδότηση και συζητούσε, κατά τη διάρκεια της τηλεδιάσκεψης, τον τρόπο προσέγγισης σε διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας που δίνονταν ως κατ' οίκον εργασία στο παιδί. Επίσης συζητούσαν λάθη του παιδιού σε προηγούμενες εργασίες ή και αξιολογήσεις. Ο γονιός αναλάμβανε να δίνει ανατροφοδότηση και ενίσχυση στο παιδί του για τις επόμενες ημέρες της εβδομάδας, μέχρι και την επόμενη τηλεδιάσκεψη.

Στις αξιολογήσεις της Γλώσσας, παρατηρήθηκε βελτίωση σε όλες τις περιπτώσεις, μέχρι και το μέσο της δεύτερης φάσης της παρέμβαση. Σε δύο περιπτώσεις (ΜΠ3 και ΜΠ5) από το μέσο της δεύτερης φάσης της παρέμβασης και μετά, παρατηρήθηκε μείωση της

επίδοσης. Μέχρι το τέλος της παρέμβασης, και ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές σημείωσαν πρόοδο, οι μαθητές αυτοί (ΜΠ3 και ΜΠ5) έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με τα αρχικά. Τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης, που διενεργήθηκε το Μάρτιο του 2015 με την έναρξη της δεύτερης φάσης, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας, ήταν παρόμοια με τα αποτελέσματα που είχαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από το Σεπτέμβριο του 2014 μέχρι και το Μάρτιο του 2015. Στις περιπτώσεις ΜΠ3 και ΜΠ5, σύμφωνα με τους γονείς, δεν υπήρξε συνεργασία με το παιδί από το μέσο της δεύτερης φάσης της παρέμβασης και μετά, εξαιτίας αλλαγών στο ωράριο εργασίας στη μια περίπτωση, και εξαιτίας διαζυγίου των γονιών στην άλλη περίπτωση.

Στα πλαίσια της έρευνας, στις τέσσερις από τις έξι Μελέτες Περίπτωσης παρουσιάστηκε αλλαγή (βελτίωση) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε σχέση με τις αξιολογήσεις που είχαν τα παιδιά κατά την πιλοτική φάση της εφαρμογής. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι δύο μελέτες περίπτωσης (ΜΠ3 και ΜΠ5) που πιθανότατα να δικαιολογείται η διαφοροποίησή τους από τους λόγους που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Παρ' όλα αυτά, η βελτίωση στα αποτελέσματα τόσο των αξιολογήσεων όσο και της γραπτής εργασίας των μαθητών (κατ' οίκον εργασία, εργασία στην τάξη) έχουν παρατηρηθεί, και πιθανότατα να οφείλονται στον αυξημένο ρόλο και λόγο του γονιού, σε καθημερινή βάση, ειδικά στις περιπτώσεις όπου ο γονιός δεν είχε καμία επαφή με την εργασία του παιδιού του, ή/και δε γνώριζε πώς να το ενισχύσει (Erstein, 1995; Mapp, 2002; Bennett-Conroy, 2011).

5.5 Συμπεράσματα ως προς το Ερευνητικό Ερώτημα 4

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, «Ελάχιστα (εξοπλισμός, χρόνος, δεξιότητες) που απαιτούνται για διαδικτυακή συνεργασία σχολείου-οικογένειας», αφορούσε τόσο την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για μια τέτοια παρέμβαση, καθώς και το κόστος σε ανθρωποώρες εργασίας.

Αρχικά η παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό σύστημα που θα αποτελείτο από τρία διαφορετικά τμήματα:

(α) διαδικτυακή πλατφόρμα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (learning management system), βασισμένη στο Moodle, για λόγους που έχουν εξεξηγηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο

(β) διαδικτυακό εργαλείο τηλεδιασκέψεων και τηλεσυνεργασίας, BigBlueButton

(γ) διαδικτυακό πληροφοριακό σύστημα μαθητών (Student information system) βασισμένο στο OpenSIS.

Οι πιο πάνω προτεινόμενες διαδικτυακές πλατφόρμες που είχαν αξιοποιηθεί στα πλαίσια της πρώτης φάσης της παρέμβασης, ανήκουν στο χώρο του ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού και δεν έχουν πρόσθετο κόστος για αγορά αδειών χρήσης. Η αξιοποίηση διακομιστών (servers) που θα τρέχουν λειτουργικό σύστημα Linux αντί για Microsoft Windows, επιτρέπουν την μείωση του κόστους λειτουργίας, μια και αρκετές εκδόσεις του συγκεκριμένου λειτουργικού συστήματος δεν απαιτούν την αγορά αδειών χρήσης ή αγορά υποστήριξης (π.χ. RedHat Linux). Από μεριάς Υπουργείου Παιδείας & Πολιτισμού (ΥΠΠ), θα ήταν απαραίτητη η δημιουργία της υποδομής για φιλοξενία των διακομιστών αυτών. Το Υπουργείο Παιδείας ήδη διαθέτει δικό του data center το οποίο αρχικά είχε σχεδιαστεί ώστε να φιλοξενήσει το Διαδικτυακό Σχολείο⁴³, μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός παγκύπριου σχολικού κόμβου, παρόμοιου σε φιλοσοφία με το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ).

Η εγκατάσταση και χρήση της προτεινόμενης διαδικτυακής πλατφόρμας με στόχο εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα, προϋποθέτει και τη συντήρηση από ομάδα ατόμων

⁴³ Η προσπάθεια αυτή επιχείρησε να προσφέρει υπηρεσίες στήριξης σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς μέσω μιας διαδικτυακής πύλης που θα βασιζόταν σε λογισμικά κλειστού κώδικα, όπως διαδικτυακή πλατφόρμα διαχείρισης μαθησιακού υλικού (SIVECO) και πληροφοριακό σύστημα μαθητών. Αν και δεν προχώρησε η υλοποίηση του έργου, η υποδομή (hardware) έχει εγκατασταθεί, ενώ το Moodle χρησιμοποιείται επίσημα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

εξειδικευμένων στο συγκεκριμένο τομέα. Αυτό θα απαιτούσε είτε την επιμόρφωση υφιστάμενου προσωπικού του ΥΠΠ είτε πρόσληψη νέου προσωπικού με σχετική κατάρτιση.

Προτεινόμενη υποδομή χρηστών:

Οι χρήστες της προτεινόμενης πλατφόρμας είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Και οι δύο απαραίτητα θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, καθώς και πρόσβαση σε συσκευή που να μπορεί να συνδεθεί με το διαδίκτυο και την πλατφόρμα. Με την έκδοση 1.1 ή νεότερη του BigBlueButton, προσφέρεται πλήρης υποστήριξη και σε κινητές συσκευές τύπου smart phone και tablet. Όμως, για καλύτερη συνεργασία, μια και σε αρκετές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός θα μοιράζεται την οθόνη του (shared screen) ή θα χρησιμοποιεί κοινή επιφάνεια εργασίας (shared whiteboard), θα ήταν πιο χρήσιμο ο γονιός να χρησιμοποιήσει μια μεγαλύτερη συσκευή όπως tablet ή συνηθισμένο υπολογιστή ώστε να είναι ευδιάκριτες οι πληροφορίες που προβάλλονται (π.χ. το γραπτό ενός μαθητή). Πλέον όλες οι φορητές συσκευές διαθέτουν μικρόφωνο και κάμερα, όπου αυτή χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί, ενώ ακόμη και στους συνηθισμένους επιτραπέζιους υπολογιστές υπάρχει δυνατότητα απόκτησης και σύνδεσης κάμερας και μικροφώνου με ποσό μικρότερο των 10 ευρώ. Σε περίπτωση γονιών που δεν έχουν τους πόρους για αγορά υπολογιστή, το κράτος προσφέρει ήδη επιχορήγηση στο γυμνάσιο για αγορά φορητού υπολογιστή. Στην προκειμένη περίπτωση, και για τους γονείς που έχουν παιδιά στη ζώνη κινδύνου, θα μπορούσε η χορηγία να δοθεί νωρίτερα (π.χ. στην Ε' δημοτικού), χωρίς πρόσθετο για το κράτος κόστος. Η χρήση του προτεινόμενου συστήματος (διαδικτυακή πλατφόρμα) απαιτεί την επιμόρφωση του γονιού αλλά και του εκπαιδευτικού για τις λειτουργίες χρήσης και δυνατότητές της. Η επιμόρφωση δε χρειάζεται να ξεπεράσει τη μια συνάντηση, διάρκειας μίας τουλάχιστο δύο ωρών για παρουσίαση και εξάσκηση για το γονιό, και δύο ωρών για παρουσίαση και εξάσκηση για τον εκπαιδευτικό.

Χρήση συνηθισμένων εργαλείων επικοινωνίας:

Τα συνηθισμένα εργαλεία επικοινωνίας (Skype, Viber, Google Hangouts, Facebook Messenger κ.ά.) ήδη βρίσκονται σε χρήση από γονείς και εκπαιδευτικούς για τις καθημερινές τους ανάγκες, είτε ψυχαγωγίας είτε επαγγελματικές. Και πάλι θα ήταν απαραίτητη η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας ώστε να γίνεται ανάρτηση σημαντικών πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς τους γονείς, όμως στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να αντικατασταθεί το εργαλείο BigBlueButton με εργαλεία της προτίμησης των γονιών. Τα εργαλεία αυτά είναι εύχρηστα, δωρεάν και συμβατά με όλες τις συσκευές που έχουν δυνατότητες πρόσβασης στο διαδίκτυο. Όμως, έχουν το μειονέκτημα της πολυτυπίας, και ο εκπαιδευτικός πιθανόν να δείξει αντίσταση στη χρήση πολλαπλών εργαλείων για συνεργασία με όλους τους γονείς των μαθητών του.

5.6 Κριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης, αν και οι γονείς είχαν εκφράσει την επιθυμία για συνεργασία, και αναγνώριζαν τα προβλήματα των παιδιών τους⁴⁴, και παρόλο που είχαν γίνει αρκετές προσπάθειες για συνεργασία μαζί τους, αυτοί δεν ανταποκρίνονταν. Τρεις περιπτώσεις γονιών είχαν κριθεί από τις δασκάλες των προηγούμενων δύο ετών (Γ΄ και Δ΄ τάξη) ως «δύσκολες» στην επικοινωνία, με τις δύο από αυτές να χαρακτηρίζονται έως και «αδιάφορες». Η θετική στάση του εκπαιδευτικού-ερευνητή προς τους γονείς αυτούς, ακόμη και όταν δεν υπήρχε κάτι πραγματικά θετικό να αναφερθεί για τα παιδιά τους, έμεινε σταθερή και στις δύο φάσεις. Η αλλαγή κατά τη φάση της παρέμβασης αφορούσε το ίδιο το εργαλείο – αξιοποιήθηκαν εργαλεία της επιλογής των γονιών, όπως έχει προαναφερθεί. Μέσα από τη χρήση των εργαλείων αυτών, επιτεύχθηκε επικοινωνία και συνεργασία με όλες τις οικογένειες – ακόμη και με τις «δύσκολες» περιπτώσεις, ενώ παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση

⁴⁴ Είχαν ενημερωθεί τόσο σε συνάντηση στο σχολείο τον Οκτώβριο του 2014 όσο και σε προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό και διεύθυνση του σχολείου.

των μαθητών, τόσο στην ποιότητα όσο και στην τυπικότητα της κατ' οίκον εργασίας, αλλά και της αύξησης της προσπάθειας για εργασία στην τάξη, ενώ σημειώθηκαν και σημαντικές βελτιώσεις στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων. Η πλήρης συνεργασία όλων των γονιών, ειδικά των «δύσκολων» ή και «αδιάφορων» περιπτώσεων, ήταν μη αναμενόμενο, γεγονός που προκάλεσε έναν προβληματισμό στον ερευνητή, υπό την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικού. Θα ήταν ενδιαφέρον, μελλοντικά, να δοθεί ένας αναλυτικός ορισμός του «αδιάφορου» γονιού, ώστε να διαχωριστεί η περίπτωσή του από του γονιού που χρειάζεται ειδική στήριξη ή ιδιαίτερη μεταχείριση, ή κοινός τρόπος επικοινωνίας.

Οι γονείς (και το επιβεβαίωσαν και οι μαθητές) στις συνεντεύξεις τους, δήλωσαν πως μπορούσαν να εστιάσουν καλύτερα την προσοχή τους σε συγκεκριμένο τρόπο επίλυσης ασκήσεων αλλά και επεξεργασίας κειμένου, ενώ είχε βελτιστοποιηθεί και ο χρόνος εργασίας των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, είχε αναπτυχθεί και μια καλύτερη σχέση συνεργασίας με τα παιδιά τους, σύμφωνα πάντα με τις συνεντεύξεις και των δύο μερών. Ως προς την εργασία στην τάξη, αλλά και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς την ώρα του μαθήματος, παρατηρήθηκε μια βελτίωση. Τα παιδιά ήταν πιο πρόθυμα να εργαστούν, ολοκλήρωναν τις εργασίες τους (διαφοροποιημένη εργασία ως προς την ποσότητα και τη δυσκολία) στην τάξη, και με ενθάρρυνση συμμετείχαν και στο μάθημα (προφορικά).

Ως γενικότερο συμπέρασμα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η βελτίωση των μαθητών, τουλάχιστο στις αξιολογήσεις, δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα μόνο του ότι δέχονταν περισσότερη ενίσχυση (από το γονιό), αλλά ως αποτέλεσμα αρκετών παραγόντων οι οποίοι τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης: αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικού-γονιού, οι γονείς, όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, για πρώτη φορά άκουγαν θετικά νέα από το σχολείο, βελτιστοποιήθηκε ο χρόνος εργασίας στο σπίτι αλλά ήταν ταυτόχρονα και πιο εστιασμένος, οι μαθητές ενθαρρύνονταν από το θετικό κλίμα αλλά και τα θετικά σχόλια που δέχονταν οι γονείς τους από το σχολείο, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι

κατέβαλλαν περισσότερες προσπάθειες. Οι πιο πάνω παράγοντες έχουν αναλυθεί σε προηγούμενες παραγράφους, τόσο μέσα από τη βιβλιογραφία όσο και μέσα από τα ευρήματα της υφιστάμενης έρευνας. Σε μια μελλοντική έρευνα, ή σε μια εφαρμογή της σε μεγάλη κλίμακα, θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψιν οι παράγοντες αυτοί, για βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων.

5.7 Εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα – περιορισμοί και προοπτικές

Για να γίνει εφαρμογή ενός παρόμοιου εγχειρήματος σε μεγάλη κλίμακα (παγκύπρια), θα απαιτούσε -σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας- μια σημαντική υλικοτεχνική υποδομή, τόσο από το Υπουργείο Παιδείας όσο και από τις οικογένειες. Πρωταρχικός παράγοντας που θα μπορούσε να αποτρέψει την εφαρμογή της παρέμβασης σε μεγάλη κλίμακα, θα μπορούσε να είναι η έλλειψη τεχνικών μεσών και υποδομής από την οικογένεια. Στο συγκεκριμένο τμήμα, και για τις συγκεκριμένες Μελέτες Περίπτωσης, όλοι είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, και είχαν στη διάθεσή τους τουλάχιστο μια συσκευή με δυνατότητες σύνδεσης και επικοινωνίας. Ακόμη και στην περίπτωση της μητέρας που ήταν πολύτεκνη, μονογονιός και άνεργη, δήλωσε πως είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο καθ' όλη τη χρονιά, με κάποιες εξαιρέσεις. Σε μια μεγάλης κλίμακας εφαρμογή της παρέμβασης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ύπαρξη υποδομής της οικογένειας για όλη τη χώρα. Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, το 95,5% των οικογενειών που έχουν εξαρτώμενα παιδιά, έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο⁴⁵. Πιθανότατα, ένα ποσοστό των οικογενειών που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, να μην επιθυμούν. Σύμφωνα με τις αρχικές συναντήσεις με τους γονείς του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση, υπήρξε η περίπτωση οικογένειας που δήλωσε πως δεν επιθυμούσε να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι, για δικούς τους λόγους (που δε σχετίζονται με οικονομικούς). Από το ποσοστό των οικογενειών που δεν έχει

⁴⁵ Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου («Νεότερα Στοιχεία: Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στα Νοικοκυριά, 2014», www.cystat.gov.cy)

πρόσβαση στο διαδίκτυο, το κράτος θα μπορούσε να επιχορηγήσει την πρόσβαση, ώστε να τους δοθεί η κατάλληλη στήριξη.

Σε περίπτωση που η οικογένεια που χρειάζεται στήριξη δεν έχει συσκευή για πρόσβαση στο διαδίκτυο, το κράτος και πάλι θα μπορούσε να προσφέρει επιχορήγηση για αγορά υπολογιστή. Αυτό δεν αποτελεί απαραίτητα πρόσθετο κόστος, καθώς ήδη δίνεται επιχορήγηση σε ευάλωτες ομάδες για αγορά φορητού υπολογιστή στο γυμνάσιο. Σε μια τέτοια περίπτωση, και δεδομένου ότι η πλειοψηφία των γονιών με παιδιά στη ζώνη κινδύνου ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες, η επιχορήγηση είναι κάτι που θα πάρουν εκ των πραγμάτων.

Σημαντικό εμπόδιο θα μπορούσε να αποτελέσει και η ανάγκη επιμόρφωσης των γονιών στη χρήση ενός εξειδικευμένου εργαλείου ή διαδικτυακής πλατφόρμας για συνεργασία μέσω διαδικτύου. Μια τέτοια πλατφόρμα μπορεί να σχεδιαστεί με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι εύχρηστη και λειτουργική και να περιορίσει το χρόνο που χρειάζεται ο γονιός για την εκμάθησή της. Οποιαδήποτε τεχνολογική λύση θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τρόπο τέτοιο ώστε να μην απαιτείται από το γονιό να αφιερώσει χρόνο στην εκμάθησή της ή να μην απαιτείται η παρουσία του γονιού σε σεμινάρια επιμόρφωσης. Ειδικά οι γονείς που ανήκουν στα πιο χαμηλά οικονομικά στρώματα, έχουν συνήθως μη ευέλικτο και μακρύ ωράριο εργασίας, γεγονός που τους αποτρέπει από τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις, συγκεντρώσεις στο σχολείο ή/και παρεμβατικά προγράμματα (Bennett-Conroy, 2011; Rahmqvist, Wells, & Sarkadi, 2014).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Αποδοχής Τεχνολογίας (Davies et al, 1989), ανάμεσα στις εξωτερικές ανεξάρτητες μεταβλητές που είχαν τεθεί για τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας, ήταν και τα πιθανά θετικά αποτελέσματα σε μαθησιακό επίπεδο καθώς και η βελτίωση σε θέματα συμμετοχής στην τάξη, συμπεριφοράς (ΜΠ3) των παιδιών, που αναμέναμε από την εμπλοκή των γονιών σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα (διάγραμμα 15). Οι μεταβλητές αυτές αναμέναμε να επηρεάσουν θετικά την ανεξάρτητη μεταβλητή

«Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα» (Perceived Usefulness). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας, όμως, αυτό που επηρέασε ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αντιλαμβανόμενη Ευκολία». Οι γονείς έδειξαν αντίσταση στη χρήση ενός εργαλείου διαφορετικού από αυτό που χρησιμοποιούσαν ήδη για προσωπικούς λόγους. Όταν όμως αντικαταστάθηκε το αρχικό εργαλείο (BigBlueButton) με εργαλείο που χρησιμοποιούσαν οι γονείς, χωρίς καμία άλλη τροποποίηση των ανεξάρτητων μεταβλητών, οι γονείς συνεργάστηκαν πλήρως. Στο αρχικό μοντέλο (θεωρητικό υπόβαθρο), προσθέσαμε την ανεξάρτητη μεταβλητή «Επιλογή εργαλείου», η οποία επέτρεψε στους γονείς να εμπλακούν ουσιαστικά στην επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

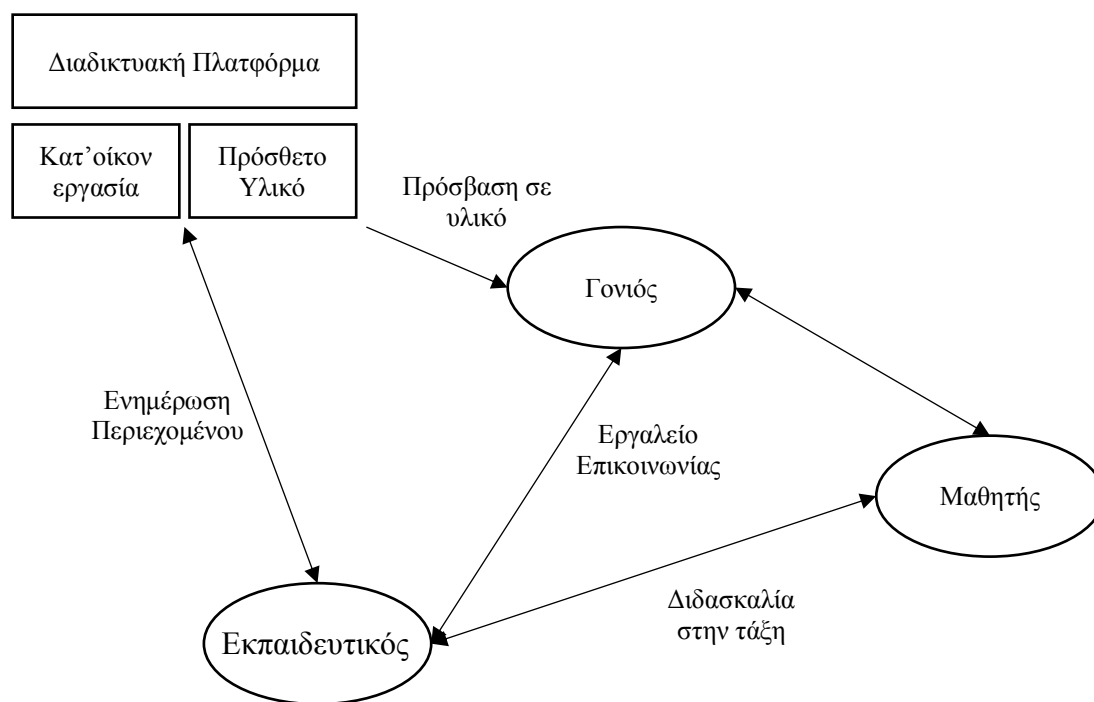
Η ανάγκη για υιοθέτηση των εργαλείων των γονιών, έγινε μετά από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των γονιών. Από τους έξι γονείς της παρέμβασης, μόνο οι τρεις είχαν συχνή σύνδεση με την πλατφόρμα, ενώ κανένας από τους γονείς δεν έκανε χρήση του εργαλείου τηλεδιάσκεψης. Όταν οι γονείς ρωτήθηκαν γιατί δε χρησιμοποιούσαν την πλατφόρμα ή το εργαλείο τηλεδιάσκεψης, απάντησαν πως δεν ήταν συμβατό με τη συσκευή που χρησιμοποιούσαν (τέσσερις από τους έξι γονείς) ή/και δεν μπορούσαν να συνδεθούν (τρεις από τους έξι γονείς). Όταν άλλαξε ο σχεδιασμός της παρέμβασης ως προς τη χρήση του εργαλείου τηλεδιάσκεψης, και υιοθετήθηκαν οι λύσεις που ήδη χρησιμοποιούσαν οι γονείς, υπήρξε πλήρης και συνεχής ανταπόκριση, χωρίς να χάνουν καμία εβδομαδιαία συνάντηση. Στην ουσία, όπως φάνηκε από την παρέμβαση, οι γονείς είχαν αντισταθεί στην περίπτωση χρήσης ή εκμάθησης ενός νέου εργαλείου, ενώ ήταν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους. Αυτό δημιούργησε τις συνθήκες ώστε η παρέμβαση να γίνει ως είχε προγραμματιστεί, ως προς το περιεχόμενο, αλλά όχι ως προς το εργαλείο.

Αυτό που δεν διερευνήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης, και πιθανότατα να αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της, είναι η πρόθεση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν πολλαπλά εργαλεία για επικοινωνία με τους γονείς, σε μια πιθανή επέκταση του

έργου σε μεγάλη κλίμακα. Οι γονείς αντιστάθηκαν στη χρήση συγκεκριμένου εργαλείου / διαδικτυακής πλατφόρμας, όμως εργάστηκαν με τα δικά τους. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ίσως το ίδιο μπορεί να συμβαίνει με τον εκπαιδευτικό – να επιθυμεί τη χρήση συγκεκριμένου εργαλείου για επικοινωνία με τους γονείς και να αντισταθεί στη χρήση κάποιου ή κάποιων άλλων. Το πιθανό αυτό εμπόδιο μπορεί να αποτελέσει ερώτημα για μελλοντική έρευνα.

5.8 Συνεισφορά της έρευνας

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι είναι σημαντική, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο με την παραγωγή νέας γνώσης όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, με τη δημιουργία ενός μοντέλου αξιοποίησης “off-the-shelf” διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας για συνεργασία σχολείου-οικογένειας.



Εικόνα 21: Μοντέλο διαδικτυακής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Το προτεινόμενο μοντέλο αποτελείται από δύο τμήματα: στο πρώτο τμήμα υπάρχει το τρίπτυχο Εκπαιδευτικός – Γονιός – Μαθητής. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί και συνεργάζεται με το γονιό σε απογευματινό χρόνο, με τη χρήση κάποιου εργαλείου επικοινωνίας κοινής

αποδοχής. Ο γονιός έχει πρόσβαση σε υλικό με το οποίο μπορεί να δουλέψει με το παιδί του. Ο γονιός, στο σπίτι, αλληλεπιδρά με το παιδί του και γίνεται ενισχυτής του στη μάθηση. Παράλληλα, υπάρχει μια αμφίδρομη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή στην τάξη. Η αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας «off-the-shelf» προσφέρει σημαντική ευελιξία στην άμεση εφαρμογή του στην τάξη, καθώς αξιοποιεί εργαλεία τα οποία είναι δωρεάν αλλά και γνωρίζουν κατά πάσα πιθανότητα οι ίδιοι οι γονείς. Έτσι, δεν απαιτείται χρόνος για εκμάθηση εξειδικευμένων εργαλείων, με αποτέλεσμα να μπορεί άμεσα, με την έναρξη μιας σχολικής χρονιάς, να δραστηριοποιούνται γονείς και εκπαιδευτική σε διαδικτυακή συνεργασία.

Το δεύτερο τμήμα του μοντέλου παρουσιάζει μια διαδικτυακή πλατφόρμα την οποία ο εκπαιδευτικός ενημερώνει με υλικό (π.χ. φύλλα εργασίας) που ο γονιός μπορεί να χρησιμοποιήσει με το παιδί του. Παράλληλα, η πλατφόρμα αυτή ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό για θέματα όπως κατ' οίκον εργασία, ανακοινώσεις του σχολείου κ.ά. Στην παρούσα έρευνα, οι γονείς δε χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα. Όμως, θεωρούμε πως –αν και όχι ουσιαστικό τμήμα του μοντέλου, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας– είναι βοηθητικό και όχι καθοριστικό στοιχείο της συνεργασίας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα έχει εντοπίσει την ανάγκη των γονιών, τουλάχιστο στις συγκεκριμένες Μελέτες Περίπτωσης, να εισέλθει ο εκπαιδευτικός πλήρως στη «ζώνη άνεσης» τους (comfort zone). Η επιλογή του χρόνου αλλά και του χώρου από τον οποίο θα εργαστούν οι γονείς για να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό, φάνηκε πως δεν είναι αρκετά από μόνα τους για να υπάρξει απρόσκοπτη, συνεχής και αμφίδρομη επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός ήδη θα έπρεπε να προσαρμόσει το δικό του πρόγραμμα, και να βγει από τη δική του «ζώνη άνεσης» για να επικοινωνήσει με τους γονείς στο χρόνο που αυτοί θα ήθελαν. Την ανάγκη μετακίνησης του εκπαιδευτικού από τη ζώνη άνεσής του, με στόχο να προσεγγίσει τους γονείς και να συνεργαστούν στα πλαίσια αμφίδρομης επικοινωνίας, είναι

προαπαιτούμενο σε παρεμβάσεις στις οποίες επιθυμούμε να εμπλέξουμε το σύνολο των οικογενειών (Bennett-Conroy, 2011). Όμως, στις συγκεκριμένες Μελέτες Περίπτωσης, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να ενταχθεί πλήρως στη ζώνη άνεσης των γονιών – να προσαρμοστεί δηλαδή όχι μόνο στο διαθέσιμο χρόνο, σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες που βόλευαν τους γονείς, αλλά να χρησιμοποιήσει ακόμη και το ίδιο εργαλείο. Επιπρόσθετα, απαιτείτο από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει ή να είναι σε θέση να μάθει τον τρόπο λειτουργίας διαφορετικών μεταξύ τους εργαλείων, για σκοπούς επικοινωνίας και συνεργασίας με όλες τις οικογένειες. Οι γονείς δραστηριοποιήθηκαν μόνο όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε τα εργαλεία που ήδη χρησιμοποιούσαν.

5.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η ίδια η μεθοδολογία της. Σε αντίθεση με ποσοτικές έρευνες, όπου ο ερευνητής εξαγάγει συμπεράσματα αποστασιοποιημένος από το υποκείμενο της μελέτης, στην ποιοτική έρευνα δράσης, αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες ώστε να κατανοήσει το αντικείμενο (Smith, 2004). Ο ρόλος του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα, όχι απλά δεν τον αποστασιοποιεί από το αντικείμενο ή και τους συμμετέχοντες της έρευνας, αλλά αντίθετα τον καθιστά συνεργάτη και συνεργαζόμενο με αυτούς. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ήταν δάσκαλος στο συγκεκριμένο σχολείο για μια σειρά ετών, άρα οικείος με αρκετούς από τους γονείς της τάξης. Αυτό το γεγονός πιθανότατα να επηρεάζει τις σχέσεις συνεργασίας, αλλά και την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Bryman, 2004). Παρ' όλα αυτά, η εμπειρία από την πιλοτική φάση της έρευνας, όπου δεν υπήρξε καμία συνεργασία με τους γονείς μια και είχαν απορρίψει τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας –όπως ήταν ο αρχικός σχεδιασμός– δείχνει πως οι γονείς τουλάχιστον δεν συνεργάστηκαν εξαιτίας της προηγούμενης σχέσης ή/και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Ο ερευνητής, επίσης, γνωρίζοντας την πιθανότητα επηρεασμού τόσο της δικής του κρίσης όσο και των γονιών εξαιτίας της μακροχρόνιας παρουσίας στο

συγκεκριμένο σχολείο, φρόντιζε ώστε η εμπλοκή του στην έρευνα να γίνεται με τρόπο τέτοιο ώστε να μη διακρίνεται από τη συμπεριφορά του απέναντι σε άλλους γονείς που δεν εμπλέκονταν στις Μελέτες Περίπτωσης, και κατανοώντας ότι η υποκειμενικότητα, στην ποιοτική έρευνα, αντίθετα βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς του αντικειμένου που βρίσκεται υπό διερεύνηση (Simons, 2008).

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι και το μικρό δείγμα (έξι γονείς παιδιών στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού), που αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό, με αποτελέσματα τα οποία δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Στην ποιοτική έρευνα, όμως, ο κύριος στόχος είναι η μελέτη ενός φαινομένου από τη μεριά και την οπτική γωνία του ερευνητή, με στόχο να το κατανοήσει ή/και να το αλλάξει (Mason, 2006) και όχι για να γενικεύσει τα αποτελέσματά του.

Σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν η μικρή διάρκεια που είχε. Στο διάστημα αυτό, δεν ήταν εφικτό να ενισχυθούν οι δεξιότητες και γνώσεις των γονιών σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς τη στήριξη του εκπαιδευτικού. Αυτό έγινε εμφανές όταν, με την άρνηση της εκπαιδευτικού της επόμενης σχολικής χρονιάς να συνεργαστεί με τους γονείς, και αφού είχε διακοπεί η παρέμβαση, οι μαθητές είχαν επανέλθει στα αρχικά τους (χαμηλά) αποτελέσματα στις αξιολογήσεις. Πιθανότατα, σε μια παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας, που ίσως να κάλυπτε περισσότερες από μία σχολικές χρονιές, οι γονείς να μπορούσαν να είχαν ενισχυθεί σε τέτοιο βαθμό που να μην είχαν ανάγκη τη στενή στήριξη του εκπαιδευτικού μέσα από παρεμβατικό πρόγραμμα.

5.10 Επέκταση και μελλοντικές προσεγγίσεις της έρευνας

Επιθυμητό στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, δεδομένων και των θετικών αποτελεσμάτων ως προς τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, είναι η επέκταση της εφαρμογής της σε μεγαλύτερη κλίμακα, ώστε να μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των σχολείων της χώρας. Μέσα από την έρευνα έγινε αρχικά προσπάθεια ώστε να χρησιμοποιηθεί

μια ενιαία διαδικτυακή πλατφόρμα μέσω της οποίας θα γίνονταν και τακτικές τηλεδιασκέψεις με τους γονείς. Στις μελέτες περίπτωσης της παρούσας έρευνας, οι γονείς έδειξαν αντίσταση στη χρήση συγκεκριμένου εργαλείου που είχε επιλεγεί από τον ερευνητή ενώ έδειξαν πλήρη προθυμία και συνεργασία όταν υιοθετήθηκαν εργαλεία της επιλογής τους. Η παρατήρηση αυτή αλλάζει εντελώς τη δυναμική, μια και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιήσει πληθώρα διαφορετικών εργαλείων, με διαφορετικές μεταξύ τους δυνατότητες, για να επικοινωνήσει με τους γονείς στα πλαίσια της ίδιας μεθοδολογίας παρέμβασης.

Μία πιθανή προτεινόμενη λύση για την αντιμετώπιση της ανάγκης για χρήση πολλαπλών εργαλείων από τον εκπαιδευτικό, είναι η ενσωμάτωσή τους σε μια νέα έκδοση της διαδικτυακής πλατφόρμας, όπως αυτή αναφέρεται στο προτεινόμενο μοντέλο (ενότητα 5.8). Η ανάπτυξη και βελτιστοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας με την ενσωμάτωση των εργαλείων, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός, από ένα λογαριασμό, θα μπορεί να καλεί το γονιό στο εργαλείο που ο γονιός επιλέγει να χρησιμοποιήσει, αποτελεί αντικείμενο για μελλοντική έρευνα και ανάπτυξη στα πλαίσια επέκτασης της παρούσας. Επιπρόσθετα, ως προοπτική επέκτασης της έρευνας, μελλοντικά θα μπορούσε να διερευνηθεί:

- Η πιθανή αντίσταση των γονιών, σε μεγαλύτερη κλίμακα, στην αξιοποίηση μιας και μόνο επιλογής επικοινωνίας και συνεργασίας
- Την πιθανή αντίσταση, σε μεγαλύτερη κλίμακα, των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν την προτεινόμενη διαδικτυακή πλατφόρμα
- Την πιθανή αντίσταση, σε μεγαλύτερη κλίμακα, των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν πολλαπλά εργαλεία για να επιτύχουν συνεργασία με όλους τους γονείς της τάξης τους.

Η επέκταση της έρευνας σε μεγάλη κλίμακα πιθανόν να φέρει σημαντικά αποτελέσματα στον περιορισμό του ποσοστού μαθητών που κινδυνεύουν με λειτουργικό αναλφαβητισμό, ενώ παράλληλα προσφέρει ευκαιρίες εργοδότησης, σε απογευματινό χρόνο, άνεργων πτυχιούχων, οι οποίοι όμως, με τη σειρά τους, θα συντονίζουν το έργο τους με τον

εκπαιδευτικό της τάξης, η εμπειρία του οποίου, αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους γονείς, πιθανότατα να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.. Ακόμη και αν τη συνεργασία κατά το απόγευμα με τους γονείς της τάξης την αναλάβει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει κατά τον πρωινό χρόνο, θα μπορούσε το κράτος να δώσει κίνητρα ώστε να υπάρξει εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε απογευματινές τηλεσυναντήσεις. Οι τηλεσυναντήσεις είχαν το πρόσθετο όφελος της δημιουργίας και ενίσχυσης ενός θετικού κλίματος ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος σε μια ευρύτερη εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα, να τύχουν επιμόρφωσης ώστε και οι ίδιοι να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας και εμπλοκής του γονιού, τα οποία είναι καθοριστικά για τη μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002).

5.11 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα εμπόδια και τους περιορισμούς στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας μέσω διαδικτύου, σημαντικότερο εμπόδιο ήταν η αντίσταση των γονιών στην αξιοποίηση εργαλείου πέρα από αυτού που ήδη χρησιμοποιούσαν. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που παρουσιάστηκε, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής έπρεπε να υιοθετήσει τη χρήση των εργαλείων των γονιών, σε κάθε περίπτωση, και να μπει εντελώς στη «ζώνη άνεσης» της κάθε οικογένειας. Για να γίνει αυτό κατορθωτό, ο εκπαιδευτικός (έπρεπε να) ήταν πρόθυμος να χρησιμοποιήσει πληθώρα διαφορετικών εργαλείων αντί ενός. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τις αλλαγές στη συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού, γονιού-μαθητή και εκπαιδευτικού-μαθητή, είχαν παρατηρηθεί θετικά αποτελέσματα, με τη σχέση γονιού και εκπαιδευτικού να βελτιώνεται σημαντικά μέσα από τη συστηματική επικοινωνία μέσα σε θετικό κλίμα συζήτησης. Οι γονείς, που είχαν δηλώσει ότι δεν είχαν δεξιότητες στήριξης των παιδιών τους,

κατάφεραν να συνεργαστούν με τα παιδιά σε καθημερινή βάση και τα παιδιά να εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τη συνεργασία αυτή, μέσα από τις συνεντεύξεις τους. Επιπρόσθετα, βελτιώθηκε και η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, με τους μαθητές να δείχνουν πιο τυπικοί στην παράδοση της κατ' οίκον εργασίας, με λιγότερες αντιστάσεις ως προς τη συνεργασία του δασκάλου τους με τους γονείς τους, ενώ παρατηρήθηκαν και σημαντικές αλλαγές, με συγκεκριμένο μαθητή, ως προς τη συμπεριφορά, γεγονός που πιθανότατα να οφείλεται και στην παρέμβαση. Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε βελτίωση της βαθμολογίας στις αξιολογήσεις της Γλώσσας, κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης. Μόνο σε δύο περιπτώσεις, αν και αρχικά έδειχναν βελτίωση, υπήρξε επαναφορά στις αρχικές (κάτω από τη βάση) βαθμολογίες, όμως οι εξηγήσεις των γονιών (αλλαγή στο ωράριο εργασίας μέχρι αργά το βράδυ στην πρώτη περίπτωση και διαζύγιο στην άλλη περίπτωση) ίσως να εξηγούν το γιατί τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν τα αρνητικά αποτελέσματα.

Θεωρούμε πως η έρευνα αυτή ενδιαφέρει το Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου, ώστε να διερευνήσει τις αλλαγές σε μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου σε παγκύπριο επίπεδο. Πιθανότατα, μια ευρύτερη εφαρμογή της να βοηθήσει στον περιορισμό του ποσοστού μαθητών που εντοπίζονται κάθε χρόνο, από τη Γ' δημοτικού, να κινδυνεύουν να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Hague, A., Liddle, H. A., Becker, D., & Johnson-Leckrone, J. (2002). Family-based prevention counseling for high-risk young adolescents: Immediate outcomes. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-22.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701 - 712
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Thompson, B. (2008). Characteristics of Parent-Teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Agronick, G., Clark, A., O'Donnell, L., & Stueve, A. (2009). *Parent involvement strategies in urban middle and high schools in the northeast and islands region*. Washington, DC: U.S. Department of Education, NCEE/ERA.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7: 35–54
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Altun, E. (2008). 6th, 7th and 8th graders' attitudes towards online homework assignment sites. *Turkish Online Journal of Educational Technology* (Vol. 7).
- Bagozzi, R.P., (2007). The Legacy of the Technology Acceptance Model and a Proposal for a Paradigm Shift. *Journal of the Association for Information Systems*. Vol.8, Issue.4, pp. 243-254.
- Bailey, L. (2006). Interactive Homework: A Tool for Fostering Parent–Child Interactions and Improving Learning Outcomes for At-risk Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 155-167.

- Bailey, L., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173-178.
doi:10.1023/B:ECEJ.0000048969.91442.36
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 94-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bartel, Virginia B. (2010). Home and School Factors Impacting Parental Involvement in a Title I Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3) 209-228
- Bembenutty, H. (2011a). The first word: Homework's theory, research, and practice. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 185–192.
- Bennett-Conroy, W. (2011). Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent – Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22(2), 87–110.
- Bennett, S., & Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. New York, NY: Crown.
- Blau, I., & Hameirie, M. (2010). Implementing technological change: Promoting online interactions at schools through "Mashov" Learning Management System. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri, & Y. Yair (Eds.), *Learning in the technological era* (pp. 24-31). Ra'anana, Israel: Open University of Israel
- Bly, S. A., Harrison, S. R., & Irwin, S. (1993). Media Spaces: Bringing People Together in a Video, Audio, and Computing Environment. *ACM*, 36(1), 28–46.
<https://doi.org/10.1145/151233.151235>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education. In Merriam, S. B., (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 346
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling, 15*(2), 77-87.
- Brown, E.D., & Low, C.M. (2008). Chaotic living conditions and sleep problems associated with children's responses to academic challenge. *Journal of Family Psychology, 22*, 920–923; doi: 10.1037/a0013652.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling* (Vol. 8).
- Bryman, A.(2011). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, vol. 6(1) 97-113.
- Carr, N. S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal, 23*(1), 169–182.
- Chiu, M. M. (2010). Effects of Inequality, Family and School on Mathematics Achievement: Country and Student Differences. *Social Forces, 88*(4), 1645–1676.
<https://doi.org/10.1353/sof.2010.0019>
- Cooper H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Google Scholar
- Crane, P. & O'Regan, M. (2010) *On PAR: Using Participatory Action Research to Improve Early Intervention*. Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government, Canberra.

- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003.
- deMarais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In Merriam, S. B., (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 346.
- Dishion, T.J., Kavanagh, K., Veltman, M., McCartney, T., Soberman, L., & Stormshak, E. (2003). *Family Management Curriculum V. 2.0: Leader's guide*. Child and Family Center Publications.
- Dishion, T.J., Nelson, S.N., & Bullock, B.M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behavior. In J. Kiesner & M. Kerr (Eds.), *Peer and family processes in the development of antisocial and aggressive behavior* [Special Issue]. *Journal on Adolescence*, 27, 515–530
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Prevention and intervention in childhood and adolescence, 1. Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Oxford, England: Walter De Gruyter.
- Epstein, J (2016). TIPS Teachers Involve Parents in Schoolwork. Manual for teachers interactive homework in the elementary grades. Retrieved from https://www.cde.state.co.us/uip/tips_literacy_k_3_final_manual_for_teachers_cde
- Erişti, S. D., & Belet, Ş. D. (2010). Teachers' and Students' Opinions about the Interactive Instructional Environment Designed for Bilingual Turkish Primary School Students in Norway. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 1(1), 30-48.

- Evans, G.W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology*, 57, 423–451; doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190057.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fletcher, R., & Silberberg, S. (2006). Involvement of fathers in primary school activities. *Australian Journal Of Education (ACER Press)*, 50(1), 29-39.
- Gallart, Sonia C., & Matthey, Stephen. (2005). The effectiveness of group Triple P and the impact of the four telephone contacts. *Behaviour Change*, 22(2), 71–80.
- Gibson, M. (2002). Doing a doctorate using a participatory action research framework in the context of community health. *Qualitative Health Research* 12(4), 546-588.
- Glick, P., Randrianarisoa, J. C., & Sahn, D. E. (2011). Family Background, School Characteristics, and Children's Cognitive Achievement in Madagascar. *Education Economics*, 19(4), 363–396. <https://doi.org/10.1080/09645292.2010.488476>.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. doi:10.1111/bjep.12039.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V, & Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Gu, W., & Yawkey, T. D. (2009). An Investigation of Teachers' Attitudes between School and Home Based Family Intervention Models Utilized by Public School Teachers in the People's Republic of China. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 49–58. Retrieved from http://www.projectinnovation.biz/jip_2006.html.

- Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248.
- Hague, A., Liddle, H. A., Becker, D., & Johnson-Leckrone, J. (2002). Family-based prevention counseling for high-risk young adolescents: Immediate outcomes. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 1-22. Retrieved from EBSCOhost.
- Hanscombe, K. B., Haworth, C. M. A., Davis, O. S. P., Jaffee, S. R., & Plomin, R. (2011). Chaotic homes and school achievement: A twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(11), 1212–1220.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02421.x>
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in the middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Ho, B. S. (2002). Application of Participatory Action Research to Family-School Intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=6587140&site=eds-live&authtype=ip,athens>.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287–294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435–450.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331

- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-467.
- Huang, S. (2013). The use of literacy bags promotes parental involvement in Chinese children's literacy learning in the English language. *Language Teaching Research*, 17(2), 251-268. doi:10.1177/1362168813475950.
- Isaacs, E. A., & Tang, J. C. (1994). What video can and cannot do for collaboration: A case study. *Multimedia Systems*, 2(2), 63–73. <https://doi.org/10.1007/BF01274181>.
- Jewitt, C., Clark, W., & Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The use of learning platforms to organise learning in English primary and secondary schools. *Learning, Media & Technology*, 36(4), 335-348.
- Jitendra, A. K., Lein, A. E., Soo-hyun, I., Alghamdi, A. A., Hefte, S. B., & Mouanoutoua, J. (2018). Mathematical Interventions for Secondary Students With Learning Disabilities and Mathematics Difficulties: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 84(2), 177-196. doi:10.1177/0014402917737467
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9–18. Retrieved from <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Johnson, A.D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S.A. (2008). Order in the House! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability and children's early reading. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 54, 445–472; doi: 10.1353/mpq.0.0009

- Kareal, F., & Klema, J. (2006). Adaptivity in e-learning. In A. Mendez-Vilas, A. Solano, J. Mesa, & J. A. Mesa (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, FORMATEX 2006 (pp. 260–264). Retrieved from http://karlovi.cz/filip/adaptivity_in_e-learning.pdf.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning & Individual Differences*, 21(4), 376-386.
- KEEA (2011): Οι διαστάσεις του Λειτουργικού Αναλφαβητισμού στην Κύπρο. KEEA. Retrieved from: http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/Literacy_Project_Results.pdf
- KEEA (2014): *Έκθεση Αποτελεσμάτων για τη Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου*, Σχολική Χρονιά 2013-2014. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research*. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Thousand Oaks: Sage.
- Klironomos, I., Antona, M., Basdekis, I., & Stephanidis, C. (2006). White Paper: promoting Design for All and e-Accessibility in Europe. *Universal Access in the Information Society*, 5(1), 105–119. <https://doi.org/10.1007/s10209-006-0021-4>.
- Knollman, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76.
- Köck, A. M., & Tochtermann, K. (2011). Computer-based, Individual Learning at Work: Developments and Trends. In S. Jeschke, I. Isenhardt, F. Hees, & S. Trantow (Eds.), *Enabling Innovation: Innovative Capability - German and International Views* (pp.

133–137). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

https://doi.org/10.1007/978-3-642-24503-9_15

Kofteros, A., Triantafillides, A., Skellas, A., Krassa, A. (2008): Redesigning the Moodle Interface for Use in Primary Schools With a Ratio of 1 Computer Per Student. *European Conference on ELearning*. Agia Napa, 6-7 November 2008

Κουτσαμπάσης, Π., 2015. Αξιολόγηση διαδραστικών συστημάτων με επίκεντρο τον χρήστη. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2765>

Koutselini, M., & Gagatsis, A. (2003). Curriculum Development for the Differentiated Classroom in Mathematics. *World Studies In Education*, 4(1), 45-66.

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.

Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-211.

Lee, Y., Kozar, K. A., & Larsen, K. (2003). The technology acceptance model: Past, present, and future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12(50), 752–780.

Lewis, A., (1999). Integrated Learning Systems and pupils with low attainment in reading. *British Journal of Special Education*, 26(3), 153- 157.

Louise Barriball, K., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328–335.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01088.x>

- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. *Canadian Journal of Action Research*, Volume 13, Issue 2, pages 34-50
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411-421.
- Mapp, K. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their child's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35–64. Retrieved from <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P. G. (2002). The Use of E-Mail and In-Class Writing to Facilitate Student--Instructor Interaction in Large-Enrollment Traditional and Active Learning Classes. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 109–119. <https://doi.org/10.1023/A:1014609328479>
- Markow D., Kim./ & A., Liebman M. (2007). *The MetLife survey of the American teacher: The homework experience*. New York, NY: Metropolitan Life Insurance Company. Google Scholar
- Marzano R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*. Google Scholar
- Mason, L. (2006). Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples of discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 346
- Mojtahed, R., Nunes, J.M.B. and Peng, G.C. (2011). The role of the technology acceptance model in information systems research. In Proceedings of the IADIS International

- Workshop on Information Systems Research Trends, Approaches and Methodologies (ISRTAM), Rome, Italy, 20 July 2011.
- Morawska, A., Sanders, M. R., Goadby, E., Headley, C., Hodge, L., & McAuliffe, C. (2011). Is the Triple P-Positive Parenting Program acceptable to parents from culturally diverse back- grounds? *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), 614–622.
- Myrberg E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweeden. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 695-711
- NCES (1992). Characteristics of At-Risk Students in NELS:88. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs92/92042.pdf>
- Ngai, E. W. T., Poon, J. K. L., & Chan, Y. H. C. (2007). Empirical examination of the adoption of WebCT using TAM. *Computers & Education*, 48(2), 250–267.
doi:10.1016/j.compedu.2004.11.007
- Nielsen J. (1994) *Usability Engineering*, Elsevier.
- Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. In Nielsen, J., and Mack, R.L. (Eds.), *Usability Inspection Methods*. John Wiley & Sons, New York, NY.
- Norman, D. (1988). *The design of everyday things*. New York: Doubleday.
- OECD (2016a), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. PISA, OECD Publishing, Paris,
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. Retrieved from <http://10.0.4.56/00220671.2012.667012>

- Patton, J. R. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570.
- Pui, W. W. (2016). Differentiated Curriculum Design: Responding to the Individual and Group Needs of Students with Learning Difficulties with Self-regulated Learning Strategies. *Support For Learning*, 31(4), 329-346. doi:10.1111/1467-9604.12141.
- Rahmqvist, J., Wells, M. B., & Sarkadi, A. (2014). Conscious Parenting: A Qualitative Study on Swedish Parents' Motives to Participate in a Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 934–944. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9750-1>.
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness & School Improvement*, 27(4), 629-641. doi:10.1080/09243453.2016.1199436
- Raymond, E. (1999). *The cathedral and the bazaar*. *Philosophy & Technology*, 12(3), 23.
- Redding, S. (2006). *The Mega System: Deciding. Learning. Connecting. A handbook for continuous improvement within a community of the school*. Lincoln, IL: Academic Development Institute. Retrieved from <http://www.adi.org/mega>
- Reed, R., Jones, K., Walker, J. and Hoover-Dempsey, S. April 2000. Parents' motivation for involvement in children's education: Testing a theoretical model, April, New Orleans: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association
- Reinke, W. M., Splett, J. D., Robeson, E. N., & Offutt, C. A. (2009). *Combining School and Family Interventions for the Prevention and Early Intervention of Disruptive Behavior Problems in Children: A Public Health Perspective*. *Psychology In The Schools*, 46(1), 33-43.
- Scoon Reid K. (2013). Homework a Struggle For Many Parents. *Education Week*, 33(5), 4.

- Sheridan, S. M. (2009). Homework Interventions for Children With Attention and Learning Problems: Where Is the “Home” in “Homework?”. *School Psychology Review*, 38(3), 334–337.
- Shneiderman, B. (2000). Universal usability: pushing human- computer interaction research to empower every citizen. *Communications of the ACM*, 43, 84-91.
- Shneiderman, B., & Hochheiser, H. (2001). Universal usability as a stimulus to advanced interface design. *Behaviour & Information Technology*, 20(5), 367–376 10p.
- Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=106932570&site=ehost-live>
- Shun-wing Ng, Gail Yuen, (2015). Exploring Teaching Professionals’ Constraints in Implementation of Parental Involvement in School Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 191, Pages 1077-1081
- Smith, C. R., Marchand-Martella, N. E., & Martella, R. C. (2011). Assessing the Effects of the Rocket Math Program with a Primary Elementary School Student At Risk for School Failure: A Case Study. *Education & Treatment Of Children* (West Virginia University Press), 34(2), 247-258.
- Smith, J. A. (2004). ‘Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology’. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39–54.
- Smith, K.E., Landry, S.H., & Swank, P.R. (2005). The influence of decreased parental resources on the efficacy of a responsive parenting intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 711–720
- Smith, P.K., & Antoniadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.

- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (Eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: U.S. National Research Council.
- Somers, C. L., Chiodo, L. M., Yoon, J., Ratner, H., Barton, E., & Delaney-Black, V. (2011). Family disruption and academic functioning in urban, black youth. *Psychology in the Schools*, 48, 357 – 369.
- Spoth, R., Reyes, M. L., Redmond, C., & Shin, C. 1999. Assessing a public health approach to delay onset and progression of adolescent substance use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 619–630.
- Stormshak, E. A., Connell, A., & Dishion, T. J. (2009). An Adaptive Approach to Family-Centered Intervention in Schools : Linking Intervention Engagement to Academic Outcomes in Middle and High School, 221–235. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0131-3>
- Sullivan, M. H., & Sequeira, P. V. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *Clearing House*, 69(6), 346.
- Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers’ perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794–808. Retrieved from <http://10.0.3.234/pits.21635>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development.
- Tsuei, M. (2012). Using synchronous peer tutoring system to promote elementary students’ learning in mathematics. *Computers & Education*, 58(4), 1171-1182.
- UNESCO (2006). EFA Global Monitoring Report: Literacy for life. UNESCO, UN. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

- Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., & Nuerk, H.-C. (2016). A review about functional illiteracy: Definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Frontiers in Psychology, 7*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-59882-001&site=ehost-live>
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies In Educational Evaluation, 45* 17-26.
doi:10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 220–249.
- Van Voorhis, F. L., Maier, M., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social Emotional Skills*. New York: MDRC.
- Vasquez III, E., & Slocum, T. A. (2012). Evaluation of Synchronous Online Tutoring for Students at Risk of Reading Failure. *Exceptional Children, 78*(2), 221-235.
- Vasquez III, E., Forbush, D. E., Mason, L. L., Lockwood, A. R., & Glead, L. (2011). Delivery and Evaluation of Synchronous Online Reading Tutoring to Students At-Risk of Reading Failure. *Rural Special Education Quarterly, 30*(3), 16-26.
- Vatterott, C. (2010). Five hallmarks of good homework. *Educational Leadership, 68*(1), 10–15.
- Venema, G. (2013). *Exploring Advanced Euclidean Geometry with Geogebra*. [S.l.]: Mathematical Association of America.

- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. Retrieved from <http://10.0.4.87/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Venkatesh, V., Davis, F. D., & Morris, M. G. (2007). Dead or alive? The development, trajectory and future of technology adoption research. *Journal of the Association for Information Systems*, 8, 267–286.
- Venkatesh, V., Morris, G. M., Davis, B. G., & Davis, D. F. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
- Voorhis, F. L. Van. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200203>
- Walker, J. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & de Koning, K. (2001). Action research: A systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*, 25, 1–166.
- Wu, P. F., 2009. Opening the black boxes of TAM : Towards a Mixed methods approach. ICIS 2009. Paper 101. <http://aisel.aisnet.org/icis2009/101>.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher – child relationship quality in third grade. *Early Education & Development*, 20, 845 – 864.
- Xin, Y. P., Tzur, R., Hord, C., Liu, J., Park, J. Y., & Si, L. (2017). An Intelligent Tutor-Assisted Mathematics Intervention Program for Students with Learning Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 40(1), 4-16.
[doi:10.1177/0731948716648740](https://doi.org/10.1177/0731948716648740)

Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis.

Journal of Educational Research, 104(3), 171–182. doi:10.1080/00220671003636752

Yeou, M. (2016). An Investigation of Students' Acceptance of Moodle in a Blended Learning

Setting Using Technology Acceptance Model. *Journal Of Educational Technology*

Systems, 44(3), 300-318. doi:10.1177/0047239515618464

Youn, M. J., Leon, J., & Lee, K. J. (2012). The influence of maternal employment on

children's learning growth and the role of parental involvement. *Early Child*

Development & Care, 182(9), 1227-1246. doi:10.1080/03004430.2011.604944

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Α.1 Πρωτόκολλο συνέντευξης γονιού (αρχική)

Κατηγορία	Δειγματικές Ερωτήσεις
Προσωπικές πληροφορίες / μόρφωση	<p>Πες μου λίγα πράγματα για τον εαυτό σου... έχεις τελειώσει Γυμνάσιο / Λύκειο;</p> <p>Τι δυσκολίες βρήκες στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο όσον αφορά τα μαθήματα;</p> <p>Είχες κάποιον να σε βοηθά στα μαθήματά σου ή διάβαζες μόνος σου;</p>
Συνεργασία με το παιδί όσον αφορά την κατοίκον εργασία	<p>Με το παιδί σου που είναι στην Ε΄ τάξη, πιστεύεις πως χρειάζεται βοήθεια ή επίβλεψη από σένα ή μπορεί να διαβάζει μόνο του;</p> <p>Στην κατ' οίκον εργασία που είχε χθες σου ζήτησε βοήθεια; Του έδωσες εσύ χωρίς να το ζητήσει;</p> <p>Θυμάσαι τι ακριβώς είχε για να διαβάσει για σήμερα;</p> <p>Μιλήσατε καθόλου για τα μαθήματα στο σχολείο; Άλλες φορές μιλάτε; Πότε;</p> <p>Σε ποιο μάθημα αφιέρωσε περισσότερο χρόνο χθες; Μαθηματικά ή σε κάποιο άλλο;</p>
Ικανότητα γονιού να ενισχύσει το παιδί του	<p>Θυμάσαι αν σε δυσκόλεψε κάτι την τελευταία φορά που χρειάστηκε να βοηθήσεις το παιδί σου στο μάθημα;</p> <p>Καταλαβαίνει αυτά που του λες; Εσύ τα καταλαβαίνεις; Έχουν αλλάξει/δυσκολέψει τα πράγματα από τότε που ήσουν μαθητής;</p> <p>Οι μαθητές μου συχνά κάνουν παράπονο ότι η Ιστορία είναι μάθημα που τους δυσκολεύει. Τα κείμενα όμως είναι μικρά, λιγότερο από σελίδα, και οι ερωτήσεις 1-2 συνήθως. Τι τους δυσκολεύει; Γιατί πιστεύεις τους δυσκολεύει τόσο πολύ;</p> <p>Εγώ πώς θα μπορούσα να βοηθήσω εσένα να βοηθήσεις το παιδί;</p> <p>Αν υπάρχει κάτι που μπορώ να βοηθήσω ώστε να σε διευκολύνω όταν βοηθάς το παιδί σου, τι πιστεύεις είναι αυτό;</p>

<p>Χρόνος που απαιτείται από τους γονείς</p>	<p>Πολλές φορές δεν είμαστε σίγουροι αν η δουλειά που τους βάζουμε για σπίτι χρειάζεται λίγη ή πολλή ώρα για να ολοκληρωθεί. Πόση ώρα μελετούσε το παιδί σου για τις εργασίες που είχε σήμερα;</p> <p>Συνήθως πόσο χρόνο χρειάζεται το παιδί σου για να κάνει την κατ' οίκον εργασία; Μισή ώρα, λιγότερη από μισή;</p> <p>Τι πιστεύεις για το χρόνο που χρειάζονται για να κάνουν τις εργασίες που έχουν για το σπίτι; Μήπως πρέπει να βάζουμε λιγότερες ή περισσότερες εργασίες;</p> <p>Αντιλαμβάνομαι πως εσείς οι γονείς που έχετε και άλλα παιδιά, τη δουλειά σας το πρωί, τις υποχρεώσεις του σπιτιού... ο χρόνος σας σίγουρα είναι πολύ περιορισμένος. Πώς προλαβαίνεις να βλέπεις και τα μαθήματα του παιδιού σου;</p> <p>Πόσο χρόνο σας πήρε χθες να δουλέψετε με το παιδί σου; Συνήθως πόσο χρόνο πρέπει να αφιερώσεις για να γίνουν οι κατ' οίκον εργασίες;</p>
<p>Σχέση γονιού-παιδιού ως προς τη σχολική ζωή</p>	<p>Στην τάξη κάθε μέρα προσπαθούμε να παρουσιάσουμε πράγματα που εντυπωσιάζουν τα παιδιά ώστε να κρατάμε το ενδιαφέρον τους. Κάποιες φορές επίσης μπορεί να χρειαστεί να κάνουμε παρατηρήσεις, είτε επειδή κάποιο παιδί στην τάξη δε συμπεριφέρεται σωστά είτε επειδή έγινε κάτι το διάλειμμα. Σου λέει το παιδί σου τι γίνεται στο σχολείο;</p> <p>Θυμάσαι κάποιο περιστατικό ή κάτι που δείξαμε ή κάναμε στο μάθημα που έκανε εντύπωση στο παιδί;</p> <p>Συνήθως σου λέει αυτά που γίνονται στο σχολείο ή πρέπει να ρωτήσεις εσύ;</p> <p>Από αυτά που σου λέει, ποιο μάθημα νομίζεις του αρέσει περισσότερο; Πώς και έτσι;</p>
<p>Στάσεις και προσμονές για το σχολείο</p>	<p>Πολλές φορές μας απογοητεύει το ότι κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό είναι το σχολείο. Εσύ τι πιστεύεις;</p> <p>Πώς ενθαρρύνεις το παιδί σου να προσπαθεί να βελτιωθεί στο σχολείο; Ξέρεις άλλους γονείς; Τι κάνουν αυτοί;</p>

	<p>Τι συμβουλή θα έδινες προς τους άλλους γονείς; Γιατί πιστεύεις είναι τόσο δύσκολο να συνεργαστούμε με άλλους γονείς;</p> <p>Μερικές φορές ορισμένοι γονείς μας δίνουν την εντύπωση πως το σχολείο δεν είναι κάτι το θετικό για τα παιδιά τους. Γιατί νομίζεις πιστεύουν κάτι τέτοιο;</p> <p>Τι είναι για σένα το σχολείο;</p>
Επικοινωνία με σχολείο	<p>Πολλές φορές στέλνουμε σημειώματα στο σπίτι αλλά αρκετά παιδιά δεν τα φέρνουν πίσω ή δεν τα δίνουν. Εσένα στα δίνει;</p> <p>Ακόμη και όταν είναι κάτι αρνητικό (πχ. ένας κακός βαθμός σε διαγώνισμα) θα σου δείξει το σημείωμα;</p> <p>Όταν θέλεις εσύ να μας στείλεις κάποιο μήνυμα, τι κάνεις συνήθως; Τηλέφωνο; Σημείωμα με το παιδί;</p> <p>Πότε ήρθες τελευταία φορά στο σχολείο για να συναντηθούμε; Περίπου πριν 1 μήνα, περισσότερο...; Θυμάσαι το λόγο;</p>
Άτυπη μάθηση	<p>Στην τάξη έχουμε πάρει αρκετά βιβλία φέτος σε μια προσπάθεια να διαβάζουν τα παιδιά. Σου το έχει αναφέρει καμιά φορά;</p> <p>Θυμάσαι ποιο είναι το τελευταίο βιβλίο που δανείστηκε από το σχολείο;</p> <p>Στο σπίτι διαβάζει βιβλία ή έστω περιοδικά (π.χ. κόμιξ);</p> <p>Ποιο είναι το τελευταίο βιβλίο που διάβασε; Θυμάσαι τον τίτλο;</p> <p>Στο κέντρο της Τράπεζας Κύπρου κοντά στη Φανερωμένη υπάρχει έκθεση του Ευγένιου Τριβιζά. Πήγατε ή σκέφτεστε να πάτε;</p> <p>Θυμάσαι το όνομα του βιβλιοπωλείου που επισκεφθήκατε τελευταία φορά;</p> <p>Αγοράσατε κάποιο βιβλίο για το παιδί;</p>

A.2 Πρωτόκολλο συνέντευξης Παιδιού (αρχική)

Κατηγορία	Δειγματικές Ερωτήσεις
Προσωπικές πληροφορίες	<p>Πες μου λίγα πράγματα για τον εαυτό σου... με τι σου αρέσει να ασχολείσαι στον ελεύθερό σου χρόνο;</p> <p>Έχεις άλλα αδέρφια; Μικρότερα ή μεγαλύτερα;</p> <p>Ο καθένας σας έχει το δικό του δωμάτιο ή μοιράζεστε το δωμάτιο;</p> <p>Πού συνήθως διαβάζεις τα μαθήματά σου στο σπίτι; Σε βολεύει ο χώρος αυτός ή θα προτιμούσες κάτι άλλο;</p> <p>Σε βοηθά κάποιος στο σπίτι ή κάνεις τα μαθήματά σου μόνος σου;</p>
Συνεργασία με το γονιό όσον αφορά την κατοίκον εργασία	<p>Ο γονιός σου σε βοηθά στα μαθήματά σου;</p> <p>Στην κατ' οίκον εργασία που είχες για σήμερα, σε βοήθησε χθες ο γονιός σου; Ζήτησες βοήθεια; Ήρθε να δώσει βοήθεια από μόνος του;</p> <p>Σε δυσκόλεψε κάτι στα μαθήματα που είχες για σήμερα; (Σημείωση: εδώ μπορεί να γίνει μια ερώτηση στα μαθήματα ώστε να διασφαλιστεί κατά πόσο δυσκολεύτηκε σε κάτι ή όχι και να ακολουθήσει επόμενη ερώτηση)</p> <p>Σε ποιο μάθημα δούλεψες περισσότερο χθες; Γιατί τόσος χρόνος;</p>
Ικανότητα γονιού να ενισχύσει το παιδί του	<p>Θυμάσαι αν δυσκολεύτηκε ο γονιός σου να σε βοηθήσει σε κάτι που αφορά τα μαθήματά σου; (παραδείγματα «πχ στην πρόσθεση κλασμάτων»).</p> <p>Όταν σου εξηγεί κάτι ο γονιός σου, καταλαβαίνεις τον τρόπο;</p> <p>Συνήθως μου κάνετε παράπονο ότι το μάθημα της Ιστορίας σας δυσκολεύει. Μα αφού είναι μόνο μια σελίδα το κάθε κείμενο, γιατί δυσκολεύεστε τόσο;</p>
Χρόνος που απαιτείται από τους γονείς	<p>Πόση ώρα χρειάστηκες χθες για να κάνεις τα μαθήματα που είχες για σήμερα;</p>

	<p>Συνήθως πόσο χρόνο χρειάζεσαι για να κάνεις την κατ' οίκον εργασία; Μισή ώρα, λιγότερη από μισή;</p> <p>Τι πιστεύεις για το χρόνο που χρειάζεστε για να κάνετε τις ασκήσεις σας για το σπίτι; Είναι λίγος, να βάλουμε περισσότερα πράγματα ή είναι αρκετά;</p> <p>Οι γονείς σας είναι άνθρωποι που εργάζονται πολλές ώρες, έχουν και άλλα παιδιά. Πώς καταφέρνουν νομίζεις να βρουν χρόνο να σας βοηθήσουν;</p> <p>Συνήθως πόση ώρα σε βοηθά ο γονιός σου για να κάνεις τα μαθήματά σου;</p>
<p>Σχέση γονιού – παιδιού ως προς τη σχολική ζωή</p>	<p>Αν καμιά φορά κάνουμε κάτι που σου αρέσει στο σχολείο, το λες στους γονείς σου;</p> <p>Θυμάσαι κάτι που κάναμε στο σχολείο και σου άρεσε πολύ και το είπες στους γονείς σου;</p> <p>Οι γονείς σου σε ρωτούν τι κάνουμε στο σχολείο ή αν έχει συμβεί κάτι ή περιμένουν να τους πεις εσύ;</p> <p>Οι γονείς σου ξέρουν ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα; Ποιο είναι αυτό;</p>
<p>Στάσεις και προσμονές για το σχολείο</p>	<p>Πολλές φορές μας απογοητεύει το ότι κάποια παιδιά δεν καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό είναι το σχολείο. Εσύ τι πιστεύεις;</p> <p>Πώς οι γονείς σου σε βοηθούν να αγαπήσεις το σχολείο; Σου δίνουν κάποια παραδείγματα από τη ζωή τους;</p> <p>Μερικές φορές κάποια παιδιά συμπεριφέρονται λες και δεν τους αρέσει το σχολείο. Εσένα σου αρέσει;</p> <p>Τι είναι αυτό που σου αρέσει με το σχολείο σου;</p>

	<p>Τι είναι αυτό που δε σου αρέσει τόσο στο σχολείο και θα ήθελες να αλλάξουμε;</p>
Επικοινωνία με σχολείο	<p>Πολλές φορές στέλνουμε σημειώματα στο σπίτι αλλά αρκετά παιδιά δεν τα φέρνουν πίσω ή δεν τα δίνουν. Εσύ τα παίρνεις όλα στους γονείς σου ή καμιά φορά ξεχνάς;;</p> <p>Όταν παίρνεις κάποιο κακό βαθμό στο διαγώνισμα το δείχνεις στους γονείς σου ή όχι;</p> <p>Όταν σου δίνει ο γονιός σου κάποιο σημείωμα να φέρεις στο σχολείο, το φέρνεις ή το ξεχνάς;</p>
Άτυπη μάθηση	<p>Στην τάξη έχουμε πάρει αρκετά βιβλία φέτος σε μια προσπάθεια να διαβάσουν τα παιδιά. Εσύ δανείζεσαι βιβλία; Πόσο συχνά;</p> <p>Θυμάσαι ποιο είναι το τελευταίο βιβλίο που δανείστηκες από το σχολείο;</p> <p>Στο σπίτι διαβάζεις βιβλία ή έστω περιοδικά (π.χ. κόμιξ);</p> <p>Ποιο είναι το τελευταίο βιβλίο που διάβασες;</p> <p>Στο κέντρο της Τράπεζας Κύπρου κοντά στη Φανερωμένη υπάρχει έκθεση του Ευγένιου Τριβιζά. Πήγατε ή σκέφτεστε να πάτε;</p> <p>Θυμάσαι το όνομα του βιβλιοπωλείου που επισκεφθήκατε τελευταία φορά; Αγοράσατε κάποιο βιβλίο;</p>

A.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης γονιού (τελικό)

Κατηγορία	Δειγματικές Ερωτήσεις
<p>Προσωπικές πληροφορίες</p>	<p>Έχουν περάσει σχεδόν 3 μήνες από την αρχική μας συνέντευξη... πες μου... μήπως έχει αλλάξει κάτι στο πρόγραμμά σας στο σπίτι, έχουν αυξηθεί ή μειωθεί οι ώρες που εργάζεσαι;</p> <p>Στο σπίτι το τελευταίο διάστημα είχατε συνέχεια σύνδεση στο διαδίκτυο ή υπήρξε και διάστημα στο οποίο δεν μπορούσατε να συνδεθείτε;</p> <p>Στη δική μας επικοινωνία, όταν έμπαινες στο διαδίκτυο για να δεις μηνύματά μου ή για να μιλήσουμε, συνήθως τι χρησιμοποιούσες, κινητό, tablet, υπολογιστή; Μπορείς να μου πεις γιατί προτιμάς το συγκεκριμένο μηχάνημα;</p> <p>Ποιες είναι για σένα οι πιο βολικές μέρες και ώρες για την επικοινωνία μας; Μπορείς να μου πεις γιατί σε βολεύουν αυτές και όχι κάποιες άλλες;</p>
<p>Χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας από την αρχή της χρονιάς – σήμερα</p>	<p>Τον Οκτώβριο, αν θυμάσαι, σας είχαμε καλέσει (και είχες έρθει και εσύ στις συναντήσεις) και σας ενημερώσαμε για τη διαδικτυακή πλατφόρμα www.dimotiko.info. Πόσο συχνά έμπαινες στη σελίδα για να δεις τα μηνύματά μας ή για να δεις την κατ' οίκον εργασία του παιδιού σου;</p> <p>Θεωρείς ότι είναι βολικός/εύκολος ο τρόπος επικοινωνίας μέσω των μηνυμάτων της πλατφόρμας ή βρίσκεις άλλον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ μας καλύτερο ή βολικότερο (π.χ. να έρχεσαι στο σχολείο, να παίρνεις τηλέφωνο, να μας στέλνεις email)</p>
<p>Συνεργασία με το παιδί όσον αφορά την κατοίκον εργασία</p>	<p>Τους τελευταίους μήνες είχαμε συχνή επαφή και μέσω των μηνυμάτων της διαδικτυακής μας πλατφόρμας και μέσω τηλεδιασκέψεων. Άλλαξε αυτό τη συνεργασία σου με το παιδί σου στην κατ' οίκον εργασία, στην ετοιμασία για διαγωνίσματα; Τι είναι αυτό που άλλαξε;</p> <p>Αυτό το διάστημα αφιέρωνες περισσότερο ή λιγότερο χρόνο να δουλεύεις με το παιδί σου; Το θεωρείς θετικό ή αρνητικό αυτό; Γιατί;</p>

	<p>Το παιδί σου ήθελε αυτή τη συνεργασία μεταξύ μας; Μήπως το φέρναμε σε δύσκολη θέση (π.χ. το ότι μπορούσαμε να μιλάμε τόσο συχνά και να συζητάμε θέματα που αφορούν το παιδί, το ότι βλέπαμε τις αξιολογήσεις μαζί και το κάθε λάθος του παιδιού κτλ);</p> <p>Το καλοκαίρι ή με την επόμενη χρονιά που δε θα είμαι πλέον δάσκαλος της τάξης, θα συνεχίσεις να εργάζεσαι με παρόμοιο τρόπο (επεξήγηση ασκήσεων, ενίσχυση του παιδιού σου) με το παιδί σου;</p>
<p>Ικανότητα γονιού να ενισχύσει το παιδί του</p>	<p>Οι συζητήσεις που κάναμε στις τηλεδιασκέψεις, το υλικό που σου έστειλα κάθε βδομάδα, τα φυλλάδια που βλέπαμε μαζί... θεωρείς ότι σε βοήθησαν στο να μπορείς να υποστηρίζεις το παιδί σου στο σπίτι; Μπορείς να μου δώσεις περισσότερες λεπτομέρειες; Πώς σε βοήθησαν – αν σε βοήθησαν- να βοηθήσεις το παιδί σου οι τηλεσυναντήσεις μας;</p> <p>Πιστεύεις πως χρειάζεσαι και άλλη επιμόρφωση ή υποστήριξη για να μπορείς να βοηθάς το παιδί σου με την κατ' οίκον εργασία ή να το προετοιμάζεις για τα διαγωνίσματά του; Τι είναι αυτό που πιστεύεις θα ήταν χρήσιμο (π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης, συνέχιση των τηλεδιασκέψεων, και τα δύο, κάτι άλλο);</p>
<p>Χρόνος που απαιτείται από τους γονείς</p>	<p>Ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί σου για να μελετήσει τόσο πριν τα διαγωνίσματα όσο και στην κατ' οίκον εργασία πιστεύεις ότι άλλαξε αυτό το διάστημα που κάνουμε τηλεδιασκέψεις; Πώς άλλαξε (μειώθηκε / αυξήθηκε); Γιατί νομίζεις υπήρξε/δεν υπήρξε αλλαγή;</p> <p>Πόσο χρόνο χρειαζόταν αυτό το διάστημα το παιδί σου για να ολοκληρώσει τις εργασίες του;</p> <p>Τι πιστεύεις για το χρόνο που χρειάζονται για να κάνουν τις εργασίες που έχουν για το σπίτι; Μήπως πρέπει να βάζουμε λιγότερες ή περισσότερες εργασίες;</p> <p>Παρ' όλες τις υποχρεώσεις σου, αν κρίνουμε και από την κατάσταση μελέτης των παιδιών, παρατηρώ ότι υπήρξε βελτίωση σε σημαντικό βαθμό σε όλα σχεδόν τα επίπεδα. Πώς τα καταφέρνεις να βλέπεις τις</p>

	<p>εργασίες και να ετοιμάζεις το παιδί σου για διαγώνισμα παρ' όλες τις υποχρεώσεις του σπιτιού;</p> <p>Πόσο χρόνο περίπου διαρκούσε η κάθε τηλεδιάσκεψή μας; Θυμάσαι; Πιστεύεις πως ο χρόνος αυτός είναι ικανοποιητικός ή θα μπορούσες να συζητούσες περισσότερο χρόνο;</p> <p>Πόσες τηλεδιασκέψεις τη βδομάδα είχες μαζί μου; Θα μπορούσε να ήταν περισσότερες ή λιγότερες φορές τη βδομάδα; Γιατί; Αν θεωρείς ότι θα έπρεπε να ήταν περισσότερες, γιατί δεν είχαμε περισσότερες τότε;</p>
<p>Σχέση γονιού – παιδιού ως προς τη σχολική ζωή</p>	<p>Αυτό το διάστημα είχαμε την ευκαιρία να συζητάμε κάθε εβδομάδα όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Πριν αναφέρω εγώ κάτι (π.χ. ένα τσακωμό μαθητών, μια παρατήρηση που έγινε στο παιδί σου) ήδη σε είχε ενημερώσει ή τα μάθαινες από μένα για πρώτη φορά;</p> <p>θυμάσαι αυτό το διάστημα κάτι που έγινε στο σχολείο και σου ανέφερε το παιδί σου;</p> <p>Τώρα με τις τηλεδιασκέψεις, βλέπεις να σε ενημερώνει το παιδί σου πιο συχνά για πράγματα που γίνονται στο σχολείο ή το ίδιο με πριν (ή και λιγότερο);</p>
<p>Στάσεις και προσμονές για το σχολείο</p>	<p>Τώρα που τέλειωσε η χρονιά, και έχουμε δει και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των παιδιών (μετά και από τις τηλεδιασκέψεις), πιστεύεις πως το παιδί σου έχει βελτιωθεί; Σε ποιους τομείς; Αν όχι, γιατί πιστεύεις δεν υπήρξε βελτίωση;</p> <p>Πώς ένιωθε το παιδί σου μετά τις αξιολογήσεις μας και μετά τις συζητήσεις μας; Βλέπεις να είχε αυξημένο, μειωμένο ή το ίδιο ενδιαφέρον για το σχολείο και το μάθημα; Θα ήθελα να ακούσω τη γνώμη σου γιατί συμβαίνει αυτό.</p>
<p>Επικοινωνία με σχολείο</p>	<p>Πριν συζητήσουμε μέσω τηλεδιάσκεψης τα διαγωνίσματα, το παιδί σου σε είχε ενημερώσει για το πώς πήγε; Το βαθμό τον γνώριζαν πριν μιλήσουμε εμείς. Υπήρχε περίπτωση ή περιπτώσεις που μάθαινες για το βαθμό του παιδιού σου από την τηλεδιάσκεψη;</p>

	<p>Όταν συζητούσαμε για τα διαγωνίσματα που θα γίνονταν, εσύ το γνώριζες είτε από το παιδί σου είτε από την πλατφόρμα ή το μάθαινες από μένα; Αυτό θεωρείς ότι είναι θετικό ή αρνητικό;</p> <p>Το διάστημα που κάνουμε τηλεδιασκέψεις, έρχεσαι συχνότερα ή αραιότερα στο σχολείο (ή και το ίδιο); Μπορείς να μου πεις γιατί συμβαίνει αυτό;</p>
Άτυπη μάθηση	<p>Από την τελευταία φορά που μιλήσαμε θυμάσαι αν διάβασε κάποιο βιβλίο το παιδί σου;</p> <p>Θυμάσαι αν αγοράσατε κάποιο ή κάποια βιβλία από το Πάσχα και μετά; Μπορείς να μου πεις τον τίτλο του αγαπημένου βιβλίου του παιδιού σου;</p> <p>Πότε πήγατε τελευταία φορά εκδρομή με το παιδί/α σας; Πού πήγατε; Μπορείς να μου πεις λίγα πράγματα τι κάνατε εκεί; Πάτε συχνά εκδρομές;</p>

A.4 Πρωτόκολλο συνέντευξης μαθητή (τελικό)

Κατηγορία	Δειγματικές Ερωτήσεις
<p>Προσωπικές πληροφορίες</p>	<p>Έχουν περάσει σχεδόν 3 μήνες από την αρχική μας συνέντευξη... πες μου... μήπως έχει αλλάξει κάτι στο πρόγραμμά σας στο σπίτι, έχουν αυξηθεί ή μειωθεί οι ώρες που διαβάζεις;</p> <p>Στο σπίτι το τελευταίο διάστημα είχατε συνέχεια σύνδεση στο διαδίκτυο ή υπήρξε και διάστημα στο οποίο δεν μπορούσατε να συνδεθείτε;</p> <p>Στην επικοινωνία μας με το γονιό σου, τι χρησιμοποιούσε συνήθως; Υπολογιστή, κινητό τηλέφωνο, tablet ή άλλο; Μπορείς να μου πεις γιατί προτιμά το συγκεκριμένο μηχάνημα;</p> <p>Ποιες ήταν οι πιο βολικές μέρες για το γονιό σου; Μπορείς να μας πεις γιατί;</p>
<p>Χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας από την αρχή της χρονιάς – σήμερα</p>	<p>Θυμάσαι πόσο συχνά ο γονιός σου έβλεπε την κατ' οίκον εργασία σας από το διαδίκτυο;</p> <p>Συνήθως τι κάνει ο γονιός σου για να επικοινωνήσει μαζί με δάσκαλο ή τη δασκάλα σου;;</p>
<p>Συνεργασία με το παιδί όσον αφορά την κατοίκον εργασία</p>	<p>Άλλαξε κάτι στον τρόπο που δούλευες με το γονιό σου στην κατ' οίκον εργασία σου; Μπορείς να μας πεις τι είναι αυτό που άλλαξε;</p> <p>Αυτό το διάστημα αφιέρωνες περισσότερο ή λιγότερο χρόνο να εργάζεσαι στην κατ' οίκον εργασία σου; Το θεωρείς θετικό ή αρνητικό αυτό; Γιατί; Ήθελες τη συνεργασία με το γονιό σου; Μήπως σε φέρναμε σε δύσκολη θέση (π.χ. το ότι μπορούσαμε να μιλάμε τόσο συχνά και να συζητάμε θέματα που σε αφορούν με το γονιό σου, το ότι βλέπαμε τις αξιολογήσεις μαζί και το κάθε λάθος σου κτλ);</p>

	<p>Το καλοκαίρι ή με την επόμενη χρονιά που δε θα είμαι πλέον δάσκαλος της τάξης, θα συνεχίσει πιστεύεις ο γονιός σου να δουλεύει μαζί σου με τον ίδιο τρόπο;</p>
<p>Ικανότητα γονιού να ενισχύσει το παιδί του</p>	<p>Οι συζητήσεις που κάναμε στις τηλεδιασκέψεις με το γονιό σου, το υλικό που σας έστειλα κάθε βδομάδα, τα φυλλάδια που έβλεπες με το γονιό σου... θεωρείς ότι σας βοήθησαν με τα μαθήματα; Τι νομίζεις πιστεύει και ο γονιός σου; Μπορείς να μου δώσεις περισσότερες λεπτομέρειες; Πώς σε βοήθησε ο γονιός σου να τα λύσεις;</p> <p>Πώς εργαστήκατε με το γονιό σου με τα φυλλάδια που σας έστειλα; Διαβάζατε μαζί το κείμενο, το διάβαζες εσύ και μετά το συζητούσατε...; Μπορείς να δώσεις κάποιες πληροφορίες;</p>
<p>Χρόνος που απαιτείται από τους γονείς</p>	<p>Ο χρόνος που ήθελες να κάνεις τα μαθήματά σου στο σπίτι άλλαξε πιστεύεις τον τελευταίο μήνα; Έχει αυξηθεί ή μειωθεί;</p> <p>Πόσο χρόνο χρειάζονται για να κάνεις τις εργασίες σου στο σπίτι; Θυμάσαι χθες πόση ώρα εργάστηκες;</p> <p>Τι πιστεύεις για το χρόνο που χρειάζονται για να κάνεις τις εργασίες σου για το σπίτι; Μήπως πρέπει να βάζουμε λιγότερες ή περισσότερες εργασίες;</p> <p>Ο γονιός σου, παρόλο που εργάζεται αρκετές ώρες, μας είπε πως δουλεύατε μαζί σχεδόν καθημερινά.</p> <p>Πόσο χρόνο περίπου δουλεύατε μαζί κάθε μέρα; Ήταν συνέχεια μαζί σου όταν έκανες τα μαθήματά σου; Χθες, για παράδειγμα, πόση ώρα διάβαζες; Πόση ώρα ήταν μαζί σου και ο γονιός σου;</p>
<p>Σχέση γονιού – παιδιού ως προς τη σχολική ζωή</p>	<p>Κάτι που συνέβηκε στο σχολείο το είπες στους γονείς σου; Όταν συμβαίνει κάτι, είτε στην τάξη είτε στο σχολείο (π.χ. να κτυπήσει ένα παιδί, να γίνει μια σημαντική εκδήλωση), το αναφέρεις στο γονιό σου;</p>

	<p>Τώρα που κάναμε τηλεδιασκέψεις, ο γονιός σου μάθαινε κάποια πράγματα (π.χ. εκδηλώσεις, διαγωνίσματα) από εμένα ή τα γνώριζε ήδη από εσένα;</p>
Στάσεις και προσμονές για το σχολείο	<p>Τώρα που τέλειωσε η χρονιά, και έχουμε δει και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεών σου (μετά και από τις τηλεδιασκέψεις), πιστεύεις πως έχεις βελτιωθεί; Με ποιο τρόπο;</p> <p>Πώς ένιωθες μετά τις αξιολογήσεις μας και μετά τις συζητήσεις με το γονιό σου; Νιώθεις πιο χαρούμενος/η και γιατί;</p>
Επικοινωνία με σχολείο	<p>Πριν συζητήσουμε μέσω τηλεδιάσκεψης με το γονιό σου για τα διαγωνίσματα, είχες ενημερώσει για το πώς τα πήγες; Το βαθμό τον γνώριζες πριν μιλήσω με το γονιό σου.</p> <p>Όταν συζητούσαμε για τα διαγωνίσματα που θα γίνονταν με το γονιό σου, αυτός το γνώριζε από μένα ή την ιστοσελίδα, ή το μάθαινε από μένα; Αυτό θεωρείς ότι είναι θετικό ή αρνητικό;</p> <p>Το διάστημα που κάνουμε τηλεδιασκέψεις, ο γονιός σου έρχεται πιο συχνά ή λιγότερο συχνά από πριν για επίσκεψη (ή και το ίδιο); Μπορείς να μου πεις γιατί συμβαίνει αυτό;</p>
Άτυπη μάθηση	<p>Από την τελευταία φορά που μιλήσαμε θυμάσαι αν διάβασες κάποιο βιβλίο;</p> <p>Θυμάσαι αν αγοράσατε κάποιο ή κάποια βιβλία από το Πάσχα και μετά; Μπορείς να μου πεις τον τίτλο του αγαπημένου βιβλίου σου;</p> <p>Πότε πήγατε τελευταία φορά εκδρομή με το γονιό σου; Πού πήγατε; Μπορείς να μου πεις λίγα πράγματα τι κάνατε εκεί; Πάτε συχνά εκδρομές;</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

B.1. Αναγκαιότητα στήριξης των γονιών μέσω διαδικτύου

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας για επικοινωνία με τους γονείς, ακόμη και αν πρόκειται για συνηθισμένα μέσα όπως το email, μπορούν να έχουν σημαντικά αποτελέσματα στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας (Thompson, 2008).

Η επιλογή της κατάλληλης τεχνολογίας, έπρεπε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες αλλά και δυνατότητες των γονιών, οι οποίοι είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους μαθησιακά, όταν τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στήριξη εφόδια (Bailey et al, 2004; Katz et al, 2011). Η στήριξη των γονιών είναι απόλυτα απαραίτητη, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις αισθάνονται πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν, είτε εξαιτίας της έλλειψης του χρόνου (φόρτος εργασίας) είτε επειδή δεν έχουν τις γνώσεις (Scoon, 2013). Η έρευνα έχει δείξει πως όλοι οι μαθητές μπορούν να ενισχυθούν από την εμπλοκή της οικογένειας, ακόμη και μαθητές που έχουν εντοπιστεί να είναι στη ζώνη κινδύνου (Bailey, 2006), δυστυχώς όμως σε αρκετές περιπτώσεις τις μεγαλύτερες δυσκολίες συνεργασίας αποτελούν οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εξαιτίας και των δύσκολων συνθηκών και ωραρίων εργασίας (Hague et al, 2002).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου και των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας (τηλεδιασκέψεις, ασύγχρονη επικοινωνία) μπορούν να προσφέρουν λύσεις στη δυσκολία μετακίνησης των γονιών προς κέντρα επιμόρφωσης ή προς το σχολείο για συνεργασία με το δάσκαλο, μια και επιτρέπουν την επικοινωνία ανεξαρτήτως απόστασης. Η επιμόρφωση των γονιών από απόσταση, με την αξιοποίηση e-tutors έχει ήδη δώσει θετικά αποτελέσματα στη διεθνή έρευνα (Tsuei, 2011), καθώς προσφέρεται εξατομικευμένη βοήθεια. Η εξατομικευμένη εργασία μέσω διαδικτύου, με τη συμμετοχή των γονιών, επιτρέπει την προσαρμογή του

ρυθμού αλλά και του περιεχομένου της εργασίας στις ανάγκες του κάθε μαθητή, με θετικά αποτελέσματα (Jewitt, Clark, & Hadjithoma-Gartska, 2011). Οι Smith, Marchand-Martella & Martella (2011) αναφέρουν πως τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιοποίησης διαδικτυακών εργαλείων όπως Πλατφόρμες Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου και των κατάλληλων δραστηριοτήτων, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε περιπτώσεις μαθητών 'at risk'. Κατά το σχεδιασμό τέτοιων προσεγγίσεων, είναι σημαντικό να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευόμενους (στην προκειμένη περίπτωση τους γονείς), ώστε να εμπλακούν σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διαδικτυακών συναντήσεων που θα οδηγήσει (πιθανότατα) στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Maclellan, 2008). Μια τέτοια προσέγγιση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να είναι θετική ακόμη και για περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Vasquez et al, 2011). Τα αποτελέσματα είναι επίσης ενθαρρυντικά όταν υπάρχει συνεργασία σε επίπεδο ενός εκπαιδευτικού με ένα μαθητή και τους γονείς του, μέσω ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος εργασίας (Vasquez & Slocum, 2012).

Μέσα από την προτεινόμενη τεχνολογική λύση, οι γονείς θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό, ώστε να τους δοθεί στήριξη για να μπορέσουν οι ίδιοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε απογευματινό χρόνο.

Μια σημαντική πρόκληση της εφαρμογής της προτεινόμενης λύσης, είναι η αποδοχή της από τους γονείς. Σύμφωνα με το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα τα πλεονεκτήματα από τη χρήση της (Perceived Usefulness), ενώ θα πρέπει επίσης να μην απαιτείται (σημαντικός) φόρτος για να γνωρίσουν και να μάθουν τις βασικές λειτουργίες (Yeou, 2016; Davies, Bagozzi, & Warshaw, 1989).

Για να μπορεί να προσφερθεί η δυνατότητα e-tutoring στους γονείς, είναι απαραίτητη η ύπαρξη εργαλείων τηλεδιάσκεψης και τηλεσυνεργασίας. Για αμφίδρομη αποστολή ενημερωτικών μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιών, είναι απαραίτητη η υποστήριξη

τέτοιας λειτουργίας από την προτεινόμενη λύση. Επιπρόσθετα, θα πρέπει με ευκολία, ακόμη και εκπαιδευτικοί με ελάχιστες γνώσεις χρήσης υπολογιστών να είναι σε θέση να ενημερώνουν το περιεχόμενο της προτεινόμενης λύσης, είτε αφορά ειδήσεις για δράσεις του σχολείου είτε την κατάσταση με την καθημερινή κατ' οίκον εργασία των παιδιών. Η προτεινόμενη λύση, επίσης, θα πρέπει να επιτρέπει την τροποποίηση του περιβάλλοντος διεπαφής αλλά και των λειτουργιών που προσφέρει, καθώς και να μην έχει κόστος σε άδειες χρήσης.

B.2. Διερεύνηση επιλογής τεχνολογίας για επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσω τηλεόρασης

Αρχική πρόθεση της έρευνας ήταν η διερεύνηση της δημιουργίας ενός ενοποιημένου συστήματος επικοινωνίας και συνεργασίας, που θα έκανε χρήση συσκευών εξαιρετικά χαμηλού κόστους αγοράς αλλά και κόστους συντήρησης και χρήσης. Για να μειωθεί περισσότερο το κόστος, οι υπολογιστές αυτοί δε θα ήταν συνδεδεμένοι σε εξωτερική οθόνη, αλλά στην τηλεόραση. Η τηλεόραση είναι μια συσκευή ιδιαίτερα διαδεδομένη και άρα σπίτια που ήδη έχουν τηλεόραση δε χρειάζεται να αγοράσουν οθόνη υπολογιστή (μείωση κόστους). Εξαιτίας του μεγέθους της επιτρέπει ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα άτομα να συμμετέχουν σε μια τηλεδιάσκεψη ή στην πρόσβαση σε πληροφορίες.

Οι συνηθισμένοι (προσωπικοί) υπολογιστές, διαθέτουν εσωτερική μονάδα μόνιμης αποθήκευσης πληροφοριών (σκληρό δίσκο) στον οποίο βρίσκεται αποθηκευμένο το λειτουργικό σύστημα (απαραίτητο για τη λειτουργία του υπολογιστή) καθώς και τα λογισμικά που χρησιμοποιεί ο χρήστης. Οι υπολογιστές αυτοί, πέρα από το κόστος αρχικής αγοράς, απαιτούν και πρόσθετο κόστος για συντήρηση, αναβάθμιση ή/και αντικατάσταση εξαρτημάτων που πιθανόν να παρουσιάσουν πρόβλημα (π.χ. σκληρός δίσκος, μονάδα ανάγνωσης CD/DVD). Απαιτούν επίσης από το χρήστη να γνωρίζει τη λειτουργία του λειτουργικού συστήματος (συνήθως Microsoft Windows). Τα τερματικά τύπου 'thin client' δεν έχουν ενσωματωμένο σκληρό δίσκο, και το λειτουργικό σύστημα βρίσκεται

εγκατεστημένο σε ένα διακομιστή (server) στο τοπικό (local area network) ή στο απομακρυσμένο δίκτυο (wide area network). Βασικό πλεονέκτημα της χρήσης τέτοιου τερματικού είναι το χαμηλό κόστος χρήσης (total cost of ownership) καθώς η συντήρηση του υλισμικού (hardware), η εγκατάσταση και αναβάθμιση του λογισμικού γίνονται στον διακομιστή, ενώ ακόμη και η κατανάλωση ενέργειας είναι κατά πολύ μικρότερη ενός συνηθισμένου υπολογιστή. Η εμπειρία χρήσης είναι παρόμοια με ενός συνηθισμένου υπολογιστή, καθώς τερματικά αυτού του είδους μπορούν να προβάλλουν συνηθισμένο λειτουργικό σύστημα, ακόμη και πολυμεσικό υλικό.

Για τις αρχικές ανάγκες πειραματισμού, αξιοποιήθηκε τερματικό SunRay 1G (Sun Microsystems) το οποίο ήταν συνδεδεμένο με απομακρυσμένο διακομιστή. Με ειδικό μετατροπέα, το τερματικό μπορούσε να συνδεθεί ακόμη και σε τηλεόραση τεχνολογίας CRT.

Για να απλοποιηθεί η λειτουργία του, με την είσοδο του χρήστη στο λογαριασμό, εμφανιζόταν στην οθόνη (τηλεόραση) μόνο ο φυλλομετρητής ιστού (web browser) και όχι η επιφάνεια εργασίας του λειτουργικού συστήματος. Ο φυλλομετρητής ιστού συνδεόταν απευθείας με τη διεύθυνση <http://www.dimotiko.info> η οποία χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής μέχρι και την ολοκλήρωσή της.

Σημαντικό μειονέκτημα της επιλογής του συγκεκριμένου τύπου υπολογιστή είναι η ανάγκη εγκατάστασης, συντήρησης και διαχείρισης απομακρυσμένων διακομιστών, σε συνδυασμό με την απαραίτητη υποδομή για να υποστηρίξει μεγάλο αριθμό χρηστών, στην περίπτωση που θα γινόταν επέκταση της εφαρμογής του σε όλες τις οικογένειες της χώρας. Στην πραγματικότητα θα απαιτούσε τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου data centre, γεγονός που θα οδηγούσε σε σημαντική αύξηση του κόστους της λύσης (πέρα από το μισθό των διαχειριστών του data centre).

B.3. Υπολογιστές εξαιρετικά χαμηλού κόστους

Για τις ανάγκες της επικοινωνίας με τους γονείς, μελετήθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης υπολογιστών εξαιρετικά χαμηλού κόστους, μόνιμα συνδεδεμένους με την τηλεόραση, οι οποίοι συνδύαζαν τα πλεονεκτήματα των συνηθισμένων υπολογιστών αλλά και των τερματικών τύπου thin client. Εξετάστηκαν δύο λύσεις, η μια βασιζόταν σε Android Sticks, τα οποία είχαν έξοδο HDMI, βασίζονταν στο λειτουργικό σύστημα Android και είχαν ήδη λειτουργικό σύστημα βελτιστοποιημένο για τηλεόραση. Είχαν χαμηλή κατανάλωση ενέργειας και μπορούσε να ρυθμιστεί η λειτουργία τους ώστε να συνδέονται απευθείας με τη διαδικτυακή πλατφόρμα, ενώ υπήρχε και υποστήριξη πληκτρολογίου που εμφανιζόταν στην τηλεόραση και μπορούσε ο χρήστης να επιλέξει το κείμενο, ένα γράμμα κάθε φορά, με τη βοήθεια του χειριστηρίου της τηλεόρασης. Επιπρόσθετα, μπορούσε να συνδεθεί κανονικό πληκτρολόγιο (ασύρματο) και να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για πληκτρολόγηση κειμένου, όταν θα χρειαζόταν ο γονιός να απαντήσει με κείμενο σε μήνυμα του εκπαιδευτικού, ή να στείλει ο ίδιος μήνυμα. Βασικό μειονέκτημα των συγκεκριμένων υπολογιστών ήταν η δυσκολία παραμετροποίησης του συστήματος, αλλά και η αδυναμία για σύνδεση άλλων συσκευών, όπως κάμερα για τηλεδιασκέψεις, αν και μπορούσε να προβάλει βίντεο από τον εκπαιδευτικό στην τηλεόραση. Η αναβάθμιση του συστήματος γινόταν αυτόματα μέσω διαδικτύου, από την εταιρεία – κατασκευάστρια του συγκεκριμένου προϊόντος. Επιπρόσθετα, το κόστος της συσκευής ήταν αρκετά μικρό (50 ευρώ) σε σχέση με συνηθισμένο ηλεκτρονικό υπολογιστή (200 ευρώ) ή τερματικό thin client (120 ευρώ), ενώ χαμηλή ήταν και η κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος (τροφοδοτείται μέσω θύρας USB από την τηλεόραση ή εξωτερικό παροχέα). Παρόμοιες δυνατότητες προσφέρουν συσκευές αναπαραγωγής πολυμεσικού υλικού βασισμένη και πάλι στο Android, οι οποίες είναι παρόμοιου κόστους (50+ ευρώ), όμως το κόστος τους αυξάνεται καθώς προσθέτουμε περιφερειακά, με αποτέλεσμα να πλησιάζουν τις τιμές ενός συνηθισμένου υπολογιστή.



Εικόνα 22: Android box (αριστερά) και Raspberry Pi (δεξιά)

Η δεύτερη λύση που εξετάστηκε ήταν οι υπολογιστές χαμηλού κόστους Raspberry Pi. Οι υπολογιστές αυτοί είχαν τη δυνατότητα αναπαραγωγής πολυμεσικού υλικού, υποστήριξη τηλεοράσεων αναλογικού τύπου (CRT) μέσω ενσωματωμένης υποδοχής εξόδου, τηλεοράσεις LCD/Plasma μέσω εξόδου HDMI, ενώ διέθεταν και αριθμό θυρών USB, καθώς και δυνατότητες προσθήκης άλλων περιφερειακών όπως webcams κ.ά. Το λειτουργικό σύστημα βασιζόταν στο Linux και από την αρχή της κυκλοφορίας του υπήρχαν εκδόσεις του που είχαν σχεδιαστεί ειδικά για χρήση σε τηλεόραση και που μπορούσαν εύκολα να τροποποιηθούν μέσω των ‘skins’. Η δυνατότητα αυτή επέτρεπε την τροποποίηση της επιφάνειας διεπαφής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας διατριβής, και έδινε όλες τις δυνατότητες που επιθυμούσαμε, ενώ το κόστος παρέμενε χαμηλό (10 ευρώ για το Raspberry Pi Zero – 50 ευρώ για το Raspberry Pi 3).

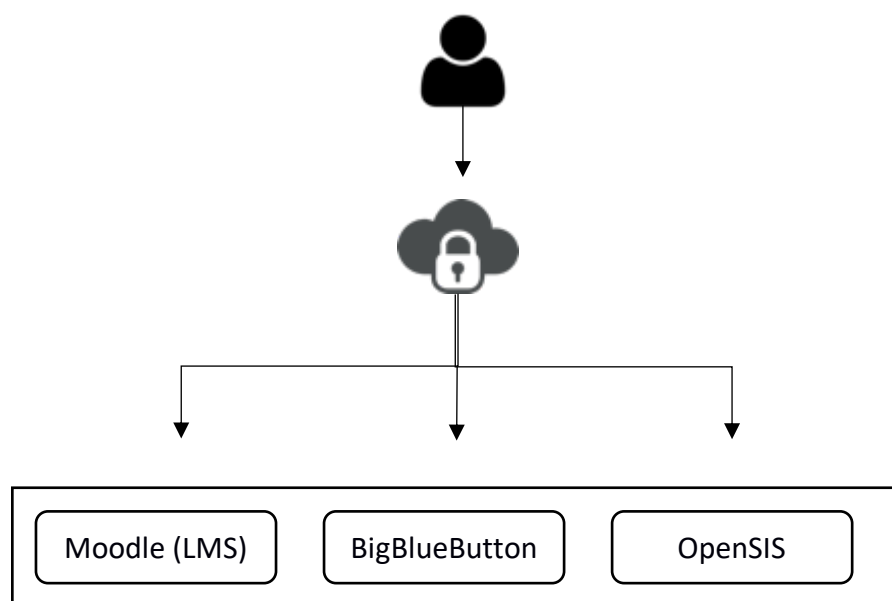
Σημαντικά πρόσθετα πλεονεκτήματα του Raspberry Pi είναι η δυνατότητα ελέγχου του μέσω του χειριστηρίου της τηλεόρασης (αν η τηλεόραση υποστηρίζει το πρωτόκολλο OpenELEC, κάτι που ισχύει για όλες τις συσκευές που κυκλοφόρησαν από το 2012 και μετά), ενώ η δυνατότητα τροφοδοσίας του απευθείας από τη θύρα USB της τηλεόρασης του επιτρέπουν να εκκινεί (και να συνδέεται με την διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας) αυτόματα. Ο γονιός, το μόνο που χρειάζεται για να έχει πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, είναι να ανοίξει την τηλεόραση και να αλλάξει στο κανάλι που ανταποκρίνεται στην υποδοχή σύνδεσης (αναλογική ή ψηφιακή) της συσκευής.

B.4 Τροποποίηση διαδικτυακής πλατφόρμας συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Η πλατφόρμα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου (learning management system) Moodle, επιτρέπει την τροποποίηση του περιβάλλοντος διεπαφής, είναι δωρεάν, ενώ προσφέρει δυνατότητες επικοινωνίας μέσω μηνυμάτων ή μέσω forum. Επιπρόσθετα, επιτρέπει τη σύνδεση με πλατφόρμα σύγχρονης επικοινωνίας και συνεργασίας όπως το BigBlueButton. Για διαχείριση των πληροφοριών των χρηστών (παρουσιολόγιο, βαθμολογίες, παρατηρήσεις, κατάσταση κατ' οίκον εργασίας) κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση ενός συστήματος διαχείρισης μαθητών (student information system). Το OpenSIS αποτελεί μια δοκιμασμένη πλατφόρμα SIS, ανήκει στο ανοικτό/ελεύθερο λογισμικό, μπορεί να παραμετροποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε οργανισμού, ενώ δεν έχει καθόλου κόστος για άδειες χρήσης.

Για να αποφευχθεί η δυσκολία σύνδεσης του χρήστη με τρεις διαφορετικές πλατφόρμες εκτελώντας σύνδεση με όνομα χρήστη και κωδικό κάθε φορά, έγινε ενοποίηση των τριών διαδικτυακών συστημάτων (Εικόνα 23). Ο χρήστης συνδέεται με το λογαριασμό του, και μέσω ενιαίας πρόσβασης σε υπηρεσίες (single sign-on) είναι συνδεδεμένος και με τις υπόλοιπες.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας, επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα τέτοιο ολοκληρωμένο σύστημα.



Εικόνα 23: Ενιαία πρόσβαση σε υπηρεσίες της πλατφόρμας

Η ενοποιημένη λύση ονομάστηκε «ΔΙΑ.ΠΛΑ.Σ.ΟΙ.Σ» (Διαδικτυακή Πλατφόρμα Συνεργασίας Οικογένειας-Σχολείου).

B.5 Διαμόρφωση & τροποποιήσεις διαδικτυακής πλατφόρμας

Πριν από την έναρξη της πρώτης φάσης της παρέμβασης (Σεπτέμβριος 2014- Μάρτιος 2015), είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή της διαδικτυακής πλατφόρμας ώστε να μελετηθούν τυχόν προβλήματα από τη χρήση της. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

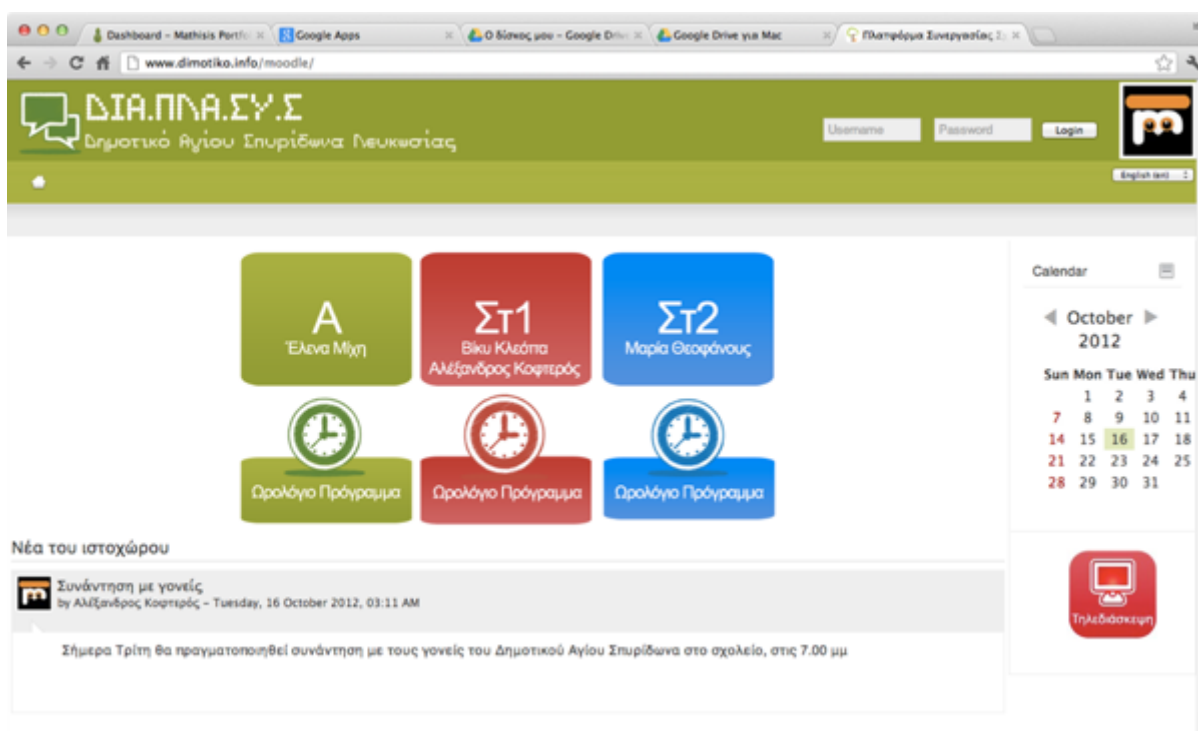
Για τις ανάγκες της διατριβής έγινε εγκατάσταση του Moodle σε απομακρυσμένο διακομιστή. Για σκοπούς εστίασης της προσοχής του χρήστη στο κέντρο της οθόνης, αφαιρέθηκαν όλα τα blocks ώστε να παραμείνει διαθέσιμος και ορατός μόνο ο κεντρικός χώρος. Το περιβάλλον το Moodle χωρίστηκε σε 3 ζώνες: η πρώτη ζώνη πρόβαλλε τα στοιχεία σύνδεσης του χρήστη, καθώς και τον αριθμό των νέων μηνυμάτων. Για σκοπούς ευκολίας, ο χρήστης είχε τη δυνατότητα αποθήκευσης των στοιχείων του με την πρώτη σύνδεση στην πλατφόρμα. Η εγγραφή του χρήστη στην πλατφόρμα γινόταν από τον ίδιο το διαχειριστή

(ερευνητή). Η δεύτερη ζώνη (κεντρική) παρουσίαζε τις 3 επιλογές του χρήστη: (α) Προβολή Κατ' οίκον Εργασίας, (β) Επικοινωνία με Εκπαιδευτικό, (γ) Τηλεδιάσκεψη. Η Τρίτη ζώνη παρουσιάζει τις ανακοινώσεις του σχολείου (π.χ. σχολική εκδρομή, εκδήλωση κ.ά.).

Για να έχει πρόσβαση στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού του, μπορούσε να πατήσει στην αντίστοιχη επιλογή. Ο κατάλογος με την κατ' οίκον εργασία ενημερωνόταν σε καθημερινή βάση. Η σειρά προβολής ήταν αντίστροφη χρονικά, ώστε να προβάλλεται η τελευταία προσθήκη στο πάνω μέρος της σελίδας. Η σελίδα αυτή δημιουργήθηκε από τις επιλογές δημιουργίας νέου «μαθήματος» από τον εκπαιδευτικό, και χρησιμοποιήθηκε η προβολή των πληροφοριών σε εβδομάδες. Κάθε σχολική χρονιά στην Κύπρο (για τους μαθητές) ξεκινά τη δεύτερη εργάσιμη Δευτέρα του Σεπτέμβρη, και ολοκληρώνεται την προτελευταία Τετάρτη του Ιούνη. Καθημερινά ο εκπαιδευτικός ανανεώνει την κατ' οίκον εργασία που έχουν οι μαθητές, ενώ ο γονιός μπορεί να ανατρέξει και στις προηγούμενες εβδομάδες για σκοπούς ενημέρωσης (π.χ. να μελετήσει την ύλη για το διαγώνισμα σε μια ενότητα ή να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε σε προηγούμενη εβδομάδα ή και μήνα). Στην ίδια σελίδα, και για κάθε μέρα, μπορεί να γίνει ανάρτηση και ψηφιακού υλικού, είτε σε μορφή αρχείου (pdf, word, powerpoint κ.λπ.) είτε σε μορφή συνδέσμου (ιστοσελίδες, διαδικτυακό βίντεο). Με τον τρόπο αυτό, όλα τα φύλλα εργασίας, αλλά και τα διαγωνίσματα (αφού είχαν ολοκληρωθεί στην τάξη) δίνονταν και σε ψηφιακή μορφή στους γονείς.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, η πλατφόρμα χρησιμοποιήθηκε από δασκάλους τριών διαφορετικών τμημάτων (δύο τμήματα Στ' τάξης και ένα τμήμα Α' τάξης) και δόθηκαν λογαριασμοί σε συνολικά 56 οικογένειες (20 στην Α' τάξη, 18 στην Στ'1 και 18 στην Στ'2). Η επιλογή των τμημάτων έγινε σύμφωνα με την προθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν την πλατφόρμα.

Η κύρια χρήση της πλατφόρμας από τους εκπαιδευτικούς ήταν για ενημέρωση της κατάστασης της κατ' οίκον εργασίας. Ειδικά στην Α΄ τάξη, όπου τα παιδιά δε γνωρίζουν να γράφουν (στην αρχή και μέχρι το μέσο της χρονιάς), η εκπαιδευτικός αναγκαζόταν να δίνει καθημερινά σημειώσεις που έγραφε σε κάθε παιδί. Στους γονείς της Α΄ τάξης είχε δοθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή πλατφόρμα για να ενημερώνονται για τα μαθήματα των παιδιών τους.



Εικόνα 24: Πιλοτική έκδοση διαδικτυακής πλατφόρμας

Αν και υπήρχε εγκατεστημένο το εργαλείο τηλεδιάσκεψης, δεν έγινε οποιαδήποτε προσπάθεια επιμόρφωσης των γονιών με δομημένο πρόγραμμα τηλεσυναντήσεων. Χρησιμοποιήθηκε όμως, με μικρή ομάδα γονιών, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο (α) είναι εύκολο στη χρήση του από τους γονείς και (β) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προβληθούν πληροφορίες και να γίνει συζήτηση μέσα από μοιραζόμενα έγγραφα (shared whiteboard). Το BigBlueButton χρησιμοποιήθηκε επίσης και για επικοινωνία μεταξύ του συγκεκριμένου τμήματος και άλλων τμημάτων δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, ώστε να διαπιστωθεί η ποιότητα τηλεδιασκέψεων με πολλούς συμμετέχοντες ταυτόχρονα.



Εικόνα 25: Χρήση του BigBlueButton με μαθητές άλλων σχολείων

Από την πιλοτική φάση, με τη χρήση των αρχείων καταγραφής (logs) του συστήματος, αλλά και μέσα από συζήτηση (Ιούνιος 2013) τόσο με γονείς όσο και με εκπαιδευτικούς, λήφθηκε σημαντική ανατροφοδότηση ως προς τις λειτουργίες που προτιμούσαν να χρησιμοποιούν οι γονείς, αλλά και δυσκολίες που είχαν συναντήσει. Παρατηρήθηκε από την πιλοτική εφαρμογή της πλατφόρμας (2012-2013) ότι οι γονείς ήθελαν να απευθύνουν ερωτήματα στον εκπαιδευτικό, που αφορούσαν την κατ' οίκον εργασία, όμως δυσκολεύονταν να καταλάβουν πώς θα γινόταν αυτό. Η παρατήρηση αυτή έγινε από δασκάλα της Α΄ τάξης, η οποία χρησιμοποίησε την πλατφόρμα πιλοτικά το 2012-2013 με το σύνολο σχεδόν των γονιών της τάξης. Αν και οι γονείς της τάξης της δε χρησιμοποίησαν τα εργαλεία τηλεδιάσκεψης, παρόλο που ήταν διαθέσιμα, εντούτοις σχεδόν στο σύνολό τους (18 από τους 25, σύμφωνα με τη δασκάλα), έβλεπαν καθημερινά τη συγκεκριμένη σελίδα και επιθυμούσαν επικοινωνία για διευκρινήσεις.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, οι γονείς χρησιμοποιούσαν το σύνδεσμο (breadcrumb) στο πάνω μέρος της σελίδας για να επιστρέψουν στην αρχική και να στείλουν μήνυμα στη δασκάλα, αν και υπήρχε και στο πάνω μέρος της σελίδας ορατός ο σύνδεσμος για τα μηνύματα. Συγκεκριμένα, οι εισηγήσεις και παρατηρήσεις για αλλαγές και βελτιώσεις αφορούσαν τις πιο κάτω λειτουργίες και ανάγκες:

Επικοινωνία με εκπαιδευτικούς: δεν ήταν ξεκάθαρο στους γονείς με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να στείλουν απευθείας μήνυμα στο δάσκαλο της τάξης. Στη νέα έκδοση της πλατφόρμας, αποφασίστηκε όπως τοποθετηθεί σύνδεσμος επικοινωνίας στην αρχική σελίδα. Εγκαταστάθηκε επίσης το πρόσθετο (block) “Message my teacher”, ώστε από την ίδια τη σελίδα της κατ’ οίκον εργασίας να μπορούν οι γονείς να στείλουν μήνυμα στην εκπαιδευτικό.

Μηνύματα μέσω πλατφόρμας: στην πιλοτική φάση, η έκδοση της πλατφόρμας δεν είχε οποιαδήποτε ένδειξη για νέα μηνύματα, έτσι οι γονείς αγνοούσαν ή ξεχνούσαν να τα ελέγξουν. Αποφασίστηκε στην τελική έκδοση της πλατφόρμας να υπάρχει ένδειξη στην αρχική σελίδα που να δείχνει αν υπάρχουν νέα μηνύματα και πόσα.

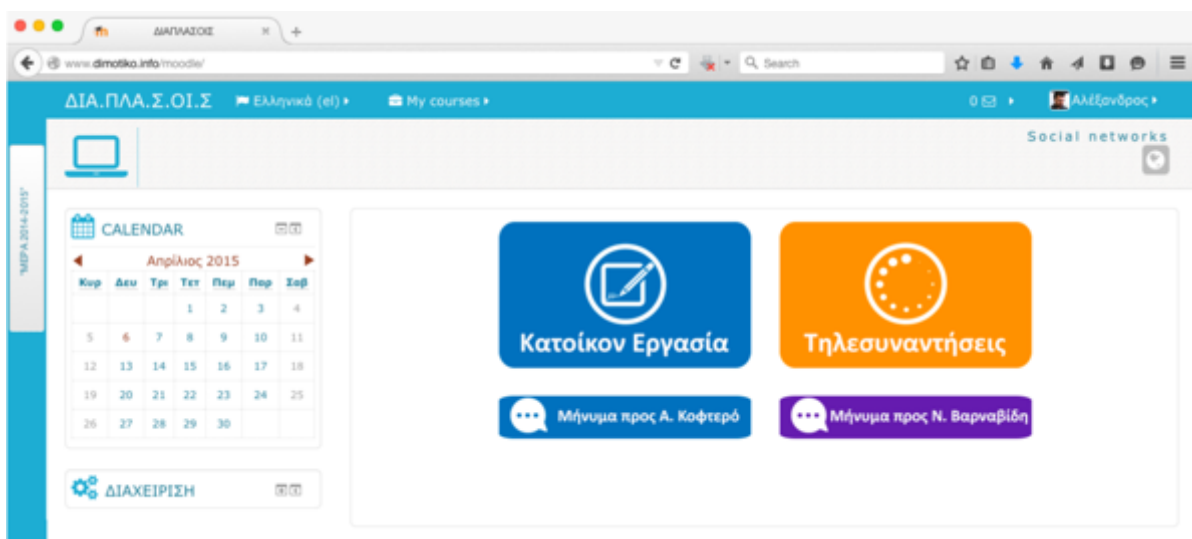
Αλλαγή της σειράς παρουσίασης της κατ’ οίκον εργασίας: κατά τη διάρκεια της πιλοτικής φάσης, οι εκπαιδευτικοί αναρτούσαν καθημερινά την κατ’ οίκον εργασία της επόμενης μέρας. Μέχρι το μέσο της χρονιάς, οι γονείς έπρεπε να αφιερώνουν χρόνο στο να κυλούν τη σελίδα προς τα κάτω για να φανούν οι τελευταίες αναρτήσεις. Αυτό ήταν κουραστικό, αλλά και δεν πρόβαλλε άμεσα τα μαθήματα της επόμενης μέρας.

B.6 Βελτιστοποίηση της πλατφόρμας για αξιοποίηση στην παρέμβαση

Για τις ανάγκες της διατριβής, και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις από την πιλοτική εφαρμογή, έγινε αναβάθμιση του Moodle και τροποποίηση του περιβάλλοντος διεπαφής, μέσω επέμβασης στον κώδικα CSS του θέματος (theme), όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα III.

Για σκοπούς εστίασης της προσοχής του χρήστη στο κέντρο της οθόνης, αφαιρέθηκαν όλα τα blocks ώστε να παραμείνει διαθέσιμος και ορατός μόνο ο κεντρικός χώρος. Το

περιβάλλον το Moodle χωρίστηκε σε τρεις ζώνες: η πρώτη ζώνη πρόβαλλε τα στοιχεία σύνδεσης του χρήστη, καθώς και τον αριθμό των νέων μηνυμάτων. Για σκοπούς ευκολίας, ο χρήστης είχε τη δυνατότητα αποθήκευσης των στοιχείων του με την πρώτη σύνδεση στην πλατφόρμα. Η εγγραφή του χρήστη στην πλατφόρμα γινόταν από τον ίδιο το διαχειριστή (ερευνητή). Η δεύτερη ζώνη (κεντρική) παρουσίαζε τις τρεις επιλογές του χρήστη: (α) Προβολή Κατ' οίκον Εργασίας, (β) Επικοινωνία με Εκπαιδευτικό, (γ) Τηλεδιάσκεψη. Η τρίτη ζώνη παρουσιάζει τις ανακοινώσεις του σχολείου (π.χ. σχολική εκδρομή, εκδήλωση κ.ά.).



Εικόνα 26: Βελτιστοποιημένη έκδοση της πλατφόρμας

Ο σχεδιασμός νέας έκδοσης της πλατφόρμας έγινε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις από την πιλοτική εφαρμογή. Αφαιρέθηκαν όλα τα στοιχεία που δεν ήταν απαραίτητα για τις βασικές λειτουργίες της πλατφόρμας, ώστε ορατές να είναι μόνο οι συνδέσεις για επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, πρόσβαση στα μηνύματα, στην κατ' οίκον εργασία και στην πλατφόρμα των τηλεσυναντήσεων.

Στη σελίδα της κατ' οίκον εργασίας έγινε, έγινε εγκατάσταση του πρόσθετου (plugin) «Weekly format reversed⁴⁶», ώστε το περιεχόμενο της κάθε σελίδας (εβδομάδων) να

46

Πρόκειται για πρόσθετο το οποίο μπορεί να εγκατασταθεί στο Moodle από την ιστοσελίδα https://moodle.org/plugins/format_weeksrev. Εμπίμπει σε άδεια ανοικτού/ελεύθερου λογισμικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς κόστος.

παρουσιάζεται σε αντεστραμμένη σειρά, με την πρώτη εβδομάδα να εμφανίζεται στο κάτω μέρος της σελίδας, και την τελευταία (τρέχουσα) στο πάνω μέρος.

The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

- 30 Μάρτιος - 5 Απρίλιος**
- Δευτέρα 30 Μαρτίου**
- Τετράδιο Γεωγραφίας (2 ερωτήσεις)
- Βιβλίο Γεωγραφίας σελ. 119 ασκ.1
- ΕΛ. Τετρ. Κατανού (εξόφυλλο ενότητας 10)
- Τετράδιο για την πατρίδα να συμπληρωθούν και να διορθωθούν ασκήσεις στο κείμενο 25η Μαρτίου και Μαντώ Μαυρογένους
- Φυλλάδιο Μαθηματικά
- Τρίτη 31/03/15**
- Ελληνικά : τετράδιο για την πατρίδα
- Μαθηματικά σελ 40-43
- Ιστορία: κεφ 21 διαβασμα
- Παρασκευή 03/04/2015
- Ελληνικά: Διαβάζω ένα βιβλίο και κάνω τη βιβλιοπαρουσίαση στο φυλλάδιο
- Τετρ. κατανού και εκφράζομαι όσοι δεν τελείωσαν το σκέφτομαι και γράφω και το σχέδιο
- Υπενθύμιση ασκήσεων Γεωγραφίας στο τετράδιο
- ΚΑΛΟ ΠΑΣΧΑ!**
- 23 Μάρτιος - 29 Μάρτιος**
- Δευτέρα 23 Μαρτίου**
- Μαθηματικά:** σ. 30 - 31 (στην τάξη)
- Τετράδιο για την πατρίδα
- Φυλλάδιο για 25η Μαρτίου
- Ελληνικά** σ. 92 - 94
- Να μάθουμε τα άλλα μαθήματα για την υλισία

Εικόνα 27: Σελίδα κατ' οίκον εργασίας

Η σελίδα της κατ' οίκον εργασίας ήταν χωρισμένη σε εβδομάδες, με έναρξη κάθε εβδομάδας τη Δευτέρα και ολοκλήρωση την Παρασκευή. Ο ορισμός του αριθμού των εβδομάδων γίνεται από το χρήστη της πλατφόρμας (εκπαιδευτικό ή διαχειριστή), ενώ μπορεί να τροποποιηθεί εκ των υστέρων. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούσαν καθημερινά το περιεχόμενο της τρέχουσας εβδομάδας και σημείωναν –για την κάθε μέρα ξεχωριστά– την κατ' οίκον εργασία για κάθε μάθημα (π.χ. 23 Μαρτίου – 29 Μαρτίου, Δευτέρα, Μαθηματικά σελίδες 30-31).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Γ.1. Εισαγωγή

Για τη διατριβή ακολουθήθηκε μια συστηματική αναζήτηση και συνεχής εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας, ώστε να εντοπιστούν τα σημαντικότερα επιστημονικά άρθρα, αποτελέσματα ερευνών και δημοσιεύσεις που αφορούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με γονείς και παιδιά που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου λειτουργικού αναλφαβητισμού, στη διεθνή έρευνα, αλλά και αναφορές (reports) από επίσημες πηγές της Κυπριακής Δημοκρατίας (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου).

Η βιβλιογραφία χωρίστηκε σε 2 μέρη:

1. Πληροφορική:

1.1. Διαδικτυακές Πλατφόρμες Μάθησης

1.2. Εργαλεία Επικοινωνίας Ευρείας Χρήσης (email, Facebook/Facebook Messenger, Skype, Viber) και αξιοποίησή τους για επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

1.3. Μοντέλα αποδοχής τεχνολογίας

1.4. Λειτουργικότητα και ευχρηστία διαδικτυακών εργαλείων

2. Εκπαίδευση:

2.1 Σχολική Αποτυχία – Λειτουργικός Αναλφαβητισμός

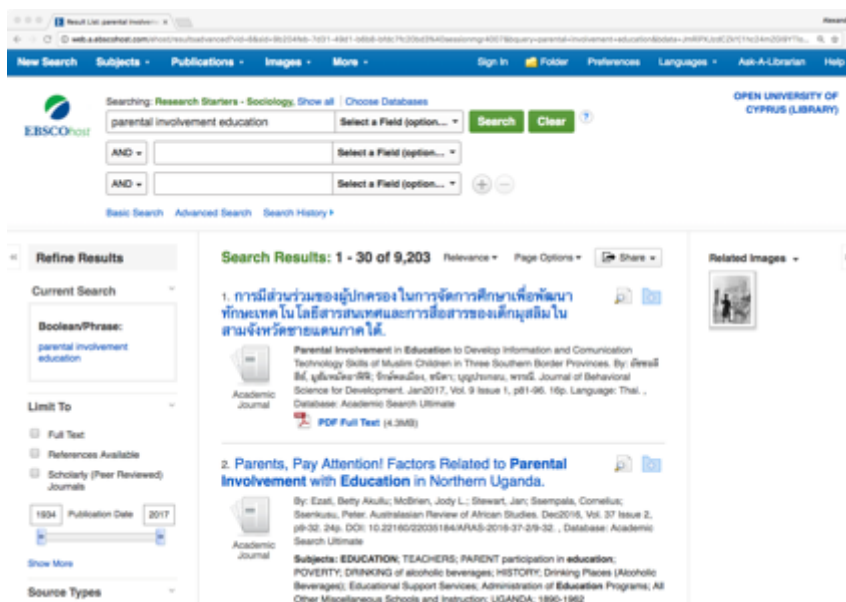
2.2 Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας

2.3 Παρεμβάσεις με γονείς μαθητών που βρίσκονται στη Ζώνη Κινδύνου Λειτουργικού Αναλφαβητισμού

Με τη συνεχή βελτίωση των Ερευνητικών Ερωτημάτων της παρούσας διατριβής, γινόταν συνεχής ανανέωση και εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας. Δεδομένου του ότι αποφασίστηκε όπως ακολουθηθεί μεθοδολογία συμμετοχικής έρευνας δράσης με μελέτες περίπτωσης, μελετήθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές έρευνες.

Για εντοπισμό βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός διαφόρων μηχανών αναζήτησης, μέσω των αντίστοιχων υπηρεσιών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Η αναζήτηση και εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας ήταν μια συνεχής διαδικασία, μέχρι και την ολοκλήρωση της διατριβής.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός μηχανών αναζήτησης μέσω της υπηρεσίας MyAthens του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Έγινε μια αρχική αναζήτηση με συνδυασμό λέξεων-κλειδιών, σε Academic Journals, χωρίς περιορισμό της χρονικής περιόδου (π.χ. από 1934-2017). Οι συνδυασμοί λέξεων (π.χ. “parental involvement education”) επέστρεφαν σημαντικό αριθμό αποτελεσμάτων.



Εικόνα 28: Αρχική αναζήτηση

Όταν τέθηκε ο περιορισμός “Scholarly (Peer Reviewed Journals)”, τα αποτελέσματα μειώθηκαν ακόμη περισσότερο (από 9203 σε 4528). Με βελτίωση της αναζήτησης με λέξεις-κλειδιά «Parental Involvement and Student Achievement» έγινε περιορισμός των αποτελεσμάτων σε 821. Από αυτά περιοριστήκαμε στα άρθρα που αφορούν μαθητές μικρότερης ηλικίας (προδημοτική – δημοτική εκπαίδευση) ενώ δε λήφθηκαν υπόψιν άρθρα τα οποία αφορούσαν (και) άλλα θέματα (για παράδειγμα “Parental Involvement and mental health”). Έγινε επιλογή 25 άρθρων σχετικά με την γονική εμπλοκή, με έμφαση σε παρεμβάσεις

με γονείς. Η μελέτη των άρθρων αυτών, καθώς και η βιβλιογραφία τους βοήθησε να εντοπιστούν οι κύριοι ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (π.χ. Epstein, Van Voorhis) και μελετήθηκε παράλληλα το μοντέλο «Teachers Involving Parents In Schoolwork», το οποίο παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό. Στη συνέχεια, και αφού εντοπίστηκαν άρθρα τα οποία γίνονταν συχνά αναφορά σε άλλα άρθρα που αφορούσαν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας («κλασικά» άρθρα), έγινε αναζήτηση σε πιο πρόσφατη περίοδο, με τροποποίηση της περιόδου από το 2005-2015 (αρχικά, και κατά την περίοδο της εφαρμογής της παρέμβασης) και στη συνέχεια από το 2007-2017, ώστε να εμπλουτιστεί η βιβλιογραφία με πρόσφατες έρευνες.

Στα άρθρα που εντοπίστηκαν έγινε ξανά μια επιλογή, σύμφωνα με την κατάταξη του περιοδικού. Ως κριτήριο για επιλογή των περιοδικών, ήταν το impact factor τους την περίοδο που εξετάζεται το άρθρο. Ως προεπιλογή, τέθηκε το να έχουν impact factor πάνω από 1, χωρίς απαραίτητα να σημαίνει πως άρθρα δημοσιευμένα σε περιοδικά με μικρότερο impact factor είναι λιγότερο σημαντικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Παρόμοια μεθοδολογία ακολουθήθηκε και για τα υπόλοιπα τμήματα της βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, για αναζήτηση άρθρων που αφορούν το σχεδιασμό περιβάλλοντος διεπαφής για Τηλεόραση (όπως ήταν ο αρχικός σχεδιασμός της διατριβής), χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις-κλειδιά «television user interface» (Εικόνα 29).

The screenshot displays a search results page from EBSCOhost. The search term is 'television interface'. The results are sorted by relevance and show 1-23 of 23 results. The first result is 'Television Interfaces' by Chamberlain, Daniel, from the Journal of Popular Film & Television. The second result is 'User Interface Design Principles for Interactive Television Applications' by Chorianoopoulos, Konstantinos, from the International Journal of Human-Computer Interaction. The sidebar on the left allows refining results by current search, limiters (Scholarly/Peer Reviewed Journals), and publication date (1993-2016).

Εικόνα 29: Αποτελέσματα αναζήτησης

Ταυτόχρονα, έγινε αξιοποίηση επίσημων (κρατικών) ερευνών και στατιστικών στοιχείων για την Κύπρο. Στην περίπτωση της Κύπρου, για τα θέματα του Αλφαριθμητισμού, οι έρευνες που γίνονται είναι αναρτημένες (ως Περίληψη) στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης Κύπρου (ΚΕΕΑ), και δίνονται ως ολοκληρωμένες αναφορές κατόπιν σχετικής αίτησης στην υπηρεσία αυτή (<http://www.pi.ac.cy>). Τα δημογραφικά στοιχεία για την Κύπρο (εργοδότηση γονιών, πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε υπολογιστές από το σπίτι, κ.ά.) υπάρχουν αναρτημένα στην επίσημη σελίδα της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (<http://www.mof.gov.cy/cystat>).

Άλλες επίσημες αναφορές που συγκρίνουν το επίπεδο κατανόησης γραπτών κειμένων μεταξύ 72 χωρών (έρευνα PISA), υπάρχουν αναρτημένες στην επίσημη ιστοσελίδα (<http://www.oecd.org/pisa/>).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Δ.1 Μελέτη Περίπτωσης 1 (ΜΠ1)

Η Μελέτη Περίπτωσης 1 (ΜΠ1) αποτελεί και τη μόνη συνεργασία με πατέρα. Ο πατέρας έχει την αποκλειστική κηδεμονία του παιδιού του. Ο ίδιος έχει, όπως το έχει χαρακτηρίσει, δύσκολο ωράριο εργασίας, παρ' όλα αυτά φροντίζει ώστε το απόγευμα και το βράδυ να μπορεί να το αφιερώνει στο παιδί του. Εξαιτίας της δουλειάς του, που απαιτεί τη μετακίνησή του συνεχώς, χρησιμοποιεί κυρίως κινητό τηλέφωνο με Skype για επικοινωνία.

Προσωπικές Πληροφορίες

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που έδωσε ο γονιός στην αρχική συνέντευξη, είναι μονογονιός⁴⁷ με αποκλειστική κηδεμονία του παιδιού του. Η μητρική γλώσσα και των δύο γονιών είναι η ελληνική, την οποία και χρησιμοποιεί ο γονιός με το παιδί του στο σπίτι. Το παιδί του δεν έχει δικό του χώρο για μελέτη, και χρησιμοποιεί κυρίως τους κοινούς χώρους του σπιτιού, όπως το σαλόνι και την κουζίνα. Παρ' όλα αυτά, επειδή τα μεγαλύτερα αδέρφια του (που είναι ενήλικες) μένουν με τη μητέρα, στο σπίτι επικρατεί ησυχία και δεν τον εμποδίζει κανείς όταν διαβάζει. Ο πατέρας έχει τελειώσει εξατάξιο γυμνάσιο, το ίδιο και η μητέρα.

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Ο πατέρας ισχυρίστηκε στη συνέντευξη ότι χρησιμοποιεί καθημερινά τη διαδικτυακή πλατφόρμα για να μπορεί να ελέγχει την κατ' οίκον εργασία του παιδιού του, μια και σε αρκετές περιπτώσεις το παιδί του ισχυρίζεται ότι δεν έχει μαθήματα για το σπίτι. Επίσης ανέφερε ότι διαβάζει τα μηνύματα που στέλνουν οι εκπαιδευτικοί στην πλατφόρμα, ενώ και ο ίδιος σε αρκετές περιπτώσεις απαντά ή στέλνει και δικά του ερωτήματα. Ο έλεγχος της καταγραφής της πλατφόρμας, αλλά και οι απαντήσεις και τα μηνύματα του γονιού, επιβεβαιώνουν ότι ο γονιός έκανε τακτική χρήση σε καθημερινή βάση. Παρ' όλα αυτά, ο

⁴⁷ Για τις ανάγκες της διατριβής, μονογονιού ονομάζουμε την περίπτωση όπου το ζευγάρι έχει χωρίσει και την αποκλειστική κηδεμονία ασκεί ο ένας από τους δύο γονείς.

έλεγχος της κατάστασης καθημερινής μελέτης των μαθητών δείχνει πως και πάλι το παιδί του ερχόταν στο σχολείο καθημερινά είτε χωρίς εργασίες είτε με μη ικανοποιητικά συμπληρωμένες τις εργασίες του. Στην αρχική συνέντευξη, το παιδί μας είπε ότι δε γνωρίζει κατά πόσο ο γονιός του διαβάζει τις ανακοινώσεις και τα μηνύματα της πλατφόρμας, καθώς αυτό –αν το κάνει– γίνεται την ώρα που ο πατέρας εργάζεται.

Συνεργασία Γονιού-Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Ο πατέρας ανέφερε στην αρχική συνέντευξη ότι εργαζόταν με το παιδί του καθημερινά στην κατ' οίκον εργασία του. Παράπονό του από το παιδί του, κατά τις προηγούμενες χρονιές, ήταν ότι δεν του έφερνε στο σπίτι σημειωμένα τα μαθήματα, και πολλές φορές το παιδί έλεγε πως δεν είχε κάτι για το σπίτι. Ανέφερε επίσης ότι το παιδί του αφαιρείται πολύ κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας, ακόμη και όταν ο ίδιος είναι παρόν, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνει να την ολοκληρώσει. Το ίδιο το παιδί ανέφερε στη δική του συνέντευξη ότι βρίσκει πολύ δύσκολα τα μαθήματά του και πολλές φορές ο λόγος που δεν κάνει μια άσκηση είναι επειδή δεν κατανοεί το ζητούμενο. Επίσης, το παιδί ανέφερε ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει τα κείμενα ή/και να βρει πληροφορίες που θα το βοηθήσουν για να απαντήσει σε ένα ερώτημα.

Ο πατέρας ανέφερε ότι αφιερώνει αρκετό χρόνο με το παιδί του στην κατ' οίκον εργασία, καθημερινά, μια και έχει την αποκλειστική κηδεμονία. Το παιδί μας είπε ότι ο πατέρας του καθημερινά προσπαθεί να είναι σπίτι από τις 16.00 και μετά, ώστε να τον φροντίζει και να τον βοηθά με τα μαθήματά του.

Ακόμη μια δυσκολία που εντοπίζει ο πατέρας είναι στην προσπάθειά του να πείσει το παιδί του να αποστηθίσει κείμενα, ειδικά στο μάθημα της ιστορίας. Το παιδί του είχε ιδιαίτερες δυσκολίες στην αποστήθιση ονομάτων, χρονολογιών και γεγονότων, και προέβαλλε μεγάλες αντιστάσεις. Ο πατέρας θεωρούσε ότι το παιδί του έπρεπε να αποστηθίσει τις πληροφορίες

αυτές, μια και –σύμφωνα με την πεποίθησή του– αυτός ήταν ο τρόπος για να μάθει Ιστορία. Το παιδί δήλωσε ότι του αρέσει να εργάζεται με τον πατέρα του στην κατ' οίκον εργασία, όμως δεν του άρεσε η πίεση που του ασκούσε ο πατέρας του για να αποστηθίσει πληροφορίες ή για να λύσει ασκήσεις τις οποίες το ίδιο το παιδί δεν κατανοούσε.

Ο πατέρας ανέφερε πως το παιδί του καθημερινά αφιέρωνε πολλές ώρες για να τελειώσει τις εργασίες του, και κάποτε ξεκινούσε το απόγευμα και τελειωνε μετά τις 20.30 το βράδυ. Το παιδί επίσης δήλωσε πως αφιέρωνε πάρα πολλές ώρες στην κατ' οίκον εργασία του, γιατί είχε πάρα πολλά μαθήματα για το σπίτι. Ο έλεγχος της σελίδας με την κατ' οίκον εργασία έδειξε πως η αναφορά του παιδιού σε μεγάλο όγκο κατ' οίκον εργασίας καθημερινά δεν ευσταθούσε, καθώς η εργασία που δινόταν ήταν συγκεκριμένη και μέσα στα πλαίσια του χρόνου που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για την Ε' τάξη. Επιπρόσθετα, το παιδί είχε διαφοροποιημένη εργασία και ειδικά στα Μαθηματικά ο εκπαιδευτικός σημείωνε στο βιβλίο του τις ασκήσεις σε κάθε σελίδα που έπρεπε να κάνει, και όχι ολόκληρη τη σελίδα.

Ο έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας γινόταν σχεδόν καθημερινά από τον πατέρα, ο οποίος ενημερωνόταν από την πλατφόρμα για τα μαθήματα του παιδιού του. Ο έλεγχος των αρχείων καταγραφής του συστήματος επιβεβαίωσε αυτή τη δήλωση του γονιού. Επίσης, ο γονιός ανέφερε πως σε κάποιες περιπτώσεις που δεν κατάφερε να ελέγξει την κατ' οίκον εργασία του παιδιού του ή σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός δεν είχε βάλει τα μαθήματα στην πλατφόρμα, το παιδί του δεν έκανε τις εργασίες επειδή δεν ήξερε (ο ίδιος) με ποιες εργασίες έπρεπε να δουλέψει.

Γονιός, ΜΠ1, Τελική:

«Επειδή είχα το κινητό έμπαινα κάθε μέρα γιατί ο γιος μου δεν έγραφε τα μαθήματα κάθε μέρα, έπρεπε να μπω να δω, έπρεπε να δω τα μηνύματα του κύριου Αλέξανδρου, ο κύριος λόγος ήταν για να δω τα μαθήματα... αλλά που έβλεπα τα μαθήματα έβλεπα και τα μηνύματα, ανταλλάσσαμε μηνύματα με τον κ. Αλέξανδρο πάνω στην πλατφόρμα».

Η κατάσταση (αρχείο) της κατ' οίκον εργασίας που κρατούσε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της χρονιάς έδειξε πως τις μέρες που ο πατέρας δεν είχε πρόσβαση στο σύστημα ή τις μέρες που για κάποιο λόγο η εκπαιδευτικός που δίδασκε Γλώσσα ή/και άλλα μαθήματα δεν είχε αναρτήσει την κατ' οίκον εργασία, το παιδί ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις ασκήσεις του. Αυτό επίσης γινόταν στις περιπτώσεις όπου ο γονιός έπρεπε να εργαστεί μέχρι αργά το βράδυ, και δεν είχε χρόνο ή το παιδί ήταν πολύ κουρασμένο για να εργαστούν μαζί.

Τελική συνέντευξη:

Ο γονιός ανέφερε πως κατανοεί τις ελλείψεις που είχε το παιδί του από τις προηγούμενες τάξεις του σχολείου και θεωρεί πολύ σημαντική την ενίσχυσή του στον απογευματινό χρόνο. Αν και το ωράριο εργασίας του δεν άλλαξε, διαφοροποιήθηκε η ικανότητά του να στηρίζει το παιδί του στην κατ' οίκον εργασία, με αποτέλεσμα και το παιδί να νιώθει λιγότερη πίεση από τον πατέρα και να εργάζεται πιο άνετα με τα μαθήματά του. Ο πατέρας ανέφερε επίσης ότι το παιδί του ήταν από την αρχή θετικό με την επικοινωνία που είχε ο ίδιος με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεδιάσκεψης, και πολλές φορές ήθελε και το ίδιο να ακούει τη συνομιλία. Επίσης, ο πατέρας ανέφερε πως μειώθηκε ο χρόνος που χρειαζόταν το παιδί για να ολοκληρώσει την κατ' οίκον εργασία του. Ενώ πριν μπορούσε να αφιερώσει 3-4 ώρες, κατά τη διάρκεια και μέχρι το τέλος της παρέμβασης –αν και ο όγκος της εργασίας δεν άλλαξε– ο χρόνος αυτός μειώθηκε σε 45 περίπου λεπτά. Σε αυτό, σύμφωνα με τον πατέρα, συνέβαλε το ότι μπορούσε να εστιάσει και ο ίδιος στον τρόπο με τον οποίο έπρεπε το παιδί να προσεγγίζει μια άσκηση ή ένα κείμενο, ώστε να κατανοήσει τόσο τις οδηγίες όσο και τις πληροφορίες, και να αποδώσει το νόημα εκεί που έπρεπε. Σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ο γονιός συνέχισε να έχει πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα για να μπορεί να ελέγχει τα μαθήματα του παιδιού του.

Τόσο το αρχείο καταγραφής της κατ' οίκον εργασίας, όσο και το αρχείο καταγραφής της πλατφόρμας, επιβεβαιώνουν ότι ο πατέρας συνδεόταν σχεδόν καθημερινά, ενώ υπήρχε

βελτίωση στην παράδοση της κατ' οίκον εργασίας. Η βελτίωση ήταν τόσο ποσοτική (στις ασκήσεις που παρέδιδε καθημερινά σε κάθε μάθημα που είχε) όσο και ποιοτική (καλύτερες και πιο εστιασμένες, στα μέτρα των δυνατοτήτων του παιδιού) ασκήσεις.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Ο πατέρας ανέφερε ότι ήταν πάνω από 50 ετών και είχε αρκετά χρόνια από τότε που τέλειωσε το σχολείο, έτσι ένιωθε ότι απείχε πολύ από το περιεχόμενο των μαθημάτων «όπως είναι σήμερα», ενώ παραδέχτηκε ότι «μόνο τα απλά πράγματα μπορώ να του εξηγήσω». Ο ίδιος κατανοούσε πλήρως το ότι δεν είχε τις ικανότητες ή τις γνώσεις να βοηθήσει το παιδί του μαθησιακά στο σπίτι. Το παιδί, επίσης, ανέφερε ότι ο πατέρας του προσπαθούσε μεν να το βοηθήσει, όμως του εξηγούσε με πολύ διαφορετικό τρόπο, ειδικά ασκήσεις στα Μαθηματικά, από αυτόν που διδασκόταν στο σχολείο. Οι ασκήσεις του παιδιού, ειδικά στα μαθηματικά (π.χ. πράξεις με κλάσματα) επιβεβαίωναν τους ισχυρισμούς του πατέρα, μια και του έδειχνε τρόπους επίλυσης ασκήσεων εντελώς διαφορετικούς από τον τρόπο εργασίας στην τάξη. Επίσης, σε θέματα ορθογραφίας, ο πατέρας επέβαλλε στο παιδί του τα κύρια λάθη να τα γράφει πολλές φορές «για να τα μάθει», κάτι που πλέον δεν εφαρμόζεται.

Τελική συνέντευξη:

Στην τελική συνέντευξη, ο γονιός παραδέχτηκε ότι δεν έχει τις γνώσεις για να μπορεί να στηρίζει το παιδί του, παρ' όλα αυτά όμως κατάφερε να βελτιωθεί μέσα από τις τηλεδιασκέψεις και τη συστηματική συζήτηση με το δάσκαλο ως προς το πώς πρέπει να προσεγγίζει ένα κείμενο καθώς και ερωτήματα ανοικτού και κλειστού τύπου.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη:

Ο πατέρας αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας, ενώ θεωρεί πως ο όγκος που δίνεται για το σπίτι (στο παιδί του) δεν είναι ικανοποιητικός και θα ήθελε να είχε περισσότερες εργασίες. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προηγούμενες δηλώσεις του, ότι το παιδί αφιέρωνε πολλές ώρες στην κατ' οίκον εργασία, αν και παραδέχθηκε ότι δυσκολευόταν να εστιάσει στις ασκήσεις και ήταν συχνά αφηρημένο. Το παιδί, στη δική του συνέντευξη, δήλωσε ότι γνωρίζει τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας για τον πατέρα του, γι' αυτό και το πίεζε για να την ολοκληρώσει, μια και ο πατέρας του ήθελε να το κάνει καλύτερο μαθητή. Ο πατέρας δήλωσε ότι ο ίδιος είχε τελειώσει εξατάξιο γυμνάσιο και θεωρούσε πολύ σημαντικό το σχολείο για το μέλλον του παιδιού του, γι' αυτό και ασκούσε τόση πίεση σ' αυτό.

Τελική συνέντευξη:

Στην τελική συνέντευξη, ο πατέρας δήλωσε ότι το παιδί του εργαζόταν πολύ πιο προσεκτικά με τις ασκήσεις που είχε για το σπίτι, ενώ ήταν πιο προσεκτικό και στην ετοιμασία του για τις αξιολογήσεις. Τα θετικά αποτελέσματα των αξιολογήσεων έδιναν στο παιδί πρόσθετο κίνητρο για μελέτη, και είχε αλλάξει σημαντικά η διάθεση (του μαθητή) εξαιτίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έβλεπε. Ο γονιός θεωρεί πως σε αυτό συνέβαλαν τόσο οι τηλεδιασκέψεις και η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, όσο και οι στοχευμένες εργασίες και εκπαιδευτικό υλικό. Στην πραγματικότητα, το υλικό δεν είχε αλλάξει (ως προς την κατ' οίκον εργασία), μπορούσε όμως καλύτερα ο πατέρας να κατανοήσει τον τρόπο προσέγγισης, τόσο των κειμένων όσο και των ασκήσεων.

Γονιός, ΜΠ1, Τελική:

«Στο τέλος είναι μια μεγάλη αγκαλιά από τον (όνομα παιδιού), μια ευχαρίστηση και ικανοποίηση που ένιωθα εγώ ότι ο ίδιος ένιωθε που θα έφτανε το επόμενο πρωί στο σχολείο διαβασμένος».

Επιπρόσθετα, ο πατέρας δήλωσε πως θα ήθελε να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά η αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας, κυρίως για να μπορεί να ελέγχει την κατ' οίκον εργασία του παιδιού του.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Ο πατέρας δήλωσε ότι ενημερωνόταν συστηματικά από το παιδί του, τόσο για την κατ' οίκον εργασία όσο και για άλλα θέματα που αφορούσαν το σχολείο, ενώ έπαιρνε και όλα τα έντυπα ή ανακοινώσεις που έστελνε η διεύθυνση ή οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Το παιδί επίσης δήλωσε πως έδινε στο γονιό όλα τα έντυπα ή και ανακοινώσεις του σχολείου που δίνονταν για ενημέρωση της οικογένειας. Αυτό όμως δεν ίσχυε, μια και το παιδί συνήθως δεν ενημέρωνε το γονιό του για σημαντικές ανακοινώσεις, ενώ έντυπα τα οποία έπρεπε να συμπληρωθούν ή να υπογραφούν από το γονιό, επέστρεφαν μόνο μετά από τηλεφωνική επικοινωνία της γραμματείας του σχολείου με το σπίτι. Αυτό επιβεβαιώνει τόσο η κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας, όσο και το ημερολόγιο ερευνητή.

Για επικοινωνία με το σχολείο, ο γονιός δήλωσε πως ερχόταν συχνά στο σχολείο την ώρα που έφερνε το παιδί του, και μιλούσε με τους δασκάλους τουλάχιστο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, πέρα από τη συνηθισμένη περίοδο επίσκεψης στο σχολείο. Ο γονιός επίσης ερχόταν στο σχολείο δύο φορές το μήνα, κατά την περίοδο επίσκεψης γονιών για να μιλήσει με τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Παράλληλα χρησιμοποιούσε τακτικά (δύο με τρεις φορές την εβδομάδα) τα μηνύματα της διαδικτυακής πλατφόρμας επικοινωνίας. Το παιδί επιβεβαίωσε τις επισκέψεις του πατέρα του στο σχολείο, γεγονός που δείχνει ότι ήταν ενήμερο για το ενδιαφέρον του πατέρα του για την πρόοδό του. Τόσο το ημερολόγιο ερευνητή, όσο και τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας, επιβεβαιώνουν τις δηλώσεις του πατέρα.

Τελική συνέντευξη:

Στην τελική συνέντευξη ο πατέρας ανέφερε ότι με τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας μπορούσε να επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς μέσω μηνυμάτων, ενώ με τις τηλεδιασκέψεις ήταν σε επαφή κάθε εβδομάδα με τον εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούσαν το παιδί του. Έτσι, δε χρειαζόταν πλέον να επισκέπτεται το σχολείο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, μια και επικοινωνούσε μέσω διαδικτύου. Ο γονιός θεωρούσε τη χρήση του κινητού μέσω skype ως πολύ βολικού μέσου επικοινωνίας, μια και μπορούσε να στείλει μηνύματα στον εκπαιδευτικό οποιαδήποτε ώρα και αυτός να απαντήσει όταν μπορούσε. Δήλωσε πως χρησιμοποιούσε το κινητό του ακόμη για πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα, επειδή το θεωρούσε πιο εύχρηστο από ότι τον υπολογιστή. Σύμφωνα με τον ίδιο, η διαδικτυακή πλατφόρμα και η επικοινωνία μέσω αυτής ήταν πολύ πιο βολική από άλλα μέσα όπως γραπτά μηνύματα ή/και τηλέφωνο, γιατί αποθηκεύονταν όλες οι πληροφορίες και μπορούσε να τις δει στη συνέχεια, ακόμη και όταν ξεχνούσε το παιδί του κάτι. Η επικοινωνία αυτή του επέτρεπε να είναι σε επαφή με το δάσκαλο οποιαδήποτε ώρα. Τέλος, δήλωσε ότι διαφωνεί με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου για επικοινωνία με το δάσκαλο (τηλεφωνικές κλήσεις), γιατί αποτελεί, κατά την άποψή του, ενόχληση προς το δάσκαλο.

Γονιός, ΜΠ1, Τελική:

«Ντάξει... να σας πω επειδή είμαι χωρισμένος το παιδί έμεινε με την μητέρα του οπότε έμεινε πίσω στα μαθήματα γιατί δεν διάβαζε για οποιοδήποτε λόγο. Από φέτος από την αρχή από την πρώτη μέρα που άρχισε το σχολείο ήμουν εδώ μίλησα με τον κύριο Αλέξανδρο που ήταν ο δάσκαλός του. Ήθελα να μάθω ποιες ήταν οι αδυναμίες του... που υστερεί. Αρχικά ερχόμουνα 2-3 φορές την εβδομάδα εδώ , ήθελα να πιάσω καλά το μήνυμα ποιες είναι οι ελλείψεις του (όνομα παιδιού) για να μπορέσω να βοηθήσω. Ήταν κάπως δύσκολο όμως αυτό. Τελικά όταν ο κύριος Αλέξανδρος είχε προχωρήσει με την πλατφόρμα ήταν όλα εύκολα, ήταν πολύ πιο εύκολα».

Ατυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη

Στο ερώτημα κατά πόσο το παιδί διαβάζει βιβλία, ο πατέρας ανέφερε ότι δε διαβάζει επειδή δεν τον ενδιαφέρουν. Το παιδί απάντησε πως δεν του αρέσει το διάβασμα, έτσι δε διαβάζει βιβλία. Στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης, η οποία εμπλουτίστηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και με βιβλία που δήλωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ότι τους αρέσουν, το παιδί δε δανείστηκε κανένα βιβλίο (σύμφωνα με το Τετράδιο Δανεισμού). Ο πατέρας, επίσης, δήλωσε πως δε θυμόταν πότε ήταν η τελευταία φορά που είχε αγοράσει βιβλίο στο παιδί του ή έστω κάποιο τίτλο βιβλίου που είχε ο γιος του. Το παιδί στη συνέντευξή του ανέφερε πως δε θυμόταν πότε ήταν η τελευταία φορά που είχε αγοράσει κάποιο βιβλίο ή κάποιον τίτλο βιβλίου που είχε αγοράσει τελευταία φορά. Στο ερώτημα κατά πόσο πάνε εκδρομές με το παιδί του, ο πατέρας απάντησε αρνητικά, με τη δικαιολογία ότι δεν μπορούν να πάνε εξαιτίας του χρόνου που αφιερώνει το παιδί στο διάβασμα αλλά και κάποιων άλλων θεμάτων, τα οποία όμως δεν ανέφερε. Το παιδί επιβεβαίωσε ότι δεν πήγαιναν εκδρομές με τον πατέρα του, και ότι τα Σαββατοκύριακα έμεναν σπίτι.

Τελική συνέντευξη:

Ο γονιός ανέφερε ότι από την αρχική συνέντευξη, το παιδί του είχε διαβάσει κάποια βιβλία, και ένα από αυτά σχετιζόταν με ένα παιχνίδι που έπαιζε στο playstation. Το παιδί επιβεβαίωσε ότι διάβασε ένα σχετικό βιβλίο⁴⁸. Αν και δήλωσαν κάποια αλλαγή ως προς την ανάγνωση βιβλίων, τόσο ο γονιός όσο και το παιδί δήλωσαν ότι δεν πάνε εκδρομές μαζί. Ο γονιός ως δικαιολογία έθεσε θέματα διαφωνιών και προβλημάτων με την πρώην σύζυγο, χωρίς να δώσει εξηγήσεις πώς αυτό σχετίζεται με τις εκδρομές.

⁴⁸ Το βιβλίο βασίζεται στο παιχνίδι Assassin's Creed. Το παιχνίδι αυτό, το οποίο παραδέχτηκε ο γονιός ότι παίζει το παιδί του, έχει σήμανση για ηλικία 18+ (Pan European Game Information System).

Αξιολογήσεις

Στην αρχική αξιολόγηση της Γλώσσας, πριν την έναρξη της Δεύτερης Φάσης της παρέμβασης, το παιδί είχε πάρει βαθμό 6 από τα 20, με αρκετές ασκήσεις να ήταν ασυμπλήρωτες (ερωτήσεις ανοικτού τύπου) και σημαντικές παρανοήσεις στις υπόλοιπες. Στη δεύτερη αξιολόγηση, η βαθμολογία του παιδιού ήταν 4 από τα 20, με παρόμοιες δυσκολίες στις απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, ένα από τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν με το γονιό ήταν και το περιεχόμενο των αξιολογήσεων καθώς και ο τρόπος προσέγγισης τόσο του κειμένου όσο και των ασκήσεων. Στη δεύτερη αξιολόγηση, υπήρξε μια μικρή βελτίωση, η οποία όμως δεν ήταν ικανοποιητική, καθώς το παιδί πήρε βαθμολογία 7 από τα 20. Στην Τρίτη αξιολόγηση, το παιδί πήρε 17 από τα 20, το οποίο ήταν και η καλύτερη βαθμολογία που είχε πάρει ποτέ, σύμφωνα με τον πατέρα του, σε διαγώνισμα. Στην τέταρτη αξιολόγηση το παιδί πήρε βαθμό 13 από τα 20, όμως τονίστηκε στο γονιό πως αποτελεί σημαντική βελτίωση σε σχέση με τα αρχικά αποτελέσματα. Στην τελική αξιολόγηση, το παιδί πήρε βαθμό 14 από τα 20, ο οποίος και πάλι αντιμετωπίστηκε θετικά από τον εκπαιδευτικό, καθώς έδειξε μια σταθερή άνοδο στη μέση βαθμολογία του σε σχέση τόσο με τις πρώτες τρεις αξιολογήσεις της παρέμβασης, όσο και σε σχέση με τις υπόλοιπες αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τη βελτίωση την επιβεβαίωσε και η εκπαιδευτικός της τάξης.



Εικόνα 30: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 1

Δ.2 Μελέτη Περίπτωσης 2 (ΜΠ2)

Προσωπικές Πληροφορίες

Η μητρική της γλώσσα είναι η ελληνική, μια και είναι Κύπρια. Η μητέρα τέλειωσε εξατάξιο γυμνάσιο. Η μητέρα δήλωσε ότι ήταν μονογονιός, με 4 παιδιά, τα 2 μεγαλύτερα από προηγούμενο γάμο, ένα εκ των οποίων δεν έμενε πλέον μαζί τους, καθώς είχε τη δική του οικογένεια και ένα παιδί. Τα 2 μικρότερα παιδιά έμεναν μαζί με τη μητέρα και τον αδελφό από τον προηγούμενο γάμο, όμως διατηρούσαν καλές σχέσεις και με τα δύο αδέρφια τους, αν και δεν υπήρχε καμία επαφή με τον πατέρα τους (σύμφωνα με τη μητέρα). Επίσης, η μητέρα ήταν άνεργη κατά τη διάρκεια της χρονιάς, και την οικογένεια στήριζε το Γραφείο Ευημερίας. Τις πληροφορίες αυτές της μητέρας τις επιβεβαίωσαν και τα επίσημα στοιχεία του σχολείου (Μητρώο Μαθητών) αλλά και λειτουργός του Γραφείου Ευημερίας, στα πλαίσια συνηθισμένων επισκέψεων στο σχολείο για ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς.

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Παρόλο που η μητέρα ήταν άνεργη, εντούτοις είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι και περνούσε αρκετές ώρες στο Facebook, στο οποίο έμπαινε αποκλειστικά από το κινητό της τηλέφωνο. Η μητέρα δήλωσε πως χρησιμοποιεί σχεδόν καθημερινά τη διαδικτυακή

πλατφόρμα, όμως κάποτε δεν είχε διαδίκτυο στο σπίτι επειδή είναι άνεργη και έχει δυσκολίες να καλύπτει τους λογαριασμούς, ενώ άλλες φορές χρησιμοποιούσε μόνο το κινητό τηλέφωνο, και δε λειτουργούσε με αυτό η πλατφόρμα. Παρ' όλα αυτά, η μητέρα δήλωσε πως δε χρησιμοποιούσε τη διαδικτυακή πλατφόρμα, εξαιτίας προβλημάτων σύνδεσης από το κινητό της. Αυτό επιβεβαίωσε και το παιδί της.

«Στις αρχές σχεδόν καθημερινά όταν έμπαινα που το κομπιούτερ, αλλά κάποιες μέρες δεν είχαμε ίντερνετ στο σπίτι έτσι δεν μπορούσα να μπω να ελέγξω. Μετά έμπαινα μόνο που το κινητό μου τηλέφωνο, όμως εν με έβαλλε μέσα⁴⁹» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Τα αρχεία καταγραφής του συστήματος έρχονται σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς της μητέρας για σχεδόν καθημερινή σύνδεση, έστω στις αρχές της πρώτης φάσης της παρέμβασης, καθώς η ίδια συνδεόταν μόνο τις πρώτες μέρες (πρώτη εβδομάδα). Στη συνέχεια, η μητέρα συνδεόταν μόνο όταν ο ερευνητής/εκπαιδευτικός την ενημέρωνε στο Facebook Messenger ότι έχει μηνύματα στην πλατφόρμα για να τα ελέγξει. Ο έλεγχος, επίσης, της κατάστασης κατ' οίκον εργασίας του παιδιού της, δείχνει πως μέχρι και τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, το παιδί της καθημερινά και συστηματικά ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις εργασίες του.

Συνεργασία Γονιού – Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα, στη συνέντευξή της, ανέφερε πως το παιδί της είχε σημαντικές δυσκολίες στα μαθήματα, καθώς και πολλά κενά από προηγούμενες χρονιές. Δυσκολευόταν μόνος του να διαβάσει κείμενα και να τα καταλάβει, αν και κατείχε την αναγνωστική δεξιότητα. Δυσκολίες επίσης αντιμετώπιζε και στα Μαθηματικά, μια και μπορούσε μόνο να εκτελέσει απλές πράξεις με μονοψήφιους. Το παιδί ανέφερε πως είχε δυσκολίες στα μαθήματα για το σπίτι και πως ζητούσε τη βοήθεια της μητέρας του για να λύσει τις ασκήσεις του. Παρόλο που

⁴⁹ Η μητέρα εννοεί πως είχε προβλήματα σύνδεσης στη διαδικτυακή πλατφόρμα από το κινητό της τηλέφωνο, κάτι το οποίο δεν ευσταθεί, καθώς είχε γίνει συστηματικός έλεγχος συμβατότητας με χρήση κινητών τηλεφώνων. Από τη μητέρα ζητήθηκε ο τύπος του τηλεφώνου που είχε χρησιμοποιήσει, και επιβεβαιώθηκε ότι ήταν απόλυτα συμβατός με την πλατφόρμα αυτή.

τόσο το παιδί όσο και η μητέρα ανέφεραν ότι το παιδί ζητούσε βοήθεια για να κάνει τις ασκήσεις του, το αρχείο καταγραφής κατ' οίκον εργασίας έδειξε πως το παιδί συστηματικά και καθημερινά ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις ασκήσεις του. Η μητέρα επίσης αναγνώρισε πως το παιδί της είχε θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο και συχνά ήταν αντιδραστικό και επιθετικό με άλλα παιδιά, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς το διαθέσιμο χρόνο που μπορούσε η μητέρα να αφιερώσει στο παιδί της, η μητέρα ανέφερε πως είχε μεγάλη ευελιξία καθώς ήταν άνεργη και συνέχεια στο σπίτι, κάτι που επιβεβαίωσε τόσο το παιδί της όσο και η Κοινωνική Λειτουργός κατά τις επισκέψεις της στο σχολείο. Αν και αυτό θα της επέτρεπε να έχει ευελιξία στην εργασία με το παιδί της στο σπίτι, η ίδια δε δήλωσε ξεκάθαρα πόσο χρόνο αφιέρωνε καθημερινά στο να το βοηθήσει. Το παιδί ανέφερε πως καθημερινά αφιέρωνε μισή με μια ώρα στα μαθήματά του. Παρ' όλα αυτά, η κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας του, έδειξε πως από τα 6 παιδιά, ήταν ο μαθητής με τις περισσότερες σημειωμένες μέρες χωρίς εργασίες. Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί της έφερε μεγάλες αντιστάσεις και αντίδραση στο να ελέγξει που έχει για το σπίτι, γι' αυτό και το παιδί της ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις ασκήσεις του. Το παιδί, αντίθετα, ισχυρίστηκε πως ενημερώνει τη μητέρα του για τις ασκήσεις που έχει, αλλά η μητέρα δεν ζητά να δει τα μαθήματά του. Οι δηλώσεις αυτές, τόσο του παιδιού όσο και της μητέρας, έρχονται σε αντίφαση με τις δηλώσεις που είχαν κάνει νωρίτερα στις αντίστοιχες συνεντεύξεις τους, όταν δήλωσαν και οι δύο πως η μεν μητέρα προσφέρει βοήθεια στο παιδί της με την εργασία του, και το παιδί ζητά τη βοήθεια της μητέρας του στην κατ' οίκον εργασία.

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί αρνητικό στην αρχή όταν διαπίστωσε ότι η μητέρα του είχε επικοινωνία με το δάσκαλο μέσω Facebook Messenger, και ζήτησε από τη μητέρα να τον

διαγράφει. Αυτό όμως αυτό άλλαξε στη συνέχεια, σύμφωνα με τη μητέρα, όταν αντιλήφθηκε πως η συζήτηση ήταν πάντα με θετικό ύφος και υποστηρικτικό για το παιδί.

«Ναι... έξερα πιο αναλυτικά το τι έχουν με την επικοινωνία με τον Αλέξανδρο...ξέρεις τα μωρά εννά σου κρύψουν και κάτι...για το παιχνίδι τους και αυτό... λαλεί μου (όνομα παιδιού) διάγραψέ τον μπορείς;» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Η μητέρα ανέφερε πως αυξήθηκε ο χρόνος που αφιέρωνε το παιδί της στην εργασία στο σπίτι, αλλά και ο χρόνος που η ίδια αφιέρωνε με το παιδί της, μια και είχε (το παιδί) λιγότερες αντιστάσεις στο να μελετήσει μια άσκηση με τη μητέρα του. Επίσης, καθώς έβλεπε και ο ίδιος θετικά αποτελέσματα στις αξιολογήσεις του, ήθελε περισσότερο να προσπαθεί.

«ο χρόνος αυξήθηκε συγκεκριμένα... εδιούσαν πιο πολλή σημασία τα παιδιά μου. Είχε μέρα και μια ώρα είχε μέρα και ανάμιση ώρα αλλά όχι συνεχόμενη η ανάμιση ώρα. Μπορεί να κάτσει μισή ώρα το απόγευμα και το βράδυ να θυμηθεί α! έχω και εκείνο και μπορούσε να κάτσει». (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Η αλλαγή αυτή επιβεβαιώνεται και από την κατάσταση κατ' οίκον εργασίας που τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί, καθώς το παιδί, ενώ συστηματικά ερχόταν σε όλη τη διάρκεια της πρώτης φάσης της παρέμβασης, χωρίς εργασίες στο σχολείο, από τη δεύτερη φάση και μετά έγινε αρκετά τυπικός με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Η μητέρα ανέφερε επίσης πως ήταν σε θέση να ελέγχει καλύτερα τις εργασίες που είχε το παιδί της για το σπίτι, όμως αυτό γινόταν μέσω της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό στο Facebook, και όχι επειδή χρησιμοποιούσε τη διαδικτυακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε για σκοπούς ενημέρωσης των γονιών.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα αν και έχει τελειώσει το σχολείο νιώθει πως δεν έχει τις γνώσεις να βοηθήσει σωστά το παιδί της, αν και αναφέρει πως ήταν καλή μαθήτρια στο σχολείο. Δέχεται ότι θα

χρειαζόταν βοήθεια ώστε να μάθει το σωστό τρόπο προσέγγισης. Το παιδί ανέφερε πως κάποιες φορές που ρωτούσε τη μαμά του να του εξηγήσει κάποιες ασκήσεις στη Γλώσσα (π.χ. γραμματική, κατανόηση κειμένου) η μητέρα δεν ήταν σε θέση να απαντήσει γιατί δε γνώριζε. Και αυτή η δήλωση μητέρας και παιδιού έρχεται σε αντίφαση με προηγούμενες δηλώσεις της για την αντίδραση του παιδιού στην κατ' οίκον εργασία, χωρίς όμως να αποκλείεται σε κάποιες περιπτώσεις το παιδί πράγματι να ζητούσε βοήθεια και η μητέρα να μην ήταν σε θέση να το βοηθήσει.

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα παραδέχτηκε πως παρόλο που δε θεωρεί ότι απέκτησε τις γνώσεις για να βοηθά το παιδί της, εντούτοις με τις τηλεδιασκέψεις είχε πάρει σημαντική βοήθεια. Επίσης, η μητέρα ανέφερε (και το παιδί επιβεβαίωσε) πως ο γιος της παρακολουθούσε τις τηλεδιασκέψεις και έδινε σημασία στις εισηγήσεις και συμβουλές για ανάλυση των κειμένων, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να απαντά το παιδί τις ερωτήσεις.

Η μητέρα εξέφρασε την επιθυμία να συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά η συνεργασία με το σχολείο με τον ίδιο τρόπο, αν και εξέφρασε επιφυλάξεις κατά πόσο θα υπάρχει συνεργασία με τους δασκάλους της επόμενης χρονιάς.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα ανέφερε πως είναι σημαντική η κατ' οίκον εργασία που δίνεται στα παιδιά, δε θεωρεί επίσης ότι ο χρόνος που απαιτείται για την επίλυσή της είναι υπερβολικός. Το παιδί ανέφερε πως πρέπει να γίνεται η κατ' οίκον εργασία και πως η μητέρα του τον ρωτούσε αν έκανε τα μαθήματά του. Πολλές φορές της έλεγε ότι τα έκανε και δε ζητούσε η μητέρα να τα δει, ούτε ο ίδιος τα έδειχνε. Το έντυπο καταγραφής κατ' οίκον εργασίας, όμως, έδειχνε πως το παιδί, για όλη τη χρονιά και μέχρι και το μέσο σχεδόν της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, ερχόταν στο σχολείο σχεδόν χωρίς κατ' οίκον εργασία, σε όλα τα μαθήματα. Αν και η μητέρα

τύγχανε ενημέρωσης μέσω μηνυμάτων στην πλατφόρμα, αλλά και η ίδια είχε τη δυνατότητα να ελέγξει από την αντίστοιχη σελίδα της πλατφόρμας την κατ' οίκον εργασία, αυτό δεν το έκανε. Η μη πρόσβαση της μητέρας στην πλατφόρμα φαίνεται και από τα αρχεία καταγραφής της, καθώς η μητέρα συνδεόταν σ' αυτήν μόνο μετά που λάμβανε σχετικό μήνυμα από το δάσκαλο στο Facebook Messenger!

Η μητέρα θεωρεί πως το σχολείο είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά.

“Το σχολείο είναι πάρα πολύ σημαντικά αφού σήμερα άμα δεν έσεις πτυχίο εν πολλά δύσκολο να κάμεις στιδήποτε» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Το παιδί δήλωσε στη συνέντευξή του ότι η μητέρα του συχνά τονίζει τη σημαντικότητα του σχολείου, κάτι το οποίο, όπως ο ίδιος ισχυρίστηκε, πιστεύει και συμφωνεί. Παρ' όλα αυτά, δεν κατέβαλλε καμία προσπάθεια στο σχολείο ή και στο σπίτι να βελτιώσει τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη δασκάλα που δίδασκε το μάθημα της Γλώσσας

«Το παιδί ήταν συχνά ιδιαίτερα παθητικό στην τάξη, απλά αντέγραφε από τον πίνακα τις απαντήσεις των ασκήσεων ενώ δεν κατέβαλλε καμία προσπάθεια να απαντήσει σε ερωτήσεις. Όταν τον ρωτούσα απαντούσε προφορικά, ενώ πολλές φορές παρέδιδε και κενό φύλλο αξιολόγησης».

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα εξέφρασε ικανοποίηση από τη στήριξη που δέχθηκε κατά την περίοδο Απριλίου-Ιουνίου 2015 και θεώρησε ότι οι ασκήσεις και δραστηριότητες με τις οποίες εργαζόταν το παιδί της ήταν ικανοποιητικές ώστε να βοηθήσουν στη βελτίωση του παιδιού. Η μητέρα ευελπιστεί ότι θα τύχει ανάλογης στήριξης και την επόμενη σχολική χρονιά ώστε να μπορέσει να συνεχιστεί η πρόοδος που παρατηρήθηκε με το παιδί της.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως λάμβανε όλα τα σημειώματα που έστελνε το σχολείο στο σπίτι, μέσω του παιδιού της. Το παιδί στη δική του συνέντευξη επιβεβαίωσε τη θέση της μητέρας.

Αντίθετα με αυτά που δήλωσε η μητέρα και το παιδί, και σύμφωνα με το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών της τάξης, πολλές φορές χρειάστηκε να παρέμβει η γραμματεία του σχολείου και να ειδοποιήσει μέσω τηλεφώνου τη μητέρα, επειδή συνέβαινε το αντίθετο και η μητέρα δε λάμβανε τα σημειώματα.

Για σκοπούς επικοινωνίας της μητέρας με το σχολείο, ανέφερε ότι μιλούσε με τους δασκάλους το πρωί που έφερνε τα παιδιά της στο σχολείο ή σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούσε το τηλέφωνο για να επικοινωνήσει με το σχολείο. Σύμφωνα με το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών, η μητέρα ήταν απύσχα από τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και όταν την καλούσε η υπεύθυνη δασκάλα του τμήματος ή/και η διεύθυνση του σχολείου. Συχνά ανέβαλλε τη συνάντηση ή δεν απαντούσε στο τηλέφωνο ή/και δεν εμφανιζόταν, παρόλο που η ίδια δήλωνε άνεργη. Παρ' όλα αυτά, στην αρχή της χρονιάς, η μητέρα είχε δείξει προθυμία για συνεργασία με το σχολείο. Για τη συνέντευξη είχε επικοινωνήσει προσωπικά η διεύθυνση του σχολείου από μέρες και είχε γίνει ξανά υπενθύμιση στη μητέρα την προηγούμενη μέρα. Στη συνέντευξή του, το παιδί ανέφερε πως η μητέρα του μιλούσε με τους εκπαιδευτικούς το πρωί που τους έφερνε στο σχολείο, ή μέσω τηλεφώνου.

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα δήλωσε στην τελική της συνέντευξη ότι για επικοινωνία με το σχολείο έκανε χρήση τόσο των λειτουργιών της διαδικτυακής πλατφόρμας, στην αρχή τουλάχιστο, ενώ στη συνέχεια επικοινωνούσε με το σχολείο μέσω τηλεφώνου. Τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας έδειξαν πως τις πρώτες 2 εβδομάδες χρησιμοποίησε την πλατφόρμα, στη συνέχεια όμως συνδεόταν μόνο μετά από ενημέρωση στο Facebook Messenger από το δάσκαλο. Μέχρι και την έναρξη της δεύτερης φάσης της έρευνας, η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μητέρας γινόταν κυρίως μέσω τηλεφώνου. Όμως, η μητέρα ανταποκρίθηκε πλήρως όταν η μέθοδος επικοινωνίας έγινε το Facebook Messenger. Μέσω αυτού υπήρχε σχεδόν καθημερινή

επικοινωνία, ενώ μια φορά τη βδομάδα υπήρχε και συζήτηση διάρκειας στην οποία προσφερόταν στήριξη προς τη μητέρα, ως προς τον τρόπο εργασίας με το παιδί της.

Η μητέρα επίσης δήλωσε πως μέσα από τη συνεχή επικοινωνία είχε καλύτερη εικόνα της κατάστασης του παιδιού της και μπορούσε να τον βοηθήσει περισσότερο για την προετοιμασία του για τα μαθήματα και κυρίως για τις αξιολογήσεις του.

Άτυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της δε διαβάζει βιβλία επειδή τα βαριέται, ενώ δεν μπορούσε να θυμηθεί ποτέ ήταν η τελευταία φορά που είχαν αγοράσει βιβλίο ή ποιο τίτλο είχε. Το παιδί επίσης ανέφερε ότι δε θυμάται να είχε αγοράσει κάποιο βιβλίο, ούτε μπορούσε να σκεφτεί τον τίτλο ενός βιβλίου που αγόρασε ή που διάβασε, καθώς, όπως είπε, βαριέται τα βιβλία. Η μητέρα ανέφερε επίσης πως δεν πάνε εκδρομές επειδή η ίδια είναι άνεργη και είναι πολύ δύσκολες οι μετακινήσεις, αν και πάνε κάποτε να δουν το μεγάλο της γιο που ζει σε άλλη επαρχία, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της. Επίσης, το παιδί επιβεβαίωσε ότι δεν πάνε εκδρομές, πάνε όμως μια με δυο φορές το μήνα να επισκεφθούν το μεγάλο τους αδερφό που ζει σε άλλη πόλη.

Τελική συνέντευξη

Στην τελική συνέντευξη η μητέρα δήλωσε πως δεν άλλαξε κάτι ως προς τη μελέτη βιβλίων ή τις εκδρομές. Ελπίζει με το καλοκαίρι να μπορούν να πάνε με τα παιδιά θάλασσα.

Αξιολογήσεις

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το παιδί, αν και αντιμετώπιζε αρκετές δυσκολίες στο να απαντήσει σε ερωτήματα ή να συζητήσει ένα κείμενο που διάβασε, εντούτοις ήταν αρκετά καλό στην ανάγνωση, αλλά και στην ορθογραφία. Επίσης, είχε τα πιο καλά –σε εμφάνιση– γράμματα της τάξης. Η αδιαφορία του στην τάξη, η αρνητικότητά του στο να συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς αλλά και μητέρα στην κατ' οίκον εργασία, αλλά και η απροθυμία του να

κοπιάσει, πιθανότατα να ήταν οι αιτίες που δυσκόλευαν το μαθητή μαθησιακά. Μέσα, όμως, από τις παρεμβάσεις της δεύτερης φάσης, δημιουργήθηκε ένα θετικό κλίμα που βοήθησε το παιδί να εργαστεί, τόσο στο σπίτι όσο και στα διαγωνίσματα. Όπως δείχνει και η 27 (γράφημα), το παιδί έδειξε σημαντική βελτίωση από την αρχική μέχρι και τη δεύτερη αξιολόγηση. Από τη δεύτερη αξιολόγηση μέχρι και την τέταρτη σημειώθηκε μια σταθερή βελτίωση, με μικρότερο όμως ρυθμό, ενώ υπήρξε μια μικρή πτώση στην τελική αξιολόγηση.

Το παιδί αυτό, αν και είχε φέρει τη μεγαλύτερη αντίσταση στη συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού, στη συνέχεια έδειξε σημαντική πρόοδο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα και με την κατάσταση κατ' οίκον εργασίας, παρατηρήθηκε ότι το παιδί ερχόταν διαβασμένο στο σχολείο, ενώ μειώθηκαν σημαντικά και τα θέματα συμπεριφοράς του.



Εικόνα 31: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 2

Δ.3 Μελέτη Περίπτωσης 3 (ΜΠ3)

Προσωπικές Πληροφορίες

Και οι δύο γονείς του παιδιού είναι Κύπριοι και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική. Η μητέρα ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την επικοινωνία με το σχολείο αλλά και τη μεταφορά των παιδιών από και προς αυτό. Αν και ανέφερε ότι ο σύζυγός της βοηθά με το διάβασμα των παιδιών, η ίδια συμμετείχε αποκλειστικά στην επικοινωνία σε όλη τη

διάρκεια της χρονιάς. Έχει τέσσερα παιδιά, και το συγκεκριμένο της παιδί είναι το δεύτερο στην οικογένεια. Ζουν μαζί με τις τρεις αδερφές της και τη μητέρα της, καθώς και το σύζυγό της και το σύζυγο της αδελφής της και τη γιαγιά των παιδιών στο ίδιο σπίτι. Τα παιδιά διαβάζουν στον κοινόχρηστο χώρο (σαλόνι). Το παιδί, στη συνέντευξή του, δήλωσε πως πολλές φορές διαβάζει και πάνω στο κρεβάτι του, πέρα από το σαλόνι.

Η ίδια σταμάτησε το σχολείο μετά τη Γ΄ Γυμνασίου. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015, η ίδια ήταν άνεργη ενώ ο σύζυγός της εργαζόταν ως χαμηλόμισθος εργάτης σε εταιρεία οικοδομών. Την οικογένεια παρακολουθεί το Γραφείο Ευημερίας. Οι πιο πάνω πληροφορίες επιβεβαιώθηκαν τόσο από το Μαθητικό Μητρώο του σχολείου, όσο και από τη λειτουργό του Γραφείου Ευημερίας που επισκεπτόταν το σχολείο (και) για το συγκεκριμένο παιδί.

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Η μητέρα ανέφερε ότι έκανε καθημερινή σύνδεση στην πλατφόρμα ώστε να ενημερώνεται για την κατ' οίκον εργασία του παιδιού της, όμως περιοριζόταν μόνο στη συγκεκριμένη λειτουργία. Τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας επιβεβαιώνουν τη δήλωση της μητέρας καθώς ήταν ένας από τους πιο τυπικούς χρήστες σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το παιδί της ανέφερε ότι γνωρίζει για τη χρήση της πλατφόρμας από τη μητέρα του, και ότι από εκεί (ο γονιός) βλέπει τα μαθήματα που έχει για το σπίτι.

Συνεργασία Γονιού-Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα, στη συνέντευξή της, αντιλαμβάνεται ότι το παιδί της αντιμετώπιζε σημαντικές δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Επιπρόσθετα, κατανοεί ότι το παιδί της δυσκολεύεται ακόμη και στην κατανόηση απλών κειμένων. Το ίδιο το παιδί έχει αντίληψη των αδυναμιών του. Αναγνωρίζει πως έχει δυσκολίες σε αρκετά μαθήματα, κυρίως Μαθηματικά και Ιστορία, όπως ανέφερε ο ίδιος ο μαθητής.

Ως προς το ωράριο εργασίας, η μητέρα δήλωσε πως η ίδια ήταν για χρόνια άνεργη. Ο πατέρας εργαζόταν ως εργάτης, ενώ παράλληλα έκανε και δεύτερη δουλειά για να μπορέσει να βοηθήσει την οικογένεια. Παρόλο το δύσκολο ωράριο του πατέρα, αυτός προσπαθούσε να βοηθά όσο μπορούσε τα παιδιά του με τα μαθήματά τους. Κυρίως όμως με τα παιδιά δούλευε η ίδια, μια και δεν εργαζόταν και είχε περισσότερο χρόνο. Το παιδί επίσης επιβεβαίωσε στη συνέντευξή του ότι η μητέρα του είναι στο σπίτι και βοηθά τόσο αυτόν όσο και τα υπόλοιπα παιδιά της, ενώ και ο πατέρας όταν σχολάσει βλέπει και αυτός τα μαθήματά τους. Κυρίως όμως στα μαθήματα τον βοηθούσε η μητέρα του.

Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί, κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας του, ήταν πάντα συνεργάσιμο και ουδέποτε πρόβαλε κάποια αρνητική αντίδραση. Το παιδί στη συνέντευξή του δήλωσε πως πάντα εργάζεται με τη μητέρα του στην κατ' οίκον εργασία και ποτέ δεν είχε κάποιο πρόβλημα. Σύμφωνα με τις δασκάλες που δίδασκαν στο παιδί (και) κατά τις προηγούμενες χρονιές, το συγκεκριμένο παιδί ήταν πάντα πολύ φιλικό, ευγενικό και χαμηλών τόνων και ουδέποτε αντέδρασε αρνητικά.

Ως προς το χρόνο ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας, η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της, αν το άφηνε μόνο του, τέλειωνε τις εργασίες του σε 10-15 λεπτά, όμως θα ήταν όλες οι απαντήσεις λάθος (σύμφωνα με την ίδια) και με γράμματα που δεν μπορούσε κάποιος να διαβάσει.

Όταν καθόταν μαζί του, μπορούσε να διαβάζει πάνω από μια ώρα μέχρι να τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του, κάποιες φορές και περισσότερο. Το παιδί δήλωσε πως για τις εργασίες του στο σπίτι εργαζόταν πάνω από δύο ώρες κάθε μέρα.

«αν θέλει να τα κάνει πάει μισή ώρα.. αν ξέρει που μονός του μπορεί και 10 λεπτά να τελειώνει... αν θέλει κάποιος να κάτσει μαζί του να το ξαναδεί μα ξαναπέ μου το, εξήγα μου τη λέξη, θέλει 1-2 ώρες» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Αν και δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε τους ισχυρισμούς της μητέρας ή/και του παιδιού για το χρόνο που αφιέρωνε στο σπίτι στην κατ' οίκον εργασία, μπορούμε να υποθέσουμε πως

πράγματι το παιδί χρειαζόταν αρκετό χρόνο, αν συγκρίνουμε με τον αντίστοιχο χρόνο που χρειαζόταν να ολοκληρώσει απλές ασκήσεις (διαφοροποιημένες) στην τάξη. Επιπρόσθετα, το παιδί καθημερινά εργαζόταν στην κατ' οίκον εργασία του, κάτι που φαίνεται και στο αρχείο καταγραφής κατ' οίκον εργασίας, μια και σπάνια ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις ασκήσεις του.

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει προβλήματα στην κατανόηση ασκήσεων και κειμένων, όμως η ίδια μπορούσε να προσφέρει περισσότερη στήριξη σ' αυτό. Η συνεργασία της μητέρας με το δάσκαλο, μέσω τηλεδιασκέψεων, βοήθησε το παιδί να αποκτήσει πρόσθετα κίνητρα, μια και παρακολουθούσε τις συζητήσεις και του άρεσε που άκουγε θετικά σχόλια. Σύμφωνα, όμως, με τη μητέρα, αρχικά είχε αντιδράσει στις τηλεδιασκέψεις και έδειξε να μην το θεωρεί θετικό, όμως οι γονείς συζήτησαν μαζί του και του εξήγησαν τα πλεονεκτήματα.

«Κάποιες φορές εθυμώνετον, ναι κάποιες φορές θύμωνε αλλά ήξερε ότι ήταν για το καλό του. Εκάτσαμε εξηγήσαμε του ότι ήταν για το καλόν του εθέλαμε να τον βοηθήσουμε να προχωρήσει λίγο το μωρό γιατί ήταν πολλά χαμηλών τόνων και βοήθησεν τον αρκετά πιστεύω» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Το παιδί δήλωσε πως στην αρχή δεν του άρεσε, όμως σε κάποιες περιπτώσεις ζήτησε να είναι παρόν και να ακούει τις εισηγήσεις του δασκάλου προς τους γονείς του. Στη συνέχεια ο ίδιος έβλεπε τα αποτελέσματα που ήταν θετικά και άλλαξε η στάση του ως προς τις τηλεδιασκέψεις. Το παιδί ήταν θετικό στις εργασίες που του έδιναν οι δάσκαλοι για το σπίτι.

Η μητέρα πλέον είχε αρχίσει να εργάζεται με αποτέλεσμα να αυξηθούν οι ώρες απουσίας της από το σπίτι, όμως αυτό δεν επηρέασε τη συνεργασία της με το παιδί της. Αυτό επιβεβαίωσε και το παιδί της. Το παιδί διάβαζε το απόγευμα μετά τις 6 που επέστρεφε η μητέρα από τη δουλειά, και παρ' όλα αυτά συνέχιζε να το βοηθά με τα μαθήματά του. Σύμφωνα με τη μητέρα, το παιδί πλέον αφιέρωνε το πολύ μισή ώρα στα μαθήματα για το σπίτι, μια και η βοήθεια που του προσέφερε ήταν πιο στοχευμένη.

Η μητέρα δήλωσε πως συνέχισε να ελέγχει την πλατφόρμα για την κατ'οίκον εργασία του παιδιού της για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, κάτι που επιβεβαίωσαν και τα αρχεία καταγραφής.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα, στη συνέντευξή της, παραδέχτηκε πως οι γνώσεις της ήταν πολύ λίγες για να μπορέσει να βοηθήσει το παιδί της στα μαθήματά του. Συνήθως, ειδικά στα Μαθηματικά, παρέπεμπε τα παιδιά στον πατέρα τους για να τους βοηθήσει, όμως αυτός εργαζόταν πολλές ώρες και δεν ήταν παρόν συχνά στο σπίτι. Ο μαθητής επιβεβαίωσε πως ο πατέρας του τον βοηθούσε στα Μαθηματικά, μια και «αυτός ξέρει».

Τελική συνέντευξη

Σύμφωνα με τη συνέντευξή της, η μητέρα θεωρεί πως δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσει το παιδί της με τα μαθήματα, όμως οι παρεμβάσεις μέσω τηλεδιασκέψεων ήταν πάρα πολύ χρήσιμες γιατί τη βοήθησαν στο να μπορεί να εστιάζει στα σημεία στα οποία έπρεπε να δώσει έμφαση και προσοχή. Για παράδειγμα, οι τηλεδιασκέψεις τη βοήθησαν στο πώς να εντοπίζει από ένα κείμενο τις σημαντικές πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσει το παιδί για να απαντήσει σε κάποιο ερώτημα.

«Σίγουρα με βοήθησαν...με βοήθησαν πάρα πολλά γιατί ήξερα ότι έκαμε ...σαν ένα διαγώνισμα που έκανε λάθος ήξερα ότι έκανε 3 ασκήσεις λάθος, τις οποίες εν έπρεπε να κάμει λάθος, εκάτσαμε συζητήσαμε τες, ήβρε το λάθος που έκανε. Την επόμενη φορά που έκανε διαγώνισμα ήξερε ότι εννά βοηθήσει η μάμα με τον κύριο Αλέξανδρο για να γράψει πιο καλά. Το επόμενο διαγώνισμα ήταν πολλά πιο καλό. Σε βαθμολογία εννοώ. Έγραψε περισσότερα. Εβοήθησάν τον κιόλας και κ Αλέξανδρος και έγραψε πολλά παραπάνω» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Η μητέρα εξέφρασε την επιθυμία της να συνεχιστεί η παρέμβαση και την επόμενη σχολική χρονιά, καθώς θεωρεί πως δεν έχει τις γνώσεις για να στηρίξει μόνη της το παιδί της, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί πως η παρέμβαση ήταν σημαντική στο να μπορεί να δώσει έμφαση σε σημεία που το παιδί της χρειαζόταν βελτίωση.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα θεωρεί πως πρέπει οι εργασίες που δίνονται για το σπίτι να ολοκληρώνονται και θεωρεί πολύ σημαντική και χρήσιμη την εργασία για το σπίτι. Το παιδί στο σπίτι είχε συγκεκριμένες εργασίες, τις οποίες σημειώναμε (οι εκπαιδευτικοί) στα βιβλία, φυλλάδια ή και τετράδια. Παρ' όλα αυτά, η μητέρα θεωρούσε πως έπρεπε να γίνονται όλες οι ασκήσεις. Το παιδί, στη συνέντευξή του, δεν έχει άποψη, θεωρεί πως αν δώσει ο δάσκαλος περισσότερες εργασίες για το σπίτι, τότε απλά πρέπει να τις ολοκληρώνει. Αυτή η παρανόηση, τόσο του γονιού όσο και του παιδιού, ίσως να ήταν και λόγος για τον οποίο αφιέρωναν περισσότερο χρόνο από ό,τι έπρεπε στην κατ'οίκον εργασία.

Η μητέρα θεωρεί πολύ σημαντικό το σχολείο και προσπαθεί να δίνει σημασία σε όλα της τα παιδιά όσον αφορά την κατ'οίκον εργασία. Το παιδί επίσης θεωρεί το σχολείο πολύ σημαντικό, μια και έτσι του έχουν μεταδώσει οι γονείς του.

Τελική συνέντευξη:

Η μητέρα, στη συνέντευξή της, δήλωσε πως θα επιθυμούσε να συνεχιστεί η συνεργασία και ο ίδιος τρόπος εργασίας και την επόμενη σχολική χρονιά, μια και είχε καλύτερη επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς της τάξης του παιδιού της. Η μητέρα θεωρεί πολύ σημαντικό το διαφοροποιημένο υλικό που δινόταν από τον εκπαιδευτικό για το παιδί της, μια και με αυτό τον τρόπο μπορούσε να βοηθηθεί περισσότερο και να βελτιωθεί στα μαθήματά του.

Οι αξιολογήσεις παρέμβασης, σύμφωνα με την ίδια, ήταν θετικές γιατί του έδιναν την ευκαιρία να εντοπίσει τα λάθη του, τα οποία η μητέρα τα συζητούσε με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια μπορούσε να τα εξηγήσει καλύτερα στο παιδί της. Η μητέρα ανέφερε πως εξαιτίας "άλλων προβλημάτων", κατά την πορεία της παρέμβασης, δεν ήταν σε θέση να

βοηθήσει το παιδί της όσο θα ήθελε, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πάντα θετικό αποτέλεσμα⁵⁰.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε ότι διαβάζει όλα τα σημειώματα που στέλνει το σχολείο στο σπίτι, ενώ το παιδί της δήλωσε ότι δίνει όλα τα σημειώματα που αφορούν τους γονείς. Αυτό ισχύει, μια και δεν υπάρχει οποιαδήποτε σημείωση κατά τη διάρκεια της χρονιάς από τους εκπαιδευτικούς για ανακοινώσεις που δίνονταν στο συγκεκριμένο παιδί.

Η μητέρα επίσης δήλωσε ότι ερχόταν συχνά στο σχολείο για να ρωτήσει για τα παιδιά της, τόσο το πρωί που τους έφερνε στο σχολείο, όσο και το μεσημέρι, καθώς επίσης και στις ώρες επισκέψεων. Αυτό γινόταν περισσότερο για τα δύο μικρότερα της παιδιά, καθώς οι εκπαιδευτικοί τους δεν έκαναν χρήση της τεχνολογίας για σκοπούς επικοινωνίας με το σπίτι.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε ότι χρησιμοποιούσε σχεδόν καθημερινά την πλατφόρμα για ενημέρωση για την κατ' οίκον εργασία του παιδιού της («αν όι κάθε μέρα, τότε μέρα παρά μέρα») κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τα αρχεία καταγραφής του συστήματος. Για τις τηλεδιασκέψεις με τον εκπαιδευτικό, η μητέρα χρησιμοποιούσε αποκλειστικά το Skype σε tablet, μια και το χρησιμοποιεί και για προσωπική της χρήση και το γνωρίζει αρκετά καλά. Για αποστολή μηνυμάτων στο δάσκαλο, προτιμούσε να χρησιμοποιεί το Skype παρά τα μηνύματα της πλατφόρμας, γιατί ήταν πιο απλή η διαδικασία αποστολής τους. Τα μηνύματα της πλατφόρμας τα έβλεπε για να ελέγχει αν είχε στείλει κάτι ο δάσκαλος. Μέσω Skype είχε τηλεδιασκέψεις με το δάσκαλο, στις οποίες συζητούσε θέματα που αφορούσαν το παιδί καθώς και τρόπους ενίσχυσής στη μελέτη άγνωστων κειμένων και στην απάντηση ερωτήσεων.

⁵⁰ Η οικογένεια ήταν σε διάσταση από το μέσο περίπου της παρέμβασης και μετά, γεγονός που πιθανότατα επηρέασε αρνητικά και τη συνεργασία μητέρας και παιδιού

Η μητέρα θεωρεί πως η επικοινωνία με το σχολείο ήταν πολύ βελτιωμένη με τη χρήση της πλατφόρμας αλλά και του Skype, μια και μπορούσε να ήταν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς σχεδόν καθημερινά, χωρίς να χρειαζόταν συχνές επισκέψεις στο σχολείο.

Άτυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη

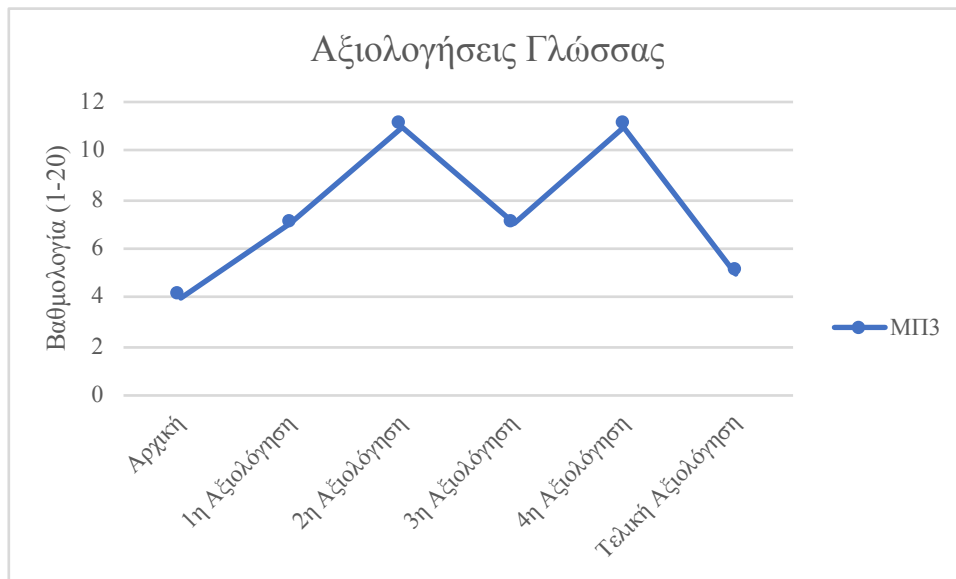
Η μητέρα ανέφερε στη συνέντευξή της πως το παιδί της διαβάζει βιβλία, αλλά προτιμά εγκυκλοπαιδικά και όχι λογοτεχνικά. Το παιδί στη δική του συνέντευξη ανέφερε πως δεν του αρέσει να διαβάζει βιβλία. Η μητέρα δήλωσε πως το τελευταίο βιβλίο που του είχε αγοράσει ήταν τον Ιανουάριο, και αφορούσε δεινόσαυρους. Το παιδί ανέφερε πως το τελευταίο βιβλίο που αγόρασε ήταν το «Πειρατές της Καραϊβικής», όμως δεν το διάβασε γιατί «ήταν πολύ μεγάλο».

Ως προς τις εκδρομές, η μητέρα ανέφερε πως εξαιτίας κακών οικονομικών δεν πηγαίνουν εκδρομές. Το ίδιο δήλωσε και το παιδί.

Αξιολογήσεις

Από την αρχική αξιολόγηση μέχρι και τη δεύτερη, το παιδί παρουσίασε σημαντική βελτίωση (28). Όμως, από τη δεύτερη μέχρι την τρίτη αξιολόγηση, το παιδί είχε μια σημαντική πτώση στη βαθμολογία. Ακολούθησαν εισηγήσεις στη μητέρα και περισσότερη εξάσκηση, ειδικά σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε μια βελτίωση από την τρίτη μέχρι την τέταρτη αξιολόγηση. Όμως, από την τέταρτη αξιολόγηση και μετά, παρατηρήθηκε σημαντική πτώση στη βαθμολογία. Κατά τη συζήτηση με τη μητέρα για τα τελικά αποτελέσματα των αξιολογήσεων, η ίδια ανέφερε ότι υπήρχαν σοβαρά προβλήματα στο σπίτι, έτσι δυσκολευόταν πολύ να βοηθήσει το παιδί της. Συγκεκριμένα, η οικογένεια περνούσε περίοδο εντάσεων που κατέληξε στο να βρεθούν οι δύο γονείς σε διάσταση. Αυτό επηρέασε το χρόνο που μπορούσε να αφιερώσει η μητέρα στο παιδί της, αν και συμμετείχε κανονικά στις τηλεδιασκέψεις. Η μητέρα επίσης έθεσε ως πιθανή δικαιολογία και το ότι το παιδί της έχει

υγρό στον εγκέφαλο. Παρόλο τον ισχυρισμό, η μητέρα δεν έφερε ποτέ κάποιο έγγραφο από γιατρό που να δείχνει κάτι τέτοιο.



Εικόνα 32: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 3

Δ.4 Μελέτη Περίπτωσης 4 (ΜΠ4)

Προσωπικές Πληροφορίες

Η χώρα καταγωγής της μητέρας είναι η Βουλγαρία, και τα Βουλγαρικά είναι η μητρική της γλώσσα. Η κόρη της έχει υιοθετηθεί από τον (Κύπριο) σύζυγό της, και ζει στην Κύπρο από ενός έτους. Η μητέρα μιλά τα Ελληνικά (Κυπριακή διάλεκτο), και μπορεί κάποιος να κάνει συζήτηση μαζί της στην Ελληνική, όμως αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση πιο σύνθετων λέξεων. Μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει η ίδια απλά κείμενα, έχει όμως μεγάλες δυσκολίες στο γραπτό λόγο (σύνταξη, ορθογραφία). Τόσο η ίδια, όσο και ο σύζυγός της, είναι χαμηλόμισθοι εργάτες, ενώ και οι δύο έχουν τελειώσει την Γ΄ Γυμνασίου (σε Βουλγαρία και Κύπρο αντίστοιχα). Συνολικά έχουν 3 παιδιά, εκ των οποίων η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι το μεγαλύτερο παιδί από τα 3.

Το παιδί στο σπίτι έχει το δικό του δωμάτιο στο οποίο μπορεί να μελετήσει. Αυτό επιβεβαίωσε και η ίδια η μαθήτρια.

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Η μητέρα έκανε συχνή χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας, σχεδόν καθημερινά, για να ενημερώνεται για την κατ'οίκον εργασία του παιδιού της. Το παιδί της, στη συνέντευξή της, δήλωσε πως γνωρίζει για τη χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας από τη μητέρα της. Τα αρχεία καταγραφής του συστήματος επιβεβαιώνουν τη δήλωση της μητέρας.

Συνεργασία Γονιού-Παιδιού

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ασχολείται αποκλειστικά με την κατ'οίκον εργασία του παιδιού της. Πέρα από τη συγκεκριμένη μαθήτριά, έχει ακόμη ένα παιδί σε μικρότερη τάξη του δημοτικού, καθώς και ακόμη ένα παιδί στο νηπιαγωγείο. Ο σύζυγός της εργαζόταν πολύ περισσότερες ώρες και σπάνια είχε την ευκαιρία να ελέγξει τα μαθήματα των παιδιών του. Το διάστημα αυτό ο πατέρας ήταν άνεργος, όμως και πάλι η μητέρα βοηθούσε τα παιδιά με τα μαθήματά τους.

Η μητέρα θεωρεί ότι το παιδί πρέπει να αφιερώνει μισή ώρα σε κάθε μάθημα που έχει για κατ'οίκον εργασία (άρα αν έχει εργασίες στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα και την Ιστορία, θεωρεί ότι πρέπει στο σπίτι να αφιερώσει ενάμιση ώρα).

«Όχι δεν τη βλέπω να δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα η αλήθεια είναι ότι δεν δυσκολεύεται απλώς τα διαβάζει γρήγορα να τελειώνει. Εκεί που είπαμε ότι ένα μάθημα πρέπει να το κάνουμε 40 λεπτά ή 30 κανονικά ιστορία και τα άλλα λέμε 30 λεπτά κάθε μάθημα να μην είναι 40...» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Παρ' όλα αυτά, η μητέρα ανέφερε ότι ναι μεν το παιδί της αφιερώνει τόσο πολύ χρόνο στην κατ'οίκον εργασία του, όμως αυτό γίνεται με ενδιάμεσα διαλείμματα για φαγητό ή/και για ξεκούραση. Η μαθήτριά δήλωσε ότι χρειάζεται περίπου 1 ώρα την ημέρα για να ολοκληρώσει τις εργασίες της στη Γλώσσα (χωρίς να υπολογίσει άλλα μαθήματα). Ο κύριος λόγος που αναφέρει ως δικαιολογία για το σημαντικό αυτό χρονικό διάστημα, είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση μεγάλων κειμένων, καθώς και η επιμονή της μητέρας της να τα διαβάζουν μαζί και να θυμάται (αποστήθιση) στοιχείων του κειμένου.

Επίσης, η μαθήτρια δήλωσε ότι σε αρκετές περιπτώσεις, όταν έχει και άλλα μαθήματα, συνήθως εργάζεται σχεδόν 2 ώρες την ημέρα.

«Οι κύριε, κάποτε θέλω λιότερο (από δύο ώρες), μερικές φορές όμως έχουμε και άλλα μαθήματα, Γλώσσα και Μαθηματικά και άλλα, και κάμνω παραπάνω που μίαν ώρα (το κάθε μάθημα)» (Παιδί, αρχική συνέντευξη).

Στη συνέντευξή της η μητέρα, ανέφερε ότι το παιδί της ζητά συχνά βοήθεια, όμως ο χρόνος της είναι μοιρασμένος και στα τρία παιδιά της. Η μαθήτρια, στη συνέντευξή της, δήλωσε πως ζητά βοήθεια από τη μητέρα της, κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, της Ιστορίας αλλά και των Μαθηματικών.

Ως προς αντιδράσεις του παιδιού, η μητέρα ανέφερε πως το παιδί της έκανε παράπονα για υπερβολική πίεση με την κατ' οίκον εργασία, όμως η ίδια (η μητέρα) θεωρεί πως αυτό είναι για το καλό των παιδιών.

«Αλδ αν κάτσουμε να το διαβάζουμε για να μάθουμε ένα χρόνο ή δύο λέξεις που είναι οι σημαντικές δεν είναι δύσκολο απλώς το πρόβλημα είναι εκεί ότι πρέπει να τους κουντάς, πρέπει να τους κουντήσουμε λλίο παραπάνω να τους πιέσουμε για να το κάνουνε γιατί αν αρκέψουν από τώρα να νομίζουν ότι η ιστορία είναι δύσκολη δεν ξέρω αύριο που να πηγαίνουν γυμνάσιο λύκειο δεν ξέρω εκεί που γινήσεται πιο...» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Το παιδί στη δική του συνέντευξη δίνει διαφορετική απάντηση, καθώς ισχυρίζεται ότι εργάζεται μεν αρκετή ώρα στο σπίτι, όμως δεν αντιδρά αρνητικά. Η εμπειρία και των δύο εκπαιδευτικών της τάξης (τόσο της υπεύθυνης δασκάλας όσο και του ερευνητή) είναι ότι στην τάξη το παιδί δεν αντέδρασε ποτέ αρνητικά σε θέματα που αφορούσαν κατ' οίκον εργασία ή εργασία στην τάξη, χωρίς αυτό να σημαίνει –απαραίτητα- πως δεν μπορεί να συμβαίνει στο σπίτι αυτό που δήλωσε η μητέρα.

Η μητέρα επίσης δήλωσε ότι είναι πολύ συγκεντρωτική στο θέμα της ετοιμασίας των παιδιών της. Αν και η κόρη της είναι στην Ε' τάξη, επιμένει να ελέγχει αναλυτικά τόσο την κατ' οίκον εργασία του παιδιού της όσο και την ετοιμασία της σχολικής τσάντας. Το παιδί

επιβεβαίωσε ότι καθημερινά γίνεται έλεγχος των μαθημάτων της από τη μητέρα της, καθώς και ετοιμασία της σχολικής τσάντας.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως μέσα από τις τηλεδιασκέψεις, βοηθήθηκε ώστε να μπορεί να βοηθά καλύτερα το παιδί της στο να καταλαβαίνει τι ζητά μια άσκηση, αλλά και στο να μπορεί να βρει σημαντικές πληροφορίες από ένα κείμενο για να γράψει μια απάντηση. Η ίδια δήλωσε πως ακόμη έχει ένα δύσκολο ωράριο, καθώς στο σπίτι έρχεται μετά τις οκτώ το βράδυ, παρ' όλα αυτά θεωρεί ότι το παιδί της είναι πιο θετικό στο να συνεργαστεί μαζί της στην κατ' οίκον εργασία του. Επίσης δήλωσε ότι το παιδί της ήταν από την αρχή θετικό στις τηλεδιασκέψεις με το δάσκαλο, μια και –σύμφωνα με τη μητέρα– καταλάβαινε ότι αυτές γίνονταν για να βοηθήσουν το παιδί να βελτιωθεί. Η μητέρα δήλωσε επίσης ότι το παιδί της ήθελε να είναι παρόν στις τηλεδιασκέψεις ώστε να ακούει και η ίδια τα σχόλια του δασκάλου, καθώς αντιλήφθηκε πως αυτά ήταν σε θετικό κλίμα, ενώ ταυτόχρονα έβλεπε και τις βελτιώσεις στις αξιολογήσεις της.

Η μητέρα, και αυτό το επιβεβαίωσε το παιδί της, δήλωσε πως ο χρόνος που αφιέρωνε η κόρη της στα μαθήματα στο σπίτι δεν άλλαξε (μισή ώρα ανά μάθημα), και ο έλεγχος συνέχιζε να είναι καθημερινός. Η παρανόηση του χρόνου ανά μάθημα είναι κάτι που δεν άλλαξε, αν και τονίστηκε αρκετές φορές στη μητέρα και κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, ενώ έγινε και αναφορά στις ίδιες τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Στην ερώτηση για το χρόνο που αφιέρωνε το παιδί της, σε σχέση με την περίοδο πριν την δεύτερη φάση της παρέμβασης, η μητέρα δήλωσε:

«Ναι το ίδιο. Η κόρη μου ποτέ δεν ήθελε ούτε πολύ, να σου πω την αλήθεια ούτε θέλει λίγο χρόνο. Είναι παιδί που λειτουργά εύκολα...ναι. δηλαδή μπορεί και στο σχολείο να κάτσει να το διαβάσει μια φορά. Ως εκεί είναι. Και να σου πω την αλήθεια ότι τα λάθη που κάνει είναι απροσεξία. δηλαδή όχι γιατί δεν το διάβασε δεν το κατάλαβε. Απλώς θέλει να τελειώσει η ίδια πρώτη και δεν θέλει να μείνει τελευταία. Ή καμιά φορά που βιάζεται να το κάνει είναι ξέρεις κάνουμε λάθη»

(Γονιός, τελική συνέντευξη).

Επίσης, χρησιμοποιούσε καθημερινά τη διαδικτυακή πλατφόρμα για να ενημερώνεται για την κατ' οίκον εργασία, ενώ παρατηρούσε και τα βιβλία και τετράδια του παιδιού της για σημειώσεις από τους εκπαιδευτικούς. Τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας επιβεβαίωσαν το ότι η μητέρα συνδεόταν σχεδόν καθημερινά. Επίσης, η κατάσταση κατ' οίκον εργασίας της τάξης, επιβεβαίωσε ότι το παιδί σχεδόν πάντα παρέδιδε την κατ' οίκον εργασία του.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα παραδέχεται ότι έχει αρκετές δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα, και αυτό τη δυσκολεύει πολύ στο να βοηθά το παιδί της με τα μαθήματά του. Ακόμη και στο γραπτό λόγο, η μητέρα κάνει χρήση της κυπριακής διαλέκτου και γράφει κείμενα με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο μιλά (δεν κάνει χρήση της Κοινής Ελληνικής), ενώ δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τα φωνήεντα που έχουν τον ίδιο ήχο (π.χ. ι, υ, η). Οι δυσκολίες της στη γλώσσα, καθώς και το ότι δεν τέλειωσε το σχολείο στην Κύπρο, αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνει την προσπάθειά της να στηρίζει το παιδί της.

«Δεν ξέρω κοίταξε γιατί εγώ δεν τελείωσα σχολείο εδώ, και κοίταξε τα μαθήματα στη χώρα μου δεν είναι όπως εδώ. Ήμασταν παραπάνω πεισμένοι και σαν μαθήματα που βλέπω εδώ που έχουν μισή ώρα να κάτσουν να διαβάσουν και να γράψουν παράδειγμα μαθηματικά έχουν μια σελίδα για μένα αυτό είναι πολύ εύκολο και δεν το βλέπω όπως ... κάποτε λέω μακάρι να ήμασταν κι εμείς έτσι» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Η μαθήτριά, στη συνέντευξή της, αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες που έχει η μητέρα της με τη γλώσσα, παρ' όλα αυτά δεν έχει άλλο άτομο στο σπίτι να τη βοηθήσει με τα μαθήματά της.

Τελική συνέντευξη

Στη συνέντευξη, η μητέρα ανέφερε πως η δυσκολία της ίδιας με την ελληνική γλώσσα δεν της επιτρέπει να βοηθήσει το παιδί της όσο θα ήθελε. Στα πλαίσια της παρέμβασης είχαν γίνει προσπάθειες να εστιαστεί η ικανότητα μητέρας (και παιδιού) στο να αναλύουν ένα

κείμενο και να εντοπίζουν τις σημαντικές πληροφορίες σε κάθε παράγραφο, καθώς και στο να είναι σε θέση να κατανοούν τις ερωτήσεις/ασκήσεις. Η μητέρα αναγνωρίζει ότι χρειάζεται περισσότερη στήριξη (η ίδια), και εξέφρασε την επιθυμία να συνεχίσει η συνεργασία με παρόμοιο τρόπο και την επόμενη σχολική χρονιά.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα θεωρεί το σχολείο ως κάτι το πολύ σημαντικό που μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών της στο μέλλον. Θεωρεί πως είναι σημαντικό το παιδί της να βάζει στόχους για να καταφέρει κάποια πράγματα στη ζωή του, και ένας από αυτούς αφορά και την επίδοση στο σχολείο.

*«Ντάξει το δικό μου το παιδί γιατί από την αρχή της εξηγώ ότι το σχολείο είναι κάτι σημαντικό. Μπορεί να παίζει μεγάλο ρόλο και ύστερα με την ζωή της γιατί όπου και να πηγαίνουμε της εξηγώ και με κάποιο παράδειγμα μαζί μου που δεν μπορούσα ούτε να σπουδάσω και ήμουν καλή μαθήτρια και τώρα που πηγαίνω σε μια δουλειά και με την άλλη όπως προχτές είχαμε συζήτηση γιατί εγώ στη δουλειά μου δουλεύω σαν καθαρίστρια και μου λέει μάμα πως γίνεται να ήσουν καθαρίστρια και τώρα πήγες πιο πάνω. Λέω για να κάνουμε κάτι πρέπει να έχουμε στόχο. Πάντα πρέπει να έχεις στόχο στη ζωή σου, πάντα πρέπει να ξέρεις ότι αυτό είναι κάτι καλό»
(Γονιός, αρχική συνέντευξη).*

Αντιλαμβάνεται πως είναι αυστηρή με το παιδί της, αυτό όμως το κάνει για να τη βοηθήσει, ενώ θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να δίνει εργασίες για το σπίτι, γιατί με αυτό τον τρόπο ενισχύονται οι μαθητές.

Το παιδί αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του σχολείου, καθώς και τη χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας. Επίσης θεωρεί σημαντικό και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με τη μόρφωση, όπως για παράδειγμα τα φροντιστήρια. Η ίδια πηγαίνει 2 φορές την εβδομάδα σε απογευματινά φροντιστήρια Αγγλικής Γλώσσας.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα, μέσα από την τελική της συνέντευξη, ανέφερε ότι θεωρεί πολύ σημαντικές τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που δίνονταν στο παιδί της σχεδόν καθημερινά, καθώς

και τις τηλεδιασκέψεις που είχαν ως στόχο να ενισχύσουν την ικανότητα της ίδιας να στηρίζει το παιδί της. Δήλωσε πως θα ήθελε αυτό να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά, καθώς ήταν αρκετά βοηθητικό, ενώ η ενίσχυση αυτή βοήθησε στη βελτίωση –σύμφωνα με την ίδια– σε τομείς που υστερούσε το παιδί της (κατανόηση κειμένου, απάντηση σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου). Ως προς τις αξιολογήσεις, και τον τρόπο με τον οποίο συζητούσε το περιεχόμενο και τα λάθη του παιδιού της μέσω τηλεδιάσκεψης, η μητέρα ανέφερε πως ήταν πολύ χρήσιμες μια και έτσι μπορούσε να δει άμεσα τα σημεία στα οποία υστερούσε το παιδί της και να προσφέρει βοήθεια μέσω των πρόσθετων διαφοροποιημένων ασκήσεων που έδινε ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με την ίδια, ήταν πολύ αυστηρή με το παιδί της όταν έφερνε κάποιο χαμηλό βαθμό, όμως σε γενικές γραμμές θεωρεί πως οι αξιολογήσεις ήταν ένα κίνητρο για το παιδί της για να μελετά περισσότερο.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της είναι πολύ τυπικό και πάντα την ενημερώνει για θέματα που αφορούν το σχολείο, ενώ της δίνει όλα τα γραπτά μηνύματα και ανακοινώσεις, είτε του σχολείου γενικότερα είτε των δασκάλων της τάξης. Το παιδί επίσης δήλωσε ότι δίνει πάντοτε τα μηνύματα και ανακοινώσεις στη μητέρα του. Το ημερολόγιο εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τις δηλώσεις και των δύο.

Για σκοπούς επικοινωνίας με το σχολείο, η μητέρα συνήθως χρησιμοποιούσε το τηλέφωνο ή έκανε επίσκεψη στην ώρα επίσκεψης γονιών, αν και αυτό ήταν πολύ δύσκολο εξαιτίας της εργασίας της. Σε κάποιες περιπτώσεις συνομιλούσε με τους δασκάλους των παιδιών της το πρωί, όταν έφερνε τα παιδιά στο σχολείο. Το παιδί ανέφερε πως η μητέρα του ερχόταν στο σχολείο για να ρωτήσει για τα παιδιά της, ενώ κάποτε τηλεφωνούσε στους δασκάλους.

Σχεδόν καθημερινά η μητέρα χρησιμοποιούσε και την πλατφόρμα για να μπορεί να διαβάζει ανακοινώσεις του σχολείου ή να ελέγχει αν είχε μηνύματα από το δάσκαλο. Τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας επιβεβαίωσαν τη δήλωση της μητέρας.

Τελική συνέντευξη

Στην τελική της συνέντευξη, η μητέρα ανέφερε πως κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς συνδεόταν σχεδόν καθημερινά με την πλατφόρμα για να έχει πρόσβαση στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού της, να διαβάσει ανακοινώσεις του σχολείου ή/και μηνύματα από τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, δε χρησιμοποίησε τα εργαλεία μηνυμάτων της πλατφόρμας για να επικοινωνήσει η ίδια με τους εκπαιδευτικούς. Τα πιο πάνω επιβεβαιώνουν και τα αρχεία καταγραφής του συστήματος.

Η μητέρα ανέφερε πως για σκοπούς επικοινωνίας με το δάσκαλο χρησιμοποιούσε αποκλειστικά το Skype σε υπολογιστή. Είχε κάθε εβδομάδα μια τηλεδιάσκεψη με το δάσκαλο, που είχε διάρκεια περίπου 20 λεπτά. Η ίδια θεωρεί πως θα μπορούσε και θα ήταν χρήσιμο να είχε και άλλες τηλεδιασκέψεις την εβδομάδα. Η επικοινωνία μέσω Skype, σύμφωνα με τη μητέρα, ήταν πολύ βολική γιατί δεν απαιτούσε μετακίνησή της στο σχολείο, μια και εργάζεται πολλές ώρες και κάτι τέτοιο ήταν δύσκολο για την ίδια. Μέσω τηλεδιάσκεψης μπορούσε να μιλήσει με το δάσκαλο οποιαδήποτε ώρα της ημέρας και να έχει πρόσβαση στα μαθήματα του παιδιού της από το σπίτι.

Ατυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί στο σπίτι ενθαρρύνεται να διαβάζει βιβλία και ότι συχνά η οικογένεια αγοράζει νέα για όλα της τα παιδιά. Κάθε βράδυ, σύμφωνα με τη μητέρα, το παιδί διαβάζει βιβλίο πριν κοιμηθεί, ενώ διαβάζει παραμύθια και στα μικρότερα της αδέρφια. Το

παιδί επίσης ανέφερε ότι της αρέσει η ανάγνωση βιβλίων και αγοράζουν σχετικά συχνά βιβλία. Το τελευταίο βιβλίο που αγόρασε ήταν από τη σειρά «Το ημερολόγιο μιας ξενέρωτης⁵¹».

Η μητέρα ανέφερε πως συχνά πάνε με τα παιδιά τους εκδρομές, ενώ η τελευταία που είχαν πάει ήταν την προηγούμενη Κυριακή στο Τρόδος. Το παιδί ανέφερε ότι πηγαίνει συχνά εκδρομές με την οικογένειά της, είτε στη θάλασσα (το καλοκαίρι) είτε στο βουνό ή σε φίλους του πατέρα της.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί συνεχίζει να διαβάζει βιβλία και ότι αγόρασαν και άλλα τους τελευταίους τρεις μήνες, συγκεκριμένα τα τελευταία βιβλία της συλλογής «Το ημερολόγιο μιας ξενέρωτης». Αυτό επιβεβαίωσε και το παιδί, ενώ και οι δύο ανέφεραν ότι πάνε συχνά, κυρίως Κυριακές, εκδρομές ή περιπάτους.

Αξιολογήσεις

Στην αρχική αξιολόγηση (διάγραμμα 8), το παιδί πέρασε οριακά τη βάση (βαθμολογία 11 στα 20). Αφού τονίστηκαν στα πλαίσια της τηλεδιάσκεψης τα λάθη που είχε κάνει το παιδί, σημειώθηκε μια πολύ μικρή βελτίωση στην 1^η αξιολόγηση (12 στα 20). Ακολούθησε εξάσκηση στην ικανότητα του παιδιού να απαντά ερωτήσεις ανοικτού τύπου και να δικαιολογεί την απάντησή της, μέσω πρόσθετων ασκήσεων που έλυne στο σπίτι. Στην τρίτη αξιολόγηση σημειώθηκε μεγάλη διαφορά, με βαθμό 18 στα 20. Στην τέταρτη αξιολόγηση το παιδί είχε μείωση στη βαθμολογία, καθώς δεν είχε ολοκληρώσει σωστά τις ερωτήσεις που είχαν δύο σκέλη (απαντούσε μόνο στο πρώτο). Αυτό τονίστηκε κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, όμως και στην επόμενη αξιολόγηση σημείωσε παρόμοια αποτελέσματα, με την ίδια αδυναμία. Συνεχίστηκε η εργασία πάνω στο ίδιο θέμα με πρόσθετες ασκήσεις, ώστε

⁵¹ Η σειρά αυτή ανήκει σε παρόμοια συλλογή με τη σειρά «Το ημερολόγιο ενός σπασίπλα». Πρόκειται για βιβλία που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες (8-12 ετών), χαρακτηρίζονται από χιούμορ, είναι γραμμένα υπό τύπο ημερολογίου και έχουν «πρόχειρα» σκίτσα σε κάθε σελίδα. Το κείμενο σε κάθε σελίδα είναι σχετικά μικρό, με μικρές παραγράφους που είναι εύκολες και ευχάριστες στην ανάγνωση.

να εξασκηθεί στο να απαντά ερωτήσεις που έχουν δύο ερωτήματα⁵². Στην τελική αξιολόγηση υπήρξε σημαντική βελτίωση, και το παιδί πήρε βαθμολογία 18 στα 20.



Εικόνα 33: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 4

Δ.5 Μελέτη Περίπτωσης 5 (ΜΠ5)

Προσωπικές Πληροφορίες

Η μητέρα κατάγεται από τη Ρωσία και διαμένει στην Κύπρο από το 1998. Ο πατέρας της είναι Έλληνας από τον Πόντο και η κύρια γλώσσα που μιλούσε στο σπίτι ήταν τα Ρωσικά (αλλά και Ελληνικά), ενώ στο σχολείο έκανε μάθημα Ελληνικών μια φορά τη βδομάδα. Μιλά Ελληνικά καλά, αν και με προφορά, έχει όμως δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση (αν και μπορεί να διαβάσει σημειώματα που στέλνει το σχολείο και να γράψει επίσης σημειώματα προς τους εκπαιδευτικούς). Η μητέρα τελείωσε το λύκειο (επαγγελματική σχολή) και είναι κομμώτρια.

⁵² Ερωτήσεις με δύο σκέλη είναι αρκετά συνηθισμένες, όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και σε άλλα μαθήματα – ακόμη και στα Μαθηματικά. Τυπικό παράδειγμα αποτελεί η ακόλουθη ερώτηση: «Πιστεύετε ότι ο Γιώργος κατάλαβε πόσο επικίνδυνο ήταν το ποδήλατο; Πώς θα μπορούσε να προστατεύσει τον εαυτό του καλύτερα;».

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Η μητέρα χρησιμοποιούσε τη διαδικτυακή πλατφόρμα μια φορά την εβδομάδα ή λιγότερο, σύμφωνα με τη συνέντευξή της. Παρόλο που γνώριζε πως το παιδί της ερχόταν στο σχολείο σχεδόν καθημερινά χωρίς τις εργασίες της, εντούτοις η μητέρα εξαιτίας πολύ δύσκολου ωραρίου και χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο από τη δουλειά, δεν μπορούσε να ελέγχει περισσότερο τις πληροφορίες που αναρτούσαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης στην πλατφόρμα. Τα αρχεία καταγραφής της διαδικτυακής πλατφόρμας έδειξαν ότι η μητέρα συνδεόταν σχεδόν αποκλειστικά μόνο τα Σαββατοκύριακα, ενώ όταν συνδεόταν καθημερινές (το πολύ μια φορά τη βδομάδα), αυτό γινόταν μετά τις εννέα το βράδυ.

Συνεργασία Γονιού-Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα αναγνωρίζει πως το παιδί της χρειάζεται αρκετή στήριξη και ότι αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες με τα μαθήματά της. Στη συνέντευξή της, το παιδί αναφέρει ότι ζητά βοήθεια από τους γονείς της, κυρίως από τη μητέρα, όμως αυτή επιστρέφει αργά στο σπίτι από τη δουλειά. Η μητέρα επιβεβαίωσε ότι μπαίνει αργά στο σπίτι από τη δουλειά και το παιδί της είναι κουρασμένο και δεν μπορεί να το βοηθήσει, ενώ το παιδί ισχυρίστηκε ότι τελειώνει μόνη της τα μαθήματά της επειδή αργεί να επιστρέψει η μητέρα της για να την ελέγξει ή να τη βοηθήσει. Αν και κάνει αυτόν τον ισχυρισμό το παιδί (ότι κάνει τις ασκήσεις της), η κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας δείχνει πως το παιδί σπάνια φέρνει ασκήσεις, παρόλο που αυτές που της δίνονται για το σπίτι είναι διαφοροποιημένες.

Η μητέρα, όταν ρωτήθηκε στη συνέντευξη κατά πόσο γνωρίζει πόση ώρα αφιερώνει το παιδί της στην κατ' οίκον εργασία, ανέφερε πως δεν μπορεί να γνωρίζει επειδή λείπει αρκετές ώρες τις καθημερινές. Παρ' όλα αυτά, γνωρίζει ότι το παιδί της ίσως να θέλει περισσότερο χρόνο από άλλα παιδιά για να ολοκληρώσει τις εργασίες της, και ότι έρχεται συχνά στο σχολείο χωρίς να εργαστεί στο σπίτι. Το παιδί ανέφερε πως καθημερινά εργάζεται

στην κατ' οίκον εργασία της μισή ώρα καθημερινά, ενώ οι γονείς της αφιερώνουν περίπου 10-15 λεπτά τη μέρα για να την ελέγξουν. Η δήλωση αυτή του παιδιού για την εργασία της, έρχεται σε αντίθεση με την κατάσταση για τις εργασίες που παραδίδει καθημερινά.

Η μητέρα αποδίδει τη μη τυπικότητα στην εργασία του παιδιού της, στο ότι το παιδί έχει αρκετές απορίες και η ίδια δεν προλαβαίνει να την ελέγξει ή να τη βοηθήσει, επειδή έρχεται στο σπίτι πολύ αργά.

Σύμφωνα με τη μητέρα, το παιδί δυσκολεύεται επειδή έχει δύσκολες ασκήσεις. Στην κατ' οίκον εργασία του, το παιδί έχει διαφοροποιημένες εργασίες, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στις δικές της δυνατότητες.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί της εξακολουθεί να έχει δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και στα Μαθηματικά. Η ίδια άλλαξε εργασία ώστε να μπορεί να είναι στο σπίτι νωρίτερα, και πάλι όμως σπάνια επέστρεφε πριν τις 7 το απόγευμα. Αυτό δυσκόλευε πάρα πολύ τη στήριξη του παιδιού της.

«Γιατί μέχρι 6 εργάζομαι. Μέχρι να φτάσω σπίτι 7, γίνεται 8 κάποτε, εγώ αργά να μπού για αυτό κάποτε περιμένει κύριος Αλέξανδρος» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Αν και η ίδια ανέφερε πως το παιδί της δεν έφερε κάποια αρνητική αντίδραση ή ένσταση στη συνεργασία της με το δάσκαλο μέσω τηλεδιασκέψεων, εντούτοις παραδέχθηκε πως όταν την αφήνει χωρίς επίβλεψη, ειδικά μέρες που καθυστερεί να επιστρέψει από τη δουλειά, το παιδί της δεν εργάζεται. Πέρα από το ότι το παιδί δεν έφερε αντίρρηση για τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεδιασκέψεων, σε αρκετές περιπτώσεις εξέφρασε την επιθυμία να συμμετάσχει ως ακροατής. Εξαιρέση αποτελούσαν οι μέρες όπου υπήρχε τηλεδιάσκεψη αρκετά αργά (μετά τις 8) και η ίδια, όπως δήλωσε η μαθήτρια, ήταν πολύ κουρασμένη.

«Όχι δεν νομίζω να την έφερνε σε δύσκολη θέση (οι τηλεδιασκέψεις με το δάσκαλο), απλώς όμως άμα το... άμα ας πούμε μιλώ μαζί της πολύ αργά δυσκολεύει και κουρασμένη είναι και αυτό δυσκολεύει να μου μιλήσει να μου απαντάει. Άμα όμως

έρχουμαι η ώρα μου στο σπίτι και αρκέφκω να της ρωτάω αυτά τα πράγματα που μου είπε ο κύριος Αλέξανδρος, αυτά δεν έχει μωρό πρόβλημα. Δεν έχει πρόβλημα ότι εμείς μεταξύ μας μιλάμε με το κύριο Αλέξανδρο, αλλά απλώς έχει πρόβλημα που είναι κάποτε αργά και νυστάζει μωρό. Γι' αυτό...» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Σημαντική αλλαγή, σύμφωνα με τη μητέρα, ήταν η ικανότητα πλέον του παιδιού της να ολοκληρώσει την κατ' οίκον εργασία –όταν υπήρχε επίβλεψη από τη μητέρα– σε λιγότερο χρόνο από πριν. Η μητέρα ανέφερε πως κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, ήταν πιο προσεκτική και πιο αυστηρή με την κόρη της στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας, αν και κάποιες φορές δεν μπορούσε να την ελέγξει εξαιτίας του ωραρίου εργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις (τουλάχιστο 2 φορές την εβδομάδα, σύμφωνα με την κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας), το παιδί ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις ασκήσεις του.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη:

Η μητέρα αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και περιορισμούς που έχει στο να στηρίξει το παιδί της. Οι περιορισμοί αυτοί έχουν να κάνουν τόσο με τις ώρες που εργάζεται, όσο και με τις δικές της γνώσεις ή και δεξιότητες, όπως η κατανόηση της Γλώσσας.

«παραπάνω, ας πούμε εντάξει, πριν δεν είχα γιατί έμπαινα στο σπίτι η ώρα 10, η ώρα 11. Ούτε καν δεν έβλεπα το μωρό» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Θεωρεί, στη συνέντευξή της, ότι δυσκολεύεται και η ίδια να βοηθήσει το παιδί της σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με κείμενα, όπως η Γλώσσα και η Ιστορία. Το παιδί, στη συνέντευξή του, δήλωσε ότι κατανοεί τις δυσκολίες που έχει η μητέρα του στο να το βοηθήσει με τα μαθήματά του, κυρίως με Γλώσσα ή Ιστορία, αλλά και στα Μαθηματικά.

Τελική συνέντευξη:

Στην τελική της συνέντευξη, η μητέρα αναγνωρίζει πως εξακολουθεί να έχει αδυναμίες στη στήριξη του παιδιού της, ειδικά στο θέμα της Γλώσσας, και αυτό τη δυσκολεύει στο να

εξηγεί κάποιες ασκήσεις στο παιδί της. Όμως, σύμφωνα με την ίδια, οι τηλεδιασκέψεις ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές στο να βελτιωθεί ο τρόπος εργασίας της με το παιδί της. Επίσης εξέφρασε την επιθυμία για συνέχεια της ίδιας μεθόδου και την επόμενη σχολική χρονιά, μια και θεωρεί πως το διάστημα που γίνονταν οι τηλεδιασκέψεις ήταν πολύ σύντομο για να μπορέσει να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται για να μπορεί να βοηθά το παιδί της.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα θεωρεί το σχολείο πάρα πολύ σημαντικό για τα παιδιά της, και αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας, ενώ αναμένει πως το παιδί της πρέπει να διαβάζει. Επίσης, δε θεωρεί πως ο όγκος της κατ' οίκον εργασίας που δίνεται για το σπίτι είναι μεγάλος. Το παιδί αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα που έχει το σχολείο για τους γονείς της, καθώς και τη σημασία που δίνει η μητέρα στην κατ' οίκον εργασία, η ίδια όμως, σύμφωνα με την κατάσταση της κατ' οίκον εργασίας, δεν εργάζεται με τα μαθήματά της, με εξαίρεση τις μέρες που την ελέγχει ο γονιός. Σύμφωνα (και) με τους δασκάλους της τάξης της, ούτε στην τάξη το παιδί καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, ακόμη και όταν οι ασκήσεις είναι πάρα πολύ απλές και διαφοροποιημένες για το επίπεδο και τις δυνατότητές της.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε πως το σχολείο της προσέφερε μια χρήσιμη παρέμβαση με υλικό που ήταν σχεδιασμένο για τις ανάγκες του παιδιού της, και πως θα ήθελε να συνεχιστεί η παρέμβαση και στην επόμενη σχολική χρονιά. Η ίδια δήλωσε πως προσπαθούσε να βοηθήσει το παιδί της και να το προετοιμάσει για τις αξιολογήσεις, μέσα από τη μελέτη άγνωστων κειμένων που έδινε ο δάσκαλος. Παρ' όλα αυτά, το δύσκολο ωράριό της δεν της επέτρεψε να βοηθήσει αποτελεσματικά το παιδί της, με αποτέλεσμα να έχει αρνητικά αποτελέσματα στις αξιολογήσεις, αν και αρχικά είχε ξεκινήσει θετικά.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα θεωρεί πως το παιδί της φέρνει στο σπίτι όλα τα σημειώματα των εκπαιδευτικών ή/και τις ανακοινώσεις του σχολείου. Το ίδιο δήλωσε και το παιδί, αν και ανέφερε πως αυτό το κάνει με καθυστέρηση μερικές φορές. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με το ημερολόγιο των εκπαιδευτικών, το παιδί πολλές φορές αμελεί να δώσει σημαντικές ανακοινώσεις και χρειάζεται η γραμματεία του σχολείου να επικοινωνήσει με τη μητέρα.

Για επικοινωνία της μητέρας με το σχολείο, η ίδια δήλωσε πως τουλάχιστο μια φορά την εβδομάδα συναντά τους εκπαιδευτικούς του παιδιού της. Η επίσκεψη γίνεται πριν την πρώτη περίοδο, αν και ο χρόνος για συζήτηση είναι πολύ περιορισμένος (7.30 είναι η ώρα άφιξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο, 7.45 ξεκινά το μάθημα της πρώτης περιόδου). Κάποιες άλλες φορές η μητέρα χρησιμοποιεί το τηλέφωνο για να μιλήσει με τους δασκάλους. Το παιδί επιβεβαίωσε ότι η μητέρα της επισκέπτεται συχνά το σχολείο, γεγονός που δείχνει ότι γνωρίζει για τις τακτικές επισκέψεις της. Για το θέμα των επισκέψεων συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης, μια και η μητέρα εργαζόταν πολλές ώρες και ερχόταν τουλάχιστο μια φορά τη βδομάδα, πριν την πρώτη περίοδο⁵³.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα, εξαιτίας του ωραρίου εργασίας της, αν και αντιλαμβανόταν ότι το παιδί της δεν έκανε τις εργασίες του, δεν κατάφερε να συνδέεται συχνά στην πλατφόρμα για να ενημερώνεται σε τακτική βάση. Η ίδια θεωρεί το Skype ως ένα πολύ βολικό μέσο επικοινωνίας, ειδικά για την ίδια, μια και μπορούσε να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με το δάσκαλο μετά που επέστρεφε σπίτι από τη δουλειά. Η επικοινωνία γινόταν μια φορά την εβδομάδα, για

⁵³ Για τη συνέντευξη που δόθηκε πριν την έναρξη της δεύτερης φάσης της παρέμβασης, έγινε διευθέτηση με τη διεύθυνση του σχολείου ώστε να αντικατασταθεί ο δάσκαλος με άλλο εκπαιδευτικό. Αυτό έγινε, ώστε να μπορέσει (υπό την ιδιότητά του και ως ερευνητή) να πάρει τη συνέντευξη το πρωί, πριν πάει η μητέρα στη δουλειά. Για την τελική συνέντευξή της, εξωτερική συνεργάτιδα - ερευνήτρια μίλησε με τη μητέρα μέσω τηλεδιάσκεψης.

περίπου (σύμφωνα με τη μητέρα) 15 λεπτά κάθε φορά. Η ίδια επίσης δήλωσε πως θα ήθελε να αυξηθεί τόσο η συχνότητα όσο και η διάρκεια των τηλεδιασκέψεων, όμως και πάλι το ωράριό της δεν της επέτρεπε κάτι τέτοιο. Θεωρεί όμως ιδιαίτερα χρήσιμη την επικοινωνία και συνεργασία με αυτό τον τρόπο, μια και της προσέφερε μεγαλύτερη ευελιξία στην επικοινωνία και συνεργασία για θέματα που αφορούν το παιδί της.

Άτυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί της διαβάζει μεν βιβλία, αυτό όμως γίνεται επειδή η ίδια την πιέζει. Συνήθως το παιδί, σύμφωνα με τη μητέρα, προτιμά βιβλία τα οποία έχουν περισσότερες εικόνες και λιγότερα κείμενα. Η μαθήτρια δήλωσε στη συνέντευξή της ότι σπάνια διαβάζει βιβλία, ενώ δε θυμόταν ποιο ήταν το τελευταίο βιβλίο που διάβασε. Η κατάσταση της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης δείχνει πως το παιδί δε δανείστηκε κανένα βιβλίο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014- 2015.

Η μητέρα ανέφερε επίσης πως αγοράζει στο παιδί βιβλία, αν και η ίδια η μαθήτρια δε δείχνει ενδιαφέρον. Το τελευταίο βιβλίο που θυμάται η μητέρα να έχει αγοράσει για την κόρη της ήταν το «Δόνα Τερηδόνα» του Ευγένιου Τριβιζά⁵⁴. Το παιδί ανέφερε πως το τελευταίο βιβλίο που αγόρασε ήταν στην έκθεση βιβλίων που διοργάνωσε το σχολείο στα μέσα Ιανουαρίου (είχε αγοράσει ένα ημερολόγιο/βιβλίο με ελάχιστο κείμενο σε κάθε σελίδα).

Ως προς τις εκδρομές, η μητέρα ανέφερε πως δεν πάνε εξαιτίας του δύσκολου ωραρίου εργασίας και των δύο γονιών.

Τελική συνέντευξη

⁵⁴ Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες, χαρακτηρίζεται από απλά και σύντομα κείμενα ανά σελίδα με χιουμοριστικό περιεχόμενο, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της κάθε σελίδας αποτελείται από εικόνες .

Στην τελική της συνέντευξη, η μητέρα ανέφερε πως στο διάστημα που μεσολάβησε από την προηγούμενη συνέντευξη δεν έκαναν κάποια αγορά βιβλίων, ούτε γνωρίζει αν το παιδί της διάβασε κάποιο βιβλίο. Επίσης, και πάλι εξαιτίας του ωραρίου εργασίας τους, δεν έχουν πάει καμία εκδρομή από τότε. Το παιδί, στη δική του συνέντευξη, συμφώνησε με τα λεγόμενα της μητέρας.

Αξιολογήσεις

Στην αρχική αξιολόγηση, το παιδί είχε πάρει βαθμό 8 στα 20, με μεγαλύτερη αδυναμία στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην πρώτη αξιολόγηση (διάγραμμα 9), υπήρξε μείωση με βαθμό 6 στα 20. Επίσης μεγάλη αδυναμία έδειξε στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (δεν απάντησε), ενώ και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν σχεδόν μονολεκτικές. Αφού μεσολάβησαν οι τηλεδιασκέψεις, με πρόσθετες εργασίες αλλά και έμφαση στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, στην τρίτη αξιολόγηση παρατηρήθηκε βελτίωση, με βαθμό 12 στα 20. Στην 4^η αξιολόγηση, και αφού είχε συνεχιστεί η έμφαση στο να εργάζεται με ερωτήσεις κλειστού τύπου με δύο σκέλη σε κάθε ερώτημα, υπήρξε μια μικρή μείωση στη βαθμολογία (11 στα 20). Στην 4^η όμως αξιολόγηση, η βαθμολογία σημείωσε σημαντική μείωση (8 στα 20), με τα ίδια λάθη όπως και στην αρχική αξιολόγηση. Τα ίδια αποτελέσματα είχε και στην τελική αξιολόγηση, με λάθη στα ίδια σημεία.

Σύμφωνα με την τελική συνέντευξη της μητέρας, αν και άλλαξε το ωράριο εργασίας της, παρ' όλα αυτά και πάλι επέστρεψε αργά στο σπίτι, ειδικά από τα μέσα της δεύτερης φάσης και μετά. Ως αποτέλεσμα αυτού, ναι μεν η μητέρα συμμετείχε στις τηλεδιασκέψεις, αλλά δεν είχε το χρόνο (καθημερινά) να ενισχύει το παιδί της. Αυτή η αδυναμία για συνεργασία με το παιδί της φαίνεται και από την κατάσταση κατ' οίκον εργασίας, στην οποία –στο πρώτο μισό της δεύτερης φάσης της παρέμβασης– υπήρξε μια βελτίωση, στη συνέχεια όμως το παιδί σχεδόν καθημερινά ερχόταν στο σχολείο χωρίς τις εργασίες της.

Στο διάγραμμα παρουσιάζεται η αλλαγή στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθήτριας, κατά τις 6 αξιολογήσεις που έγιναν στα πλαίσια της παρέμβασης.



Εικόνα 34: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 5

Δ.6 Μελέτη Περίπτωσης 6 (ΜΠ6)

Προσωπικές Πληροφορίες

Η μητέρα είναι μονογονιός, με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Η ίδια έχει πτυχίο κολεγίου (τριετούς), και έχει μόνο ένα παιδί. Συνήθως το παιδί μελετά στο σπίτι της γιαγιάς του, μια και η μητέρα εργάζεται μέχρι το απόγευμα. Η γιαγιά συνήθως παραλαμβάνει το παιδί από το σχολείο και την έχει στο σπίτι της μέχρι να σχολάσει η μητέρα. Από το απόγευμα (μετά τις 17.00) το παιδί και η μητέρα μένουν σε διαμέρισμα σε άλλη περιοχή.

Χρήση Διαδικτυακής Πλατφόρμας

Η μητέρα χρησιμοποιούσε την διαδικτυακή πλατφόρμα σχεδόν καθημερινά, κυρίως για να διαβάζει μηνύματα από τους δασκάλους, να ενημερώνεται για την κατ' οίκον εργασία του παιδιού της, αλλά και για να διαβάζει ανακοινώσεις του σχολείου. Δε χρησιμοποίησε το εργαλείο επικοινωνίας (αποστολής μηνυμάτων) για επικοινωνία με τους δασκάλους του παιδιού της, γιατί «δεν ένιωσε ποτέ ότι πρέπει να ρωτήσει κάτι». Η χρήση της πλατφόρμας συνεχίστηκε από τη μητέρα μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Το παιδί της γνώριζε για

τη χρήση της πλατφόρμας από τη μητέρα της. Τα αρχεία καταγραφής του συστήματος επιβεβαιώνουν τη δήλωση της μητέρας για τη χρήση της πλατφόρμας.

«Εμπαινα σχεδόν κάθε μέρα και έβλεπα τα μαθήματα που είχαν για την επόμενη μέρα, για να μπορώ να ξέρω τι είχε η κόρη μου και να τη βοηθήσω, ή να δω μηνύματα από το δάσκαλο». (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Συνεργασία Γονιού-Παιδιού

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε στη συνέντευξή της ότι το παιδί της, αν και διαβάζει μόνο του μέχρι να έρθει η μητέρα από τη δουλειά, εντούτοις αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, ειδικά στην κατανόηση κειμένων ή και οδηγιών των ασκήσεων. Κυριότερα προβλήματα το παιδί αντιμετωπίζει στη Γλώσσα, στην Ιστορία και στα Μαθηματικά. Όταν επέστρεφε η μητέρα από τη δουλειά, έβλεπαν ξανά με την κόρη της τις εργασίες και διάβαζαν μαζί τα κείμενα ώστε να μπορέσουν να διορθώσουν τις ασκήσεις. Το παιδί στη συνέντευξή του ανέφερε πως κάποτε ρωτούσε τη γιαγιά του για απορίες, όμως κυρίως προσπαθούσε μόνη της και στη συνέχεια τις διόρθωνε μαζί με τη μητέρα της το απόγευμα. Αυτό γινόταν καθημερινά. Η μητέρα δήλωσε επίσης πως το παιδί είχε μια θετική στάση για την κατ' οίκον εργασία και ήταν ιδιαίτερα τυπικό με τις υποχρεώσεις του. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την κατάσταση κατ' οίκον εργασίας, μια και το παιδί ήταν ιδιαίτερα τυπικό και πολύ σπάνιο ερχόταν στο σχολείο χωρίς ασκήσεις. Η ίδια η μαθήτρια θεωρεί πως οι ασκήσεις *«πρέπει να γίνουν»*.

Σύμφωνα με τη μητέρα, το παιδί της χρειαζόταν πάνω από μια ώρα για να ολοκληρώσει τις ασκήσεις του στο σπίτι, κάτι που επίσης δήλωσε και το παιδί στη δική του συνέντευξη.

«Δεν είμαι μαζί της όταν κάνει τις εργασίες, εγώ τη βλέπω αργά το απόγευμα και τις βλέπω ή τη βοηθώ σε μια εργασία που δυσκολεύτηκε... ίσως μια ώρα τη μέρα, μπορεί λιγότερο» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Επίσης, η μητέρα δήλωσε πως μερικές φορές τελειώνουν την κατ' οίκον εργασία μετά τις οκτώ το βράδυ, ειδικά τις μέρες που το παιδί έχει φροντιστήρια αγγλικών (δύο φορές την

εβδομάδα) και καθυστερεί να επιστρέψει στο σπίτι. Παρ' όλα αυτά, όλες τις μέρες γινόταν έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας. Αυτό υποστήριξε και το παιδί.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί ήταν πολύ θετικό στη συνεργασία της μητέρα του με το δάσκαλο στις τηλεδιασκέψεις. Σε κάποιες από αυτές και η ίδια ήθελε να είναι παρούσα ως ακροατής, κάτι που γινόταν σχεδόν σε όλες τις τηλεδιασκέψεις. Η μητέρα δήλωσε πως το παιδί της εξακολουθούσε μεν να έχει δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, όμως είχε βελτιωθεί και μπορούσε πλέον να εργάζεται καλύτερα μόνη της και να απαντά ερωτήσεις, χωρίς να χρειάζεται να τις διορθώσουν με τη μητέρα της.

Ως προς το χρόνο ολοκλήρωσης των εργασιών για το σπίτι, η μητέρα δήλωσε πως ο χρόνος μειώθηκε, από μια ώρα σε μισή, όμως αυτό πολλές φορές ήταν και ανάλογο με την εργασία που δινόταν από την τάξη. Ο έλεγχος της εργασίας ήταν καθημερινός, τόσο μέσα από τα τετράδια και βιβλία του παιδιού, όσο και μέσω της πλατφόρμας.

Ικανότητα για Στήριξη Παιδιού

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε πως, παρόλο που εργάζεται καθημερινά με το παιδί της, εντούτοις δεν γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εξηγήσει στο παιδί της κάποιες ασκήσεις ή στο πώς θα βελτιώσει το παιδί της στη μελέτη κειμένων. Εντοπίζει δυσκολία στο να μπορέσει το παιδί της να εντοπίσει τα σημαντικά σημεία από το κείμενο χωρίς τη δική της βοήθεια.

«Ναι... νομίζω δεν κατάλαβε τι ήθελε να πει η ερώτηση... Διαβάζουμε ξανά την ερώτηση, μετά μπορεί να μην ξέρω εγώ αν απάντησε σωστά όπως πρέπει... Κάποτε (η μητέρα αναφέρει πως δυσκολεύεται και η ίδια) ναι αλλά τις κάμνουμε». (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Το παιδί επίσης αναφέρει πως η μητέρα της προσπαθεί να τη βοηθήσει αλλά μερικές φορές δυσκολεύεται και η ίδια να της εξηγήσει πώς να λύσει μια άσκηση ή πώς να βρουν πληροφορίες από το κείμενο.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα, αν και έχει τελειώσει κολέγιο, δε θεωρεί τον εαυτό της ειδικό στο να ενισχύσει σωστά το παιδί της ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του, ειδικά σε θέματα κατανόησης κειμένου. Παρ' όλα αυτά, θεωρεί πολύ χρήσιμο τον τρόπο εργασίας και συνεργασίας μέσω των τηλεδιασκέψεων, μιας και έτσι μπορούσε καλύτερα να εστιάσει στα σημεία που ήταν σημαντικά σε ένα κείμενο για σκοπούς κατανόησης.

«Κάποτε η κόρη μου δυσκολεύεται να καταλάβει αυτό που ζητά μια ερώτηση. Διαβάζει το κείμενο αλλά δυσκολεύεται. Με τις τηλεδιασκέψεις μπορούσα να τη βοηθήσω καλύτερα και έτσι να απαντά σωστά στις ερωτήσεις» (Γονιός, τελική συνέντευξη).

Η μητέρα εξέφρασε την επιθυμία να συνεχίσει συνεργασία με το σχολείο, με παρόμοιο τρόπο, και την επόμενη σχολική χρονιά.

Στάσεις και Προσμονές για Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα θεωρεί το σχολείο πολύ σημαντικό για το μέλλον του παιδιού της. Επίσης θεωρεί πως η κατ' οίκον εργασία είναι πολύ σημαντική και αναμένει το παιδί της να είναι πάντα τυπικό στα μαθήματά του. Η μαθήτριά επίσης αντιλαμβάνεται, σύμφωνα με τη συνέντευξή της, τη σημαντικότητα του σχολείου, καθώς και το ότι είναι σημαντικό να είναι τυπική με τα μαθήματά της, τόσο στην τάξη όσο και στην κατ' οίκον εργασία.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε ότι το υλικό που είχε στη διάθεσή της από το σχολείο για στήριξη του παιδιού ήταν αρκετά θετικό, μια και μπορούσε –με την κατάλληλη καθοδήγηση– να ενισχύσει την ικανότητά του να απαντά σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου σε άγνωστα κείμενα. Θεωρεί ότι οι αξιολογήσεις ήταν πολύ θετικές γιατί έδιναν μια της προόδου του παιδιού της, ενώ ταυτόχρονα έδιναν κίνητρα στο παιδί να συνεχίσει τις προσπάθειές του. Η μητέρα αναμένει πως και την επόμενη σχολική χρονιά θα υπάρξει μια συνέχεια στη συνεργασία με το σχολείο με παρόμοιο τρόπο.

Επικοινωνία με Σχολείο

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως για επικοινωνία με το σχολείο συνήθως έρχεται η ίδια για να μιλήσει με τους δασκάλους, πριν την πρώτη περίοδο, όταν φέρνει το παιδί της στο σχολείο, αν και αυτό τη δυσκολεύει επειδή πρέπει να είναι νωρίς στη δουλειά της. Κάποτε έρχεται ο αδερφός της στο σχολείο εκ μέρους της, όμως ο ρόλος του περιορίζεται στο να μεταφέρει μηνύματα προς τη μητέρα.

«Εντάξει είναι δύσκολο να φύγω από τη δουλειά μπορεί να περάσω λίγο το πρωί ή να έρθει ο αδερφός μου που έχει παιδί στο σχολείο ή να γράψω κάτι στο τετράδιο της κόρης μου, εξαρτάται κάποτε από το τηλέφωνο ή στη σελίδα σας».
(Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Η μητέρα επίσης ανέφερε ότι ελέγχει καθημερινά τη διαδικτυακή πλατφόρμα, αν και δε χρησιμοποιούσε τα μηνύματα προς τους εκπαιδευτικούς μέσω αυτής. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αρχεία καταγραφής της πλατφόρμας, καθώς η μητέρα είναι ιδιαίτερα τυπική και συνδέεται σε καθημερινή βάση, παρόλο που η ίδια αναφέρει ότι έστειλε μηνύματα μέσω της πλατφόρμας.

«Βλέπω κάθε μέρα τα μαθήματα γιατί μπορεί να ξεχάσει κάτι, αν είναι άρρωστη και δεν έρθει σχολείο βλέπω τι έχει για το σπίτι και τα κάνουμε, αν θέλω κάτι σας στέλνω μήνυμα ή βλέπω τα μηνύματα σας».
(Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Ως προς τα μηνύματα που το σχολείο στέλνει στο σπίτι, συνήθως ως γραπτές ανακοινώσεις, η μητέρα ανέφερε πως το παιδί της είναι πολύ τυπικό και της τα δείχνει όλα. Το ίδιο δήλωσε και το παιδί. Σύμφωνα με το ημερολόγιο εκπαιδευτικού, η δήλωση της μητέρας ισχύει μιας και το παιδί της είναι ιδιαίτερα τυπικό με τις ανακοινώσεις του σχολείου.

Τελική συνέντευξη

Η μητέρα χρησιμοποιούσε καθημερινά τη διαδικτυακή πλατφόρμα για να μπορεί να βλέπει μηνύματα από τους δασκάλους, ανακοινώσεις του σχολείου αλλά και τα μαθήματα του παιδιού της. Παρ' όλα αυτά, δε χρησιμοποιούσε καθόλου τα μηνύματα της πλατφόρμας για

επικοινωνία με τους δασκάλους. Για την τηλεδιάσκεψη χρησιμοποιούσε το Google Hangouts και tablet, επειδή το έβρισκε πιο βολικό. Η μητέρα θεωρεί πως η επικοινωνία με το σχολείο μέσω διαδικτύου είναι πολύ βολική γιατί δεν είναι εύκολο να παίρνει άδεια από τη δουλειά της για επισκέψεις στο σχολείο, ενώ με τον τρόπο αυτό μπορούσε να ήταν σε επαφή με το δάσκαλο σε ώρες που βόλευαν και τους δύο.

Άτυπη Μάθηση

Αρχική συνέντευξη

Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί της διαβάζει βιβλία, όμως δε θυμόταν κάποιον τίτλο πρόσφατου βιβλίου που αγόρασε για το παιδί της, θυμάται όμως βιβλίο που της χάρισε μια φίλη της. Παρ' όλα αυτά, η ίδια ανέφερε πως συχνά αγοράζουν βιβλία με την κόρη της.

«Της αρέσουν πολλά τα βιβλία, της έφερε δώρο μια συμμαθήτριά της το βιβλίο (το ημερολόγιο) μας ξενέρωτης» (Γονιός, αρχική συνέντευξη).

Το παιδί ανέφερε επίσης πως διαβάζει βιβλία, αλλά όχι καθημερινά, ενώ την τελευταία φορά που αγόρασε βιβλία ήταν τον Ιανουάριο, στο παζάρι που είχε κάνει το σχολείο. Είχε αγοράσει ένα βιβλίο για τις Επιστήμες. Όσον αφορά τις εκδρομές, η μητέρα ανέφερε πως πολύ σπάνια πάνε, συνήθως το καλοκαίρι. Αυτό επιβεβαίωσε και το παιδί.

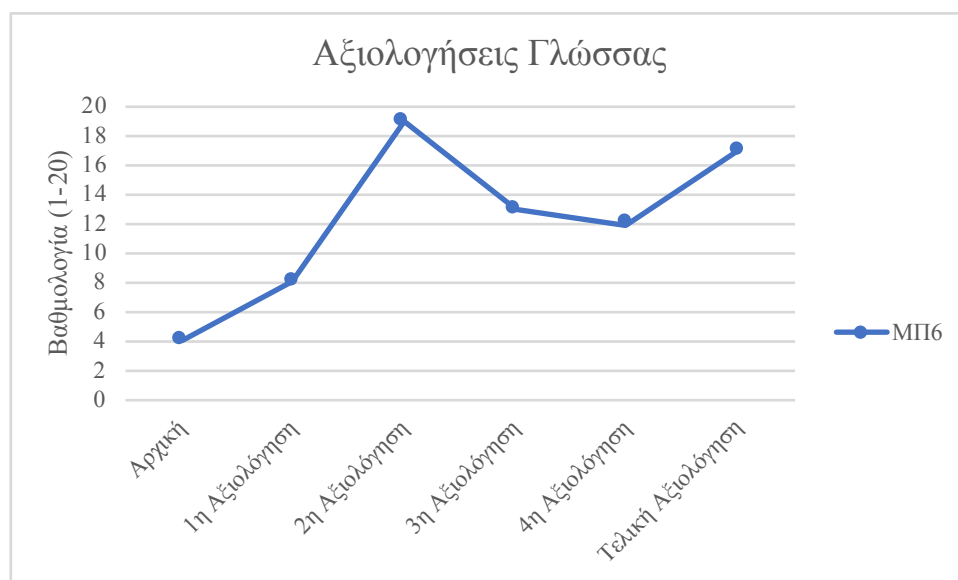
Τελική συνέντευξη

Η μητέρα δήλωσε πως δεν αγόρασαν κάποια βιβλία αυτή την περίοδο (από την αρχική συνέντευξη), ενώ θα ξεκινήσουν αρχές Ιουλίου εκδρομές για θάλασσα με την κόρη της.

Αξιολογήσεις

Στην αρχική αξιολόγηση (διάγραμμα 10), το παιδί είχε πάρει 4 στα 20 ως βαθμό, καθώς δεν απάντησε σε καμία ερώτηση ανοικτού τύπου, ενώ παρανόησε τις ερωτήσεις κλειστού τύπου ή/και δεν απάντησε ολοκληρωμένα. Στην πρώτη αξιολόγηση, υπήρξε μια σημαντική βελτίωση, και πάλι όμως ήταν κάτω από τη βάση με βαθμολογία 8 στα 20. Υπήρξε σημαντική βελτίωση στην απάντηση ερωτήσεων κλειστού τύπου, με αδυναμίες όμως στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (τις άφησε ασυμπλήρωτες). Στη δεύτερη αξιολόγηση, υπήρξε προσπάθεια να

απαντήσει σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, τις οποίες προσέγγισε μεν, χωρίς όμως να τεκμηριώνει την απάντησή της, με αποτέλεσμα να έχει μια μικρή βελτίωση (10 στα 20) αλλά με σημαντικές ακόμη ελλείψεις. Στη συνέχεια δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, και στην τρίτη αξιολόγηση υπήρξε επίσης μια βελτίωση με βαθμολογία 13 στα 20. Η έμφαση στο συγκεκριμένο θέμα συνεχίστηκε, με παρόμοια αποτελέσματα στην τέταρτη αξιολόγηση (12 στα 20). Στην τελική αξιολόγηση παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη διαφορά, με βαθμό 17 στα 20, και ικανοποιητικές απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα, με κάποιες όμως μικρές ελλείψεις ή/και απροσεξίες.



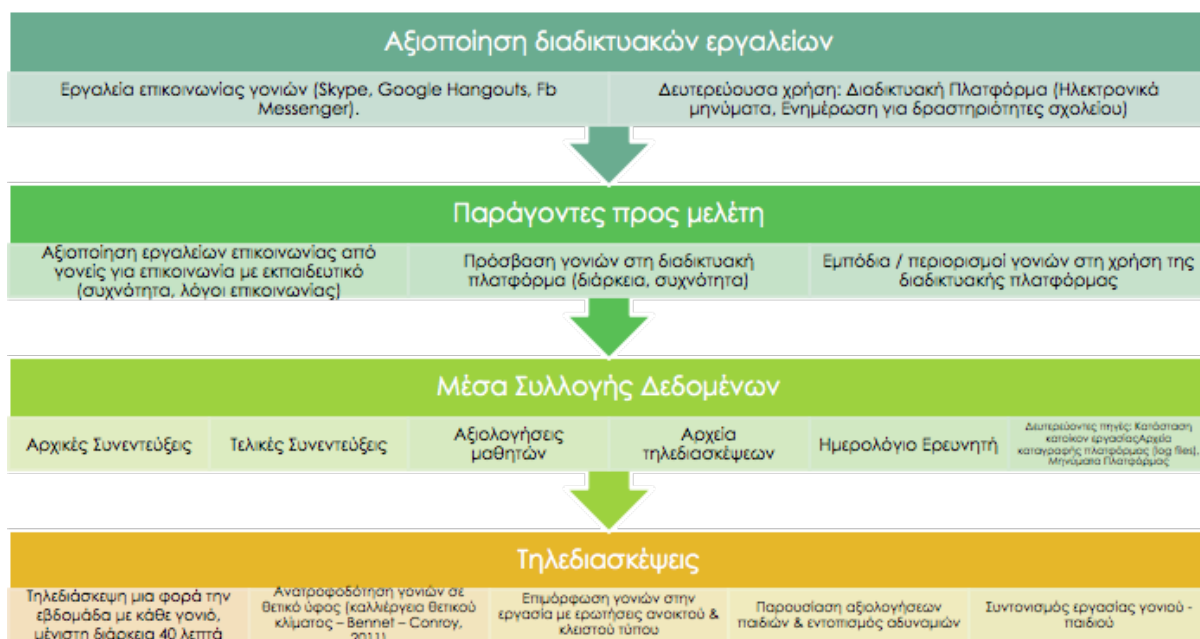
Εικόνα 35: Αξιολογήσεις Μελέτης Περίπτωσης 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΟΔΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Πιλοτική Φάση – Σεπτέμβριος 2014 – Μάρτιος 2015



Παρέμβαση – Μάρτιος 2015 – Ιούνιος 2015



ISBN 978-9963-695-65-2

