ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
που εκπνηήθηκε για τη χρήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών
από την
Ευγενία Αλεξιάδη
Α.Μ. 4282018001

ΘΕΜΑ: «Δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και γονέων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών σε δημοτικά σχολεία»

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

<table>
<thead>
<tr>
<th>Παναγιώτης Σταμάτης</th>
<th>Αναπληρωτής Καθηγήτης</th>
<th>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</th>
<th>Επιβλέπων</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Χρυσάνθη Σκουμπουρά</td>
<td>Καθηγήτρια</td>
<td>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</td>
<td>Μέλος</td>
</tr>
<tr>
<td>Γεώργιος Φεσάκης</td>
<td>Αναπληρωτής Καθηγήτης</td>
<td>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ</td>
<td>Μέλος</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ΡΟΔΟΣ, 2020
Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Διδακτική Θετικών Επιστημών και Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Διεπιστημονική Προσέγγιση» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει απόδοχή των απόψεων της συγγραφέως.
Ευχαριστίες

Η συγγραφή και η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση και μια ιδιαίτερα κοπιαστηκή διαδικασία για εμένα, η οποία δεν θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς, χωρίς την πολύτιμη συμβολή κάποιων ανθρώπων. Σε αυτούς οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστίω από καρδιά, για την βοήθεια και την στήριξή τους.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα μου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Παναγιώτη Σταμάτη, ο οποίος ήταν από την πρώτη στιγμή πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί μου και να με κατευθύνει υποστηρικτικά, παρέχοντας μου, παράλληλα, μεγάλη ελευθερία πρωτοβουλιών στο έργο μου. Η μεταδοτικότητα και το σύνολο των γνώσεων και εμπειριών που μοιράστηκε μαζί μας, κέρδισαν το ενδιαφέρον μου αμέσως και αποτέλεσαν το κίνητρο που με ύψησε να ασχοληθώ και να αγαπήσω και εγώ, το αντικείμενο της Παιδαγωγικής Επικοινωνίας.

Επειτα, θέλω να εκφράσω τις ευλογίνεις μου ευχαριστίες προς όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του προγράμματος, που ο καθένας με τον δικό του τρόπο συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στο άνοιγμα των γνωστικών οριζόντων μου, δείχνοντας αμερίστη κατανόηση, υπομονή και σεβασμό, καθ’ όλη την διάρκεια των μαθημάτων. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ την κ Χρυσάνθη Σκουμπούρη και τον κ Γεώργιο Φεσάκη οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να αποτελέσουν μέλη της συμβουλευτικής-εξεταστικής επιτροπής για την εργασία μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα μέλη του τμήματος μου, με τα οποία μοιραστήκαμε αυτό το «ταξίδι» του μεταπτυχιακού, το άγχος, την ανησυχία και την κούραση των εργασιών, και με τα οποία γνωριστήκαμε, συνεργαστήκαμε, μάθαμε ο ένας από τον άλλον και αναπτύχθηκε αληθινές σχέσεις.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστίω το οφείλω στην οικογένεια μου, την μαμά μου Άννα, τον μπαμπά μου Αλέξη και την αδερφή μου Άλκη, που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν με σπουδαιότερο τρόπο, σε κάθε μου κίνηση, με συμβουλές, με καθοδηγούν και με παρακινούν να συνεχίσω να εξελίσσομαι διαρκώς, αποτελώντας το μεγαλύτερο πρότυπό μου.
Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.................................................................................................................. 2
Πίνακας Περιεχομένων Εικόνων.................................................................................. 5
Πίνακας Περιεχομένων Πίνακων.................................................................................. 6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ..................................................................................................................... 7

Κεφάλαιο 1° Επικοινωνία .......................................................................................... 10
1.1 Ιστορική Επισκόπηση.......................................................................................... 10
1.1.1 Η επικοινωνία δασκάλων-γονέων πριν τον 20ο αιώνα ........................................ 10
1.1.2 Η επικοινωνία δασκάλων και γονέων μέχρι σήμερα(διεθνή δεδομένα) ............ 11
1.1.3 Η επικοινωνία δασκάλων και γονέων μέχρι σήμερα (ελληνικά δεδομένα) ........ 12
1.2 Έννοια και τυπολογίες της επικοινωνίας.................................................................. 13
1.3 Επικοινωνία και εκπαίδευση ............................................................................... 14
1.3.1 Επικοινωνία γονέων-δασκάλων ........................................................................ 14
1.3.2 Επικοινωνία γονέων-μαθητών........................................................................ 15
1.3.3 Επικοινωνία δασκάλων-μαθητών..................................................................... 16

Κεφάλαιο 2° Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο.............................. 17
2.1 Εισαγωγή στο μάθημα των μαθηματικών. Σκοποθεσία της διδασκαλίας των μαθηματικών. ................................................................. 17
2.2 Θεωρίες μάθησης των μαθηματικών.................................................................... 18
2.2.1 O E. Thorndike και η θεωρία των δεσμών....................................................... 18
2.2.2 Μηχανεμοριστική θεωρία .................................................................................. 19
2.2.3 O Robert Gagne και οι ειδικευτζής μάθησης.................................................... 19
2.2.4 H μάθηση μέσω ανακάλυψης......................................................................... 20
2.2.5 Αντιπαράθεση Gagne και Bruner ...................................................................... 20
2.2.6 Κονστρουκτιβισμός.......................................................................................... 21
2.3.1 Διδασκαλία των μαθηματικών στην α’ δημοτικού............................................ 23
2.4 Διδασκαλία των μαθηματικών στην β’ δημοτικού................................................ 26
2.5 Διδασκαλία των μαθηματικών στην γ’ δημοτικού................................................ 28
2.6 Διδασκαλία των μαθηματικών στην δ’ δημοτικού................................................ 29
2.7 Διδασκαλία των μαθηματικών στην ε’ δημοτικού................................................ 30
2.8 Διδασκαλία των μαθηματικών στην στ’ δημοτικού................................................ 33
Κεφάλαιο 3ο Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους

3.1 Πρακτικοί παράγοντες- εμπόδια ................................................................. 36
3.2 Θεσμικοί παράγοντες-εμπόδια ................................................................. 38
3.3 Προσωπικοί παράγοντες-εμπόδια ................................................................. 40
3.3.1 Στάσεις γονέων ........................................................................................................ 40
3.3.2 Στάσεις δασκάλων .............................................................................................. 41
3.4 Θεσμικό πλαίσιο επικοινωνίας στην εκπαίδευση ........................................... 42
3.5 Επικοινωνία δασκάλων-γονέων ................................................................. 43
3.6 Πλαίσιο επικοινωνίας δασκάλων-γονέων στα μαθηματικά του Δημοτικού .......... 44

Κεφάλαιο 4ο Μεθοδολογία έρευνας ............................................................. 47
4.1 Σκοπός έρευνας ............................................................................................... 47
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα ................................................................................. 48
4.3 Μεθοδολογία και εργαλεία συλλογής δεδομένων ........................................ 47
4.4 Το δείγμα της έρευνας .................................................................................. 48
4.5 Ερευνητικά εργαλεία .................................................................................... 48
4.6 Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου ...................................................... 49
4.7 Ανάλυση Δεδομένων Παρατήρησης .......................................................... 64
4.8 Ανάλυση Δεδομένων Συνέντευξης .............................................................. 68
4.8.1 Συγκριτική αξιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ιδιωτικών και δημόσιου σχολείου .............................................................. 69
Συμπεράσματα .................................................................................................. 80
Βιβλιογραφικές Αναφορές ............................................................................. 86
Παράρτημα .......................................................................................................... 86
Πίνακας Περιεχομένων Εικόνων

Εικόνα 1: Προτεινόμενη άσκηση Α δημοτικού μαθαίνο να μετρώ.
Εικόνα 2: Προτεινόμενη άσκηση Α δημοτικού μαθαίνο να μετρώ με κέρματα.
Εικόνα 3: Προτεινόμενη άσκηση B δημοτικού εξάσκηση στις πράξεις.
Εικόνα 4: Προτεινόμενη άσκηση B δημοτικού εξάσκηση στις πράξεις.
Εικόνα 5: Προτεινόμενη άσκηση Γ δημοτικού εισαγωγή στην έννοια των κλασμάτων.
Εικόνα 6: Προτεινόμενη άσκηση Γ δημοτικού ανάλυση των κλασμάτων.
Εικόνα 7: Προτεινόμενη άσκηση Δ δημοτικού με προβλήματα εμβαδού.
Εικόνα 8: Προτεινόμενη άσκηση Δ δημοτικού με προβλήματα εμβαδού.
Εικόνα 9: Προτεινόμενη άσκηση E δημοτικού προβλήματα με κλάσματα.
Εικόνα 10: Προτεινόμενη άσκηση Ε δημοτικού προβλήματα με κλάσματα.
Εικόνα 11: Προτεινόμενη άσκηση ΣΤ δημοτικού πράξεις με δεκαδικούς αριθμούς.
Εικόνα 12: Προτεινόμενη άσκηση ΣΤ δημοτικού κάθετες διαρέσεις.
Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων.
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα με βάση την ηλικία των συμμετέχοντων.
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατασταση των συμμετέχοντων.
Γράφημα 4: Ποσοστό συμμετέχοντων με τεχνά η μη.
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα με πλήθος τέκνων των συμμετέχοντων.
Γράφημα 6: Εκπαιδευτικό επίπεδο.
Γράφημα 7: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού.
Γράφημα 8: Διευθυντής εγχειρίδιο.
Γράφημα 9: Διανόηση εκφάνηση.
Γράφημα 10: Παρουσίαση αντιπροσωπευτικών δραστηριοτήτων.
Γράφημα 11: Ανάθεση εργασιών.
Γράφημα 12: Παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού.
Γράφημα 13: Παροχή αποτελεσματικής βοήθειας.
Γράφημα 14: Βοήθεια στο σπίτι.
Γράφημα 15: Χρόνος ενασχόλησης.
Γράφημα 16: Παροχή βοήθειας.
Γράφημα 17: Είδος βοήθειας.
Πίνακας Περιεχομένων Πινάκων

Πίνακας 1: Πίνακας συγγραφέων με βάση την ηλικία.
Πίνακας 2: Πίνακας συγγραφέων με βάση την οικογενειακή κατάσταση.
Πίνακας 3: Πίνακας συγγραφέων με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων.
Πίνακας 4: Καταλληλοτητας υλικού.
Πίνακας 5 : Δυσνόητες εκφωνήσεις.
Πίνακας 6: Παρουσίαση αντιπροσωπευτικών δραστηριοτήτων.
Πίνακας 7: Παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού.
Πίνακας 8: Χρόνος ενασχόλησης.
ABSTRACT

Nowadays more and more researchers study the benefits and the possibilities of effective communication and cooperation between teachers and parents in every level of education. Indeed, through relative researches, emerged that the development of warm and high quality relationship between teachers and parents has a positive effect on students’ academic progress. In this context, this project aims to study the contribution of communication between teachers and parents and also the type of this communication by focusing on the teaching of mathematics to students of public and private elementary schools. It is important to underline that the research was conducted in 2020 on the island of Rhodes with the contribution of parents and teachers of elementary schools.

Key Words: Communication, cooperation, parents, teachers, mathematics
Εισαγωγή

Κατά τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση αποκτά θεσμοθετημένο χαρακτήρα και η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αρχίζει να παίρνει μορφή και να παρουσιάζει τα πρώτα της προβλήματα. Στην τρέχουσα εργασία γίνεται αναφορά σε ένα ευρύ φάσμα ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου, που αφορούν την εφαρμογή πρακτικών και σύμπεριφορών των γονέων τόσο από το σπίτι όσο και στο σχολείο.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στο τομέα της επικοινωνίας. Παρουσιάζονται οι αρχικές αντιλήψεις των γονέων που τείνουν να πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών χωρίς οστόσο οι ίδιοι να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση αυτή. Μετά όμως το Β’ παγκόσμιο πόλεμο και τις ραγδαίες μεταβολές της κοινωνίας οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω συλλόγων που στηρίζουν οικονομικά αλλά και πολιτικά τις σχολικές μονάδες. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται επίσης αναφορά στην έννοια αλλά και στις τυπολογίες της επικοινωνίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στο μάθημα των μαθηματικών. Γίνεται αναφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών, η οποία κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύοντας τον ρόλο τους και τη χρησιμότητά τους στον ανθρώπινο πολιτισμό παρουσιάζοντας αρκετές από τις θεωρίες μάθησης των μαθηματικών. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται και μια λεπτομερή αναφορά για κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου ενώ παράλληλα παρατίθεται και ένα σχέδιο μαθήματος διδασκαλίας των μαθηματικών για κάθε τάξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους. Έπειτα γίνεται μια αναφορά στην θεμελίωση των συνταγματικών δικαιωμάτων των γονέων σε θέματα που αφορούν την επικοινωνία τους με το σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους αλλά και διαμορφώνεται επισήμως το πλαίσιο επικοινωνίας.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται επιτόπια έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων αλλά και του βαθμού, σχετικά με την επικοινωνιακή σχέση που μπορεί να έχουν οι γονείς και εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διδασκαλία των μαθηματικών.
Κεφάλαιο 1ο
Επικοινωνία
(Λεκτική, μη λεκτική)

1.1 Ιστορική Επισκόπηση

1.1.1 Η επικοινωνία δασκάλων-γονέων πριν τον 20ο αιώνα

Τόσο ο θεσμός της οικογένειας, όσο και ο θεσμός του σχολείου, έχουν υποστεί αρκετές αλλαγές μέσα στα χρόνια και οι αλλαγές αυτές είχαν ως αποτέλεσμα να τροποποιηθεί και η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Έτσι λοιπόν, για να είμαστε περισσότερο κατατοπιστικοί σχετικά με τις αλλαγές αυτές, θα μελετήσουμε την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πριν από πολλά χρόνια, οι γονείς συνήθιζαν να είναι αυτοί που εκπαιδεύων τα παιδιά τους εφοδιάζοντάς τα με πρότυπα, αρχές και ηλικιάς αξίες δίνοντάς τους σωστή ανατροφή και παιδεία, ακόμη κιόλας από το σπίτι. Ήδη από τα αρχαία χρόνια και συγκεκριμένα στην αρχαία Σπάρτη, δίνοντα και πρώτα δείγματα εκπαίδευσης παιδιών υπό την ευθύνη του κράτους κι ενώ αυτά έμπαιναν στο 7ο έτος της ηλικίας τους. Αντιθέτως, στην Αθήνα την ίδια εποχή, η εκπαίδευση ήταν ελεύθερη και την αναλάμβαναν οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών. Φτάνοντας στην εποχή του Μεσαίωνα, την εκπαίδευση των παιδιών αναλάμβανε η εκκλησία, ενώ οι γονείς ήταν αυτοί που δίδασκαν στα παιδιά τους τα βασικά περί ανατροφής και συμπεριφοράς.

Κατά τον 19ο αιώνα, η εκπαίδευση αποκτά θεσμοθετημένο χαρακτήρα και τότε είναι που η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αρχίζει να παρουσιάζει προβλήματα. Σε αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το γεγονός ότι πολλοί γονείς εκείνη την εποχή δεν κατέχιζαν κάποια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μη δείχνουν ιδιαίτερα ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Έτσι, την εκπαίδευση των παιδιών αποφάσισε να αναλάβει το κράτος, στοχεύοντας στη μόρφωση των παιδιών, των μελλοντικών, δηλαδή, πολιτών του κράτους. Ωστόσο, το κράτος κατηγορήθηκε για αυτή την προτοβουλία του, καθώς θεωρήθηκε ότι με αυτή την τακτική επιχείρησε να έχει τον απόλυτο έλεγχο της εκπαίδευσης με σκοπό να εξυπηρετήσει δικούς του σκοπούς, χωρίς ουσιαστικά να ενδιαφέρεται για την διαφωτιστή των παιδιών και το γενικότερο καλό τους (Γεωργίου, 2000).
Προς τα τέλη του 19ου αιώνα, ο J. Dewey διατύπωσε τις δικές του απόψεις σχετικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, ο ίδιος υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι επιτυχημένο κι αποτελεσματικό όταν αναπτύσσεται θετική επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών και συγκεκριμένα όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, μέσα από σχετικές έρευνες που διενήργησε ο ίδιος και οι συνεργάτες του, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς δεν εμπλέκονταν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και γι’ αυτόν το λόγο προχώρησαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων διάρκειας τριών ετών προκειμένου οι γονείς να αποκτήσουν σχετική επιμόρφωση και να γνωρίσουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα, ώστε να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μάνεσης, 2008).

1.1.2 Η επικοινωνία διασκάλων και γονέων μέχρι σήμερα (διεθνή δεδομένα)
Έχει καταγραφεί πως μέχρι και τον προηγούμενο αιώνα στην Αμερική, οι γονείς συνέβαλαν στην εκπαίδευση των παιδιών τους με το να παρέχουν τροφή και στέγη στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα, χωρίς οστόσο οι ίδιοι να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση αυτή. Παρόλο που για τη συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών τα σχόλια είναι αρνητικά, το 1986 έρχεται ο Comer ο οποίος υποστηρίζει ότι η στάση αυτή των γονέων δεν δηλώνει απαραίτητη ώστε αίσθημαίνοντας για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά ότι πρόκειται για μια στάση συμβολής με σταθερό ρυθμό και διάρκεια.

Μετά το τέλος του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου, οι κοινωνίες υπόκεινται σε μεγάλες μεταβολές, όπως συμβαίνει και στην κοινωνία της Αμερικής όπου εντοπίζεται αύξηση του πληθυσμού, ανάπτυξη των πόλεων που βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα ενώ σε σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης, οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσω συλλόγων που στηρίζονταν οικονομικά αλλά και πολιτικά τις σχολικές μονάδες. Βέβαια, αυτού του είδους η εμπλοκή των γονέων δεν δημιουργεί ουσιαστική σχέση επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά υποστηρικτική. Γενικά, όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέχρι το 1950 οι γονείς δεν είχαν αναπτύξει σχέσεις επικοινωνίας με το σχολείο και δεν μετείχαν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς ο ρόλος τους ήταν κυρίως υποστηρικτικός (Jones, 2005).
Μερικά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα από το 1990 και μετά, το ζήτημα της συνεργασίας γονέων και σχολείου καθώς και της μεταξύ τους επικοινωνίας έρχεται και πάλι στο προσκήνιο. Πιο αναλυτικά, τη δεκαετία του ’90, δημιούργηθηκαν στην Αμερική τα «charter schools», όπου δίνοταν η δυνατότητα στους γονείς να λαμβάνουν μέρος στα σχολικά συμβούλια ενώ δόθηκε βάση στη συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι πρώτοι να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά με το διάβασμα στο σπίτι. Την ίδια χρονική περίοδο, στην Αγγλία γίνονται προσπάθειες ώστε οι γονείς να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να καλλιεργηθεί η επικοινωνία μεταξύ αυτών και του σχολείου. Έτσι, λοιπόν, με τον Εκπαιδευτικό Νόμο, ο οποίος ψηφίστηκε το 1992 και τη θεσμοθέτηση νέων διαδικασιών, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να επικοινωνούν με το σχολείο. Ακόμη, με τον νόμο αυτό, οι γονείς μπορούν να έχουν επικοινωνία και με τους σχολικούς επιθεωρητές, να απαντούν σε ερωτηματολόγια και να ενημερώνονται αναφορικά με τα αποτελέσματα της σχολικής επιθεώρησης. Την επόμενη χρονιά με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1993, τα σχολεία είχαν πλέον την υποχρέωση να λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών τους. Ακόμη, τα σχολεία υποχρεώθηκαν να διαθέτουν έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο όπου θα υποδέχονται τους γονείς, θα συζητούν μαζί τους τους προβληματισμούς τους και θα καλλιεργούν μια επικοινωνιακή σχέση, απαραίτητη για την ορθή αξιολόγηση των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000).

1.1.3 Η επικοινωνία δασκάλων και γονέων μέχρι σήμερα (ελληνικά δεδομένα)

Στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει εδώ κι αρκετά χρόνια, η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και σχολείο βρίσκεται ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο, μια κατάσταση, η οποία ενδεχομένως οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι η ελληνική κοινονία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και αφετέρου στο ότι το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης δυσκολεύεται να συμβαίνει με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, που συνέχως εξελίσσονται. Είναι γεγονός, επίσης, ότι πριν από αρκετά χρόνια, οι γονείς δεν παρενεβαίναν και δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, πράγμα που άλλαξε με το πέρασμα των χρόνων και σήμερα η συνεργασία κι η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο θεωρείται απαραίτητη. Να σημειωθεί ότι μέχρι και την θεσμοθέτηση του νόμου 1566/85, οι σύλλογοι πανεπιστημίων και κηδεμόνων δεν αποτελούσαν υποχρέωση των
σχολικών μονάδων και παρά μόνο από το 1985 κι έπειτα θεσμοθετήθηκε η 
συνεργασία των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας τους έτσι 
περισσότερα δικαιώματα και δυνατότητα ουσιαστικής εμπλοκής στην εκπαίδευση 
των παιδιών τους.

Εν συνεχεία, το 1998, ο νόμος 1566/85 και συγκεκριμένα το άρθρο 53, 
αναπροσαρμόζεται από τον νόμο 2621/1998 με το άρθρο υπ’ αριθμόν 2 παρ. 1-8 και 
οι γονείς αποκτούν πλέον δικαίωμα συγκρότησης συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, 
όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι αυτοδικαίως και να επεμβαίνουν, όπως κρίνεται 
απαραίτητο, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, σε όλους τους ελληνικούς 
δήμους ή κοινότητες συγκροτείται από τους γονείς παιδιών του δημοσίου σχολείου 
ένωση γονέων και ομοίως σε κάθε νομό, ιδρύεται ομοσπονδία γονέων. Οι γονείς που 
συμμετέχουν στις προαναφερθείσες συνδικαλιστικές οργανώσεις, δύνανται να 
συμβάλλουν στην ποιοτικότερη φοίτηση των μαθητών στα δημόσια σχολεία, να 
συμμετάσχουν σε συζητήσεις που αφορούν ποικίλα σχολικά ζητήματα, να 
διοργανώσουν επιμορφωτικές εκδηλώσεις, να συνδράμουν στη συντήρηση και τον 
εξοπλισμό των σχολικών αιθουσών κ.λπ.

Συνεπώς, είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι γονείς αποκτούν 
ολοένα και πιο ουσιαστική επικοινωνιακή σχέση με το σχολείο και μάλιστα 
συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε μέσω 
συλλόγων γονέων και ενώσεων, είτε ως μεμονωμένες ομάδες γονέων με 
υπευθυνότητα. Μάλιστα, σήμερα, οι γονείς έχουν αναπτύξει συχνές επικοινωνιακές 
σχέσεις με το σχολείο και δεν αρκούν να απλές επισκέψεις ενημέρωσης ενώ 
συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα ζητήματα που αφορούν τις λειτουργικές διαδικασίες 
του σχολείου (Μάνεσης, 2008).

1.2 Έννοια και τυπολογίες της επικοινωνίας

Οι γονείς σήμερα, επιλέγουν να καλλιεργούν μια σταθερή σχέση επικοινωνίας με το 
σχολείο, όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Επιθυμούν, δηλαδή, να εμπλέκονται στην 
εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλουν σε αυτήν βοηθώντας τα παιδιά στο 
σπίτι. Η επικοινωνιακή αυτή σχέση, εμπεριέχει ένα ευρύ φάσμα ανταλλαγής 
πληροφοριών μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου, που αφορούν 
την εφαρμογή πρακτικών και συμπεριφορών των γονέων στο σπίτι αλλά και κατά την 
επίσκεψή τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Grolnick και Slowiaczek (1994),

[13]
υπάρχουν πέντε τυπολογίες γονέων σχετικά με την επικοινωνία που αναπτύσσουν με το σχολείο και είναι οι εξής:

- Ενημέρωση γονέων. Σε αυτή την τυπολογία εμπεριέχονται οι παραδοσιακοί τρόποι επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, όπως η ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό της τάξης για την πρόοδο των παιδιών τους, για τη συμπεριφορά τους ή για άλλα σχετικά ζητήματα, είτε με τη φυσική τους παρουσία στο σχολείο είτε μέσω ενημερωτικών σημειωμάτων στη σχολική τσάντα του παιδιού.
- Εθελοντισμός των γονέων. Οι γονείς βοηθούν εθελοντικά το σχολείο σε μόνιμη βάση ή σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.
- Εκπαίδευση στο σπίτι. Οι γονείς στο σπίτι, αντικαθιστούν κατά κάποιον τρόπο τον εκπαιδευτικό και αναλαμβάνουν την ευθύνη για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν τα παιδιά ενώ επιβλέπουν και αξιολογούν τις δραστηριότητές τους.
- Επιμόρφωση γονέων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και χρέει συμβουλίου και επικοινωνεί με τους γονείς για να τους ενημερώσει σχετικά με ζητήματα ανατροφής και ανάπτυξης του παιδιού καθώς και για τη χρησιμότητα σχετικών δραστηριοτήτων για το παιδί τους.
- Συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά ζητήματα σχολείου. Οι γονείς επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λάβουν αποφάσεις από κοινού για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα. Οι γονείς συμμετέχουν μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή μέσω σχολικών επιτροπών και συμβουλίων.

1.3 Επικοινωνία και εκπαίδευση
1.3.1 Επικοινωνία γονέων-δασκάλων
Η επικοινωνία που πραγματοποιείται ανάμεσα στους γονείς του παιδιού και το σχολείο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, ονομάζεται επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον. Αν και οι γονείς των παιδιών του σχολείου, αποτελούν σημαντικό μέρος του σχολικού περιβάλλοντος, δεν σημαίνει ότι παίζουν να ανήκουν στην επικοινωνία εξωτερικού περιβάλλοντος. Σε μια σχολική μονάδα λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καθώς και η ηγεσία, οφείλουν να βρίσκονται σε τακτή σταθερή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, η οποία μπορεί να διενεργείται
ποικιλοτρόπως, καθώς οι γονείς θέλουν να είναι ενήμεροι για τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών τους ή για τυχόν προβλήματα που αυτά αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, η επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιείται μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων στο χώρο του σχολείου, με σημείωμα εντός της σχολικής τσάντας του παιδιού, με τηλεφωνική επικοινωνία κ.α. Όπως υποστηρίζει η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον διακρίνεται στις άτυπες και τυπικές διαδικασίες. Κάποιες από τις τυπικές διαδικασίες είναι οι εξής:

- Η ενημέρωση των γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Η ανταλλαγή ενημερωτικών σημειωμάτων
- Οι συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- Ο πίνακας ανακοινώσεων για το παιδί
- Η δημιουργία εφημερίδας αποκλειστικά για τους γονείς
- Η άμεση συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις και η διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για αυτούς κ.α.

Εν συνεχεία, κάποιες από τις άτυπες διαδικασίες της εξωτερικής επικοινωνίας είναι οι εξής:

- Οι επισκέψεις των γονέων στη σχολική τάξη
- Οι τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους εκπαιδευτικούς
- Οι ανταλλαγές γραπτών σημειωμάτων κ.α. (Jones, 2005).

1.3.2 Επικοινωνία γονέων-μαθητών

Μια σταθερή και ισορροπημένη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ του γονέα και του παιδιού, διανθυμούμενη με θετικά συναισθήματα συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική και γνωστική ενδυνάμωση του μαθητή. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα της Ma (1999), η καλλιέργεια επικοινωνιακής σχέσης του γονέα και του παιδιού, όπως αντίστοιχα και η καλλιέργεια επικοινωνιακής σχέσης των γονέων με το σχολείο, βοηθάει σημαντικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί που συζητά με τους γονείς του, ανταλλάσσει πληροφορίες μαζί τους σχετικά με ποικίλα γεγονότα της καθημερινότητας του, έρχεται σε σύγκρουση ή συμφωνία απόψεων και ανταλλάσσει εμπειρίες, αναπτύσσει σημαντικά τις διανοητικές του ικανότητες. Με λίγα λόγια, ο μαθητής επωφελείται διανοητικά και συναισθηματικά από τις καθημερινές συζητήσεις και την επικοινωνία με τους
γονείς του για γεγονότα που αφορούν την καθημερινότητά τους ενώ παράλληλα μέσα από την εκδήλωση αγάπης μεταξύ των μελών της οικογένειας, με συζητήσεις που αφορούν βιβλία, ντοκιμαντέρ, μουσεία, ξωολογικούς κήπους κλπ., το παιδί ενθαρρύνεται και αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του.

1.3.3 Επικοινωνία δασκάλων-μαθητών
Μέσα από σχετικές έρευνες, αναδείχθηκε ότι η ζεστή και ποιοτικά υψηλή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές, λειτουργεί θετικά στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Μάλιστα, από την ίδια έρευνα, των Hamre & Pianta (2001), προκύπτει η διαπίστωση ότι όταν οι μαθητές νιώθουν οικεία με τους δασκάλους τους, αναπτύσσουν μαζί τους ζεστές σχέσεις, σχεδόν σχέσεις συγγένειας, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην υιοθέτηση ορθής ακαδημαϊκής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών. Μάλιστα, οι μαθητές μέσα από μια θετική και θερμή σχέση με τους δασκάλους τους, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα, τα οποία τους καθιστούν περισσότερο αποτελεσματικούς στο να θέτουν στόχους, να μπορούν να βγάζουν εις πέρας εργασίες που τους ανατίθενται και να αποκτούν αντιληπτική ικανότητα
Κεφάλαιο 2ο
Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Δημοτικό σχολείο

2.1 Εισαγωγή στο μάθημα των μαθηματικών. Σκοποθεσία της διδασκαλίας των μαθηματικών.

Η διδασκαλία των μαθηματικών, κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μαθηματικά είναι ένας εκπαιδευτικός τομέας με παγκόσμια αναγνώριση όσον αφορά τη χρησιμοποίησή του στον ανθρώπινο πολιτισμό. Ειδικότερα, τα μαθηματικά χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερως σημαντικά για την ανάπτυξή τόσο της άτομης όσο και της συλλογικής σκέψης του ατόμου και για το λόγο αυτό άλλωστε κατέχουν βασική θέση σε όλα τα προγράμματα σπουδών παγκοσμίως της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακόμη, η επιστήμη των μαθηματικών χαρακτηρίζεται από συνοχή και συνεκτικότητα και αποτελεί μια επιστήμη δομών που συμβάλλει στην κατανόηση πραγμάτων μέσω του μαθηματικού τρόπου σκέψης και συλλογισμού.

Οι σκοποί της διδασκαλίας των μαθηματικών απασχόλησαν κι εξακολουθούν να απασχολούν μέχρι σήμερα τους ερευνητές του μαθηματικού κλάδου ενώ όπως αναφέρει ο Van de Walle (2005), η στοχοθεσία της διδασκαλίας των μαθηματικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η εξής:

- Οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία των μαθηματικών να βαίνουν στη μαθητικοποίηση, δηλαδή στη διαδικασία της διερεύνησης, του συλλογισμού και της επικοινωνίας.
- Οι μαθητές να αποδέχονται τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης ως κύρια διδακτική αρχή.
- Να αναδειχθεί η συμπληρωματικότητα, δηλαδή η πραγματικά καθαρή και εφαρμοσμένη άποψη γύρω από τα μαθηματικά.

Καταληκτικά, ένα άτομο που διδάσκεται μαθηματικά και τα αφομοιώνει, είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι μέσω των μαθηματικών εννοιών, ιδεών και δομών, καθίσταται εφικτή η οργάνωση των φαινομένων του φυσικού κόσμου με τον πνευματικό και κοινωνικό. Επίσης, μέσω της γνώσης των μαθηματικών έχει τη
δυνατότητα να κρίνει, να δημιουργεί, να λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον και να επιλύει πολλά προβλήματα, χρησιμοποιώντας την κριτική μαθηματική σκέψη και έτσι να λειτουργεί εποικοδομητικά εντός της κοινωνίας.

2.2 Θεωρίες μάθησης των μαθηματικών

2.2.1 Ο E. Thorndike και η θεωρία των δεσμών

Ο Thorndike Edward Lee είναι ο εκπρόσωπος της συμπεριφοριστικής θεωρίας μάθησης και ο οποίος υποστήριζε πως «η μάθηση δεν αποτελεί στην ουσία τίποτε άλλο από μετασχηματισμούς συνειρμικών συνδέσεων μεταξύ μιας δεδομένης προβληματικής κατάστασης και των αντιδράσεων των ανθρώπων». Στη θεωρία μάθησης του Thorndike στηρίχτηκε η συμπεριφορική ψυχολογία για την οικοδόμησή της και για το λόγο αυτό η συνεισφορά του στον χώρο της ψυχολογίας θεωρείται πολύ σημαντική. Ειδικότερα, από τη μαθησιακή θεωρία του Thorndike, προκύπτουν οι εξής νόμοι:

- Η πολλαπλή απόκριση. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός μπορεί να εκδώσει αντίδρασης απέναντι σε μια κατάσταση, εάν η αρχική του αντίδραση δεν τον φέρει σε μια πιο ευχάριστη κατάσταση. Εδώ, τα προβλήματα επιλύονται δοκιμάζοντας και κάνοντας λάθος.

- Τάση ή στάση. Είναι η αντίδραση ή η εκδήλωση συμπεριφοράς του ατόμου σύμφωνα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει ο οργανισμός. Η αντίδραση ή η συμπεριφορά είναι μοναδική για κάθε άτομο ή ομάδα ατόμων και εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

- Η διάκριση των στοιχείων. Ο Thorndike παρατήρησε ότι το άτομο που μοθαίνει, έχει την ικανότητα να φιλτράρει τις άσχετες πληροφορίες για μια κατάσταση και να αντιδρά μόνο στα στοιχεία που κρίνονται σημαντικά.

- Η νοημοσύνη προκύπτει ως συνάρτηση του αριθμού των συνδέσεων που δημιουργήθηκαν.

- Αντίδραση κατά αναλογία. Οι αντιδράσεις που συμβαίνουν εντός ενός πλαίσιου, μπορούν να μεταφερθούν σε ένα καινούριο σχετιζόμενο με το προηγούμενο.

- Ο νόμος της εξάσκησης. Οι αντιδράσεις και τα ερεθίσματα καθώς και ο τρόπος που αυτά συνδέονται μεταξύ τους, ενισχύονται μέσω της εξάσκησης.

- Η συσχετιζόμενη μετατόπιση. Κάθε αντίδραση είναι δυνατόν να μετατοπιστεί από το ένα ερέθισμα στο άλλο.
• Ο νόμος της ετοιμότητας. Μια σειρά από αντιδράσεις είναι ικανές να οδηγήσουν στην ικανοποίηση ενός στόχου, ειδάλλως η παρεμπόδιση πραγματοποίησης αυτού προκαλεί μεγάλη ενόχληση.
• Η γνώση μεταφέρεται έπειτα από την αντιμετώπιση προηγούμενων καταστάσεων (Τζεκάκη, 2007).

2.2.2 Μπερβηνξηζηηθή θεωρία
Η μπερβηνξηζηηθή θεωρία ή αλλιώς ο συμπεριφορισμός βασίζεται στην άποψη ότι μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς, είναι εφικτό να προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης. Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο αναμετάδοσης της πληροφορίας και κατ’ επέκταση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Με λίγα λόγια, η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τον τρόπο αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου που οφείλεται στις εμπειρίες του. Οι μπερβηνξηζηστές επεξεργασίαν να αποδώσουν πιο κατανοητά το περιεχόμενο της θεωρίας τους, παραλληλίζοντας τον άνθρωπο με τα ζώα και υποστηρίζοντας πως όλα συνδέονται με τη μορφή ερεύνησης- αντίδραση. Εξήγησή, όπου ο άνθρωπος είναι ένας δέκτης παθητικός από ερεύνηση του περιβάλλοντος του, στα οποία αντιδρά ποικιλοτρόπως. Η σύνδεση, λοιπόν, των αντιδράσεων αυτών σε συνδυασμό με την επαναληπτικότητα οδηγεί τον ατόμο στο να μάθει.

Ο μπερβηνξηζησμός αποτελεί μια θεωρία που προτιμάται στη διδασκαλία των μαθηματικών και χρησιμοποιείται -μέχρι και σήμερα- καθώς έχει επιφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα στην εκμάθηση των μηχανικών πράξεων. Ωστόσο, χαρακτηρίζεται από ένα βασικό μειονέκτημα, που είναι ότι δεν ερμηνεύει ικανοποιητικά τη μάθηση σύνθετων μορφών (Κοσσυβάκης, 2005).

2.2.3 Ο Robert Gagne και οι ειραρχίες μάθησης
Κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών παρατηρείται ότι το περιεχόμενο των βιβλίων διαρθρώνεται από το απλό προς το σύνθετο και η νέα γνώση κατακτάται στηνεξόμενη πάνω στην παλαιότερη, την ήδη υπάρχουσα. Ο Robert Gagne (1970), λοιπόν, επιχείρησε να αναπτύξει μια θεωρία, κατά την οποία ο άνθρωπος οδηγείται από απλές μαθηματικές δραστηριότητες στις πιο πολύπλοκες δομικά, οι οποίες όμως και αυτές με τη σειρά τους μπορούν να αναλυθούν και με περισσότερες δραστηριότητες.
Επιπλέον, ο Gagne, διαπίστωσε ότι η εκμάθηση μιας έννοιας, ενός κανόνα ή της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών γνώσεων
και νοητικών δεξιοτήτων εκ μέρους του ατόμου. Αυτό καθιστά σαφές ότι για να μάθει ένα άτομο κάτι καινούριο, πρέπει να βασιστεί στις σχετικές γνώσεις που ήδη κατέχει. Ειδικότερα, η μέθοδος του Gagne επιδιώκει να δώσει απάντηση στην ερώτηση: «Τι πρέπει να γνωρίζει κάθε φορά ο μαθητής, για να φτάσει στο στόχο του;». Επομένως, με τη σοστή εφαρμογή της τεχνικής μάθησης που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός, αποφεύγεται ο κίνδυνος δημιουργίας κενών στους μαθητές, καθώς είναι πολύ αποτελεσματική στη διδασκαλία των μαθηματικών (Χατζηδήμου, 1995).

2.2.4 Η μάθηση μέσω ανακάλυψης

Ο J. Bruner (1961) ανέπτυξε τη θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με τη οποία για να μάθει το άτομο, πρέπει να δράσει σε συγκεκριμένα αντικείμενα. O Bruner, πίστευε ότι η μάθηση δεν μεταδίδεται αλλά δημιουργείται και ο μαθητής την κατακτά. Η μάθηση, δηλαδή, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, απαιτεί εξερεύνηση, πειραματισμό, ανακατασκευή της γνώσης και ανακάλυψη.

Επίσης, o Bruner στη θεωρία του για τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, εστίασε στον σημαντικό ρόλο που παίζει η διαίσθηση στην κατανόηση των μαθηματικών. Ισχυριστήκε, δηλαδή, ότι η διαίσθητη σκέψη λειτουργεί συμπληρωματικά και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητευόμενο να μάθει ελεύθερα και να οδηγηθεί σταδιακά στην αναλυτική σκέψη. Ο ίδιος καταλήγει ότι, η διαίσθηση παίζει κεντρικό ρόλο στη μάθηση και για το λόγο αυτό ένας βασικός σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών, επιβάλλεται να είναι η καλλιέργεια της. Τέλος, o Bruner πίστευε πως δεν υπάρχει θέμα δυσνότητα, που δεν μπορεί, δηλαδή, να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, αλλά έρχεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διακρίνει το νοητικό επίπεδο κάθε μαθητή και να προσαρμόσει το θέμα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει αντιληπτό από όλους τους μαθητές.

2.2.5 Αντιπαράθεση Gagne και Bruner

Η αντιπαράθεση μεταξύ των δύο επιστημόνων έγινεί στις διαφορετικές βασικές αρχές που έχουν θέσει μέσα από τις θεωρίες διδασκαλίας τους. Πιο συγκεκριμένα, o Bruner, εστίασε στη σπουδαιότητά του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, ο οποίος είναι να βοηθά τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη γνώση μόνοι τους. Υποστηρίζει, βέβαια, ότι οι τρόποι ανακάλυψης της γνώσης ποικίλουν. Αυτό όμως που έχει σημασία σύμφωνα με τον ίδιο, είναι η διαδικασία της ανακάλυψης και όχι τόσο το αποτέλεσμα αυτής. Ακόμη, o Bruner υποστηρίζει ότι η μάθηση εξαρτάται από μεγάλο βαθμό από την ενεργητικότητα του ατόμου, καθώς δεν μεταδίδεται αλλά

[20]
δημιουργείται και κατακτάται από τον ίδιο τον μαθητή. Κατέληξε πως η μάθηση είναι μια διαδικασία ανακάλυψης, εξερεύνησης, πειραματισμού και ανακατασκευής της γνώσης και για το λόγο αυτό μια παθητική αντιμετώπιση εκ μέρους του μαθητή εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης και κατ’ επέκταση την κατάκτηση της γνώσης. Τέλος, o Bruner, στη διδασκαλία των μαθηματικών θεωρεί πολύ σημαντική τη διαίσθηση, διότι επιτρέπει την καλύτερη κατανόησή τους.

Από την άλλη πλευρά, o Gagne ήταν ο πρώτος ο οποίος εξήγησε γιατί είναι πιο εύκολο το άτομο να μαθαίνει ξεκινώντας από το πιο απλό και σταδιακά να κατευθύνεται προς το σύνθετο. Να κατανοεί, δηλαδή, αρχικά το εύκολο και κατόπιν το δυσκολότερο και πάνω σε αυτήν την άποψη ανέπτυξε και τη θεωρία του. Ειδικότερα, o Gagne, επικεντρώθηκε κυρίως στον μαθητή και όχι τόσο στον εκπαιδευτικό, καθώς ισχυρίστηκε ότι για κανέναν μαθητή δεν είναι δυνανότα τα μαθηματικά αλλά στην κατανόησή τους παίζει πρωταρχικό ρόλο η προσέγγιση που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, καθώς κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό. Ακόμη, διατύπωσε τη θέση ότι το άτομο θα πρέπει να κατέχει ήδη κάποιες βασικές γνώσεις, πάνω στις οποίες θα στηρίζει τις νέες και κατ’ επέκταση το εκπαιδευτικό θα πρέπει να λάβει υπόψη του το γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή. Επομένως, κατά τη θεωρία του Gagne, σε αντίθεση με αυτή του Bruner, ο εκπαιδευτικός δεν αφήνει τους μαθητές να οδηγηθούν στην γνώση μόνοι τους, αλλά φροντίζει να εντοπίσει τα σημεία εκείνα που ενδεχομένως θα δυσκολεύσουν σε σχέση με τα μαθηματικά, να οργανώσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ιδιαίτερότητες του καθενός και έτσι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να κατανοήσουν ακόμη και τις δυσκολότερες μαθηματικές έννοιες (Schoenfeld, 1985).

2.2.6 Κονστρουκτιβισμός
Ο κονστρουκτιβισμός ή αλλιώς η κατασκευαστική θεωρία είναι αποτέλεσμα των εργασιών των Piaget, Singlair και Dienes, οι οποίοι έδωσαν μια καινούρια διάσταση στην έννοια της μάθησης. Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, το άτομο είναι κατασκευαστής της γνώσης και όχι απλά ένας παθητικός δέκτης. Για να κατασκευαστεί, δηλαδή, η νέα γνώση προϋποθέτει μια προβληματική κατάσταση, η οποία είναι μη αντιμετωπίσιμη από το άτομο, καθώς οι γνώσεις που κατέχει δεν επαρκούν. Η ασυμφωνία αυτή σε συνδυασμό με την αστάθεια που νιώθει το άτομο συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και τροποποίηση των γνώσεων που προϋπάρχουν και τελικά στη δημιουργία νέων γνώσεων, που θα βοηθήσουν το άτομο στην επίλυση
των προβλημάτων του. Πιο αναλυτικά, ο κονστρουκτιβισμός εμπεριέχει τρεις κεντρικές ιδέες που είναι οι εξής:

- Οι μαθητές έχουν την τάση να δημιουργούν τις δικές τους μεθόδους προκειμένου να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα.
- Τα μαθηματικά μαθαίνονται μέσω της επίλυσης ποικίλων προβλημάτων.
- Η κοινωνική ομάδα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση της μάθησης.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κονστρουκτιβισμός είναι η πιο δημοφιλής και περισσότερο αποδεκτή θεωρία αναφορικά με τη δидασκαλία των μαθηματικών, αν και δεν εφαρμόζει ειδικές διδακτικές τεχνικές και μεθόδους, αλλά προσεγγίζει τη διδασκαλία μέσω των επιδιώξεων της (Shirvani, 2007).

2.3 Η διδασκαλία των μαθηματικών

Το σχολείο αποτελεί βασικό πυλώνα για τη δόμηση της λογικής σκέψης και των εφαρμογών της, καθώς οδηγεί το μαθητή με συγκεκριμένα βήματα στα μονόπατα της μαθηματικής σκέψης, επηρεάζοντας την οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους. Ο βασικότερος ισούς σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, είναι η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών της μαθηματικής γνώσης. Οι μαθητές μπαίνουν στη διάδικασία να αλληλοεπιδράσουν, να αποσαφηνίζουν μαθηματικές έννοιες όπως είναι η γενίκευση, η αφαίρεση, η ακρίβεια, να βελτιώσουν την μαθηματική τους σκέψη αλλά και να καλλιεργήσουν το μαθηματικό εγγραμματισμό.

Η συμβολή των μαθηματικών δεν εστιάζει μόνο στη χρησιμότητά τους στην καθημερινή μας ζωή, αλλά και στις διαδικασίες επαγωγικών, απαγωγικών και αναλυτικών συλλογισμών που καλλιεργεί η μαθηματική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα βελτιώνεται η κριτική σκέψη και η δημιουργική φαντασία, αφού οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν στρατηγικές δράσεις κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Επομένως, τα νέα Α.Π.Σ. στο μάθημα των μαθηματικών ανάλογα με την κάθε τάξη ξεχωριστά έχουν στόχο αρχικά την οικοδόμηση βασικών μαθηματικών εννοιών, γνώσεων και διαδικασιών αλλά και την επαναδόμηση προβλημάτων δίνοντας τους μαθηματική μορφή. Το διδακτικό περιεχόμενο των νέων βιβλίων χωρίζεται σε επτά διαφορετικούς άξονες (επίλυση προβλήματος, αριθμοί και πράξεις, μετρήσεις,
γεωμετρία, σύλλογη και επεξεργασία δεδομένων, λόγοι και αναλογίες, εξισώσεις) πάνω στους οποίους δομείται και αναπτύσσεται η διάδακτρα των μαθηματικών.

2.3.1 Διαδακτυλία των μαθηματικών στην α’ δημοτικό

Σύμφωνα με το βιβλίο των μαθηματικών του δασκάλου της Α τάξης του δημοτικού η διάδακτρα των μαθηματικών χορηγείται σε τρεις περιόδους. Στην πρώτη περίοδο τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν εικόνες, να επεξεργαστούν πληροφορίες με διάφορες λύσεις, να συγκρίνουν ποσοτήτες (από το 1 μέχρι και το 5), να αναγνωρίσουν τους αριθμούς, να κατανοήσουν τα σύµβολα σύγκρισης και έχουν την δυνατότητα να καταμετρούν αντικείμενα μέχρι και το 30. Τα παιδιά εξασκούνται στις πράξεις κάνοντας προσέξεις με δύο διαφορετικούς όρους (πτ. 3+ 5), εξασκούνται στον προσανατολισμό στον χώρο, έχοντας ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας τη σύγκριση αριθμών και μεγέθην μέσα από τα καθημερινά παραδείγματα (π.χ. σύγκριση χειρός και κοντού). Στο τέλος της πρώτης περιόδου μαθαίνουν τα νομίσματα του ευρώ μέχρι και το 10.

Στη δεύτερη περίοδο οι άξονες που θα μελετηθούν είναι ίδιοι με την πρώτη περίοδο αλλάζοντας μόνο το επίπεδο δυσκολίας. Τα παιδιά στα προβλήματα έρευνας δοκιμάζουν την μέθοδο του λάθους, συγκρίνουν αντικείμενα ίσης αξίας, χρησιμοποιούν νομίσματα και άβακες. Σε αυτή την περίοδο εισάγεται το σύµβολο της αφαίρεσης με τον δάσκαλο να θέτει την αφαίρεση ως την αντίθετη πράξη της πρόσθεσης και τα παιδιά σταδιακά εξασκούνται στα συμπληρώματα των αριθμών μέχρι και το 10. Στη κατηγορία της γεωμετρίας εισάγεται η έννοια της χάραξης μιας ευθείας και μιας τεθλασμένης γραμμής παρομοίαζοντας τα πάντα με αντικείμενα της καθημερινότητας (π.χ. σαλιγκάρι). Σε αυτό το σημείο τα παιδιά αρχίζουν να ομαδοποιούν σχήματα, να παρατηρούν, να αναλύουν σχήματα και να αναπαράγουν μοτίβα.

Τέλος στην τρίτη περίοδο τα παιδιά κατασκευάζουν προβλήματα με αφαίρεση και πρόσθεση έχοντας ήδη κατακτήσει τους αριθμούς μέχρι και το 30 και προσπαθώντας να μετρήσουν μέχρι και το 100. Οι πράξεις αυτής της περιόδου (προσέξεις και οι αφαίρεσεις) έχουν αποτέλεσμα μόνοψησιον αριθμών ή δινησιον χωρίς να χρειαστεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το κρατουμένο. Οι μαθητές στην πρώτη τάξη, στο τέλος της τρίτης περιόδου, αποκτούν μία πρώτη επαφή με τις έννοιες του μήκους, του χρόνου, της μάζας και του χρήματος. Τα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος ποικίλουν, αφού μπορεί να
χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε άντικείμενο δύναται να διεγείρει τη φantaσία των παιδιών και να τα κινητοποιήσει. Ακόμη, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει χάρακα για τη δημιουργία ευθείων, άβακες για την καταμέτρηση αριθμών μέχρι και το 10 καθώς και λογισμικά μαθηματικών όπως το «Παιζόντας με τα νομίσματα» και το «Γεωμετρία αριθμοί και πράξεις».

Εικόνα 1: Προτεινόμενη άσκηση Α δημοτικού - μαθαίνω να μετρώ.
Εικόνα 2: Προτεινόμενη άσκηση Α δημοτικού - μαθαίνω να μετρώ με κέρματα.
2.4 Διδασκαλία των μαθηματικών στην β’ δημοτικό

Σε αυτήν την τάξη τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διατάσσουν τους φυσικούς αριθμούς μέχρι το 1000 και ταυτόχρονα εξοικείωνονται με τις τρεις βασικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός). Διδάσκονται την έννοια του μερίσματος καθώς και τη μέτρηση του χρόνου, του χρήματος και της μάζας.

Εικόνα 3: Προτεινόμενη άσκηση Β δημοτικού - εξάσκηση στις πράξεις.
Εικόνα 4: Προτεινόμενη άσκηση Β δημοτικού - εξάσκηση στις πράξεις.
2.5 Διδασκαλία των μαθηματικών στην 7η δημοτικού

Ο μαθητής μπορεί να επεξεργάζεται αριθμούς μέχρι το 10.000 και να εκτελεί τις
tέσσερις πράξεις. Ακόμη, μπορεί να αναγνωρίζει τα κλάσματα και τους δεκαδικούς
αριθμούς ενώ χρησιμοποιεί ευκολότερα τις μονάδες μέτρησης μήκους, χρόνου και
μάζας. Μπορεί να αναπαράγει γεωμετρικά σχήματα και να χρησιμοποιεί
geωμετρικά όργανα και μαθηματικά μοτίβα. Σε αυτό το στάδιο κάνουμε τις πρώτες
eπαληθεύσεις, και στιγματίζουμε τις έννοιες δεδομένα και ζητούμενα, δεκαδικά
αναπτύγματα ενός τετραγώνου αριθμού καθώς και τις πράξεις με τριγύρισμα ή
tετραγώνισμα αριθμούς.

Εικόνα 5: Προτεινόμενη άσκηση Γ δημοτικού - εισαγωγή στην έννοια των
cλασμάτων.
Εικόνα 6: Προτεινόμενη άσκηση Γ δημοτικού - ανάλυση των κλασιμάτων.

2.6 Λειτουργία των μαθηματικών στην δ’ δημοτικού

Ο μαθητής μπορεί να διαβάζει και να διατάσσει αριθμούς μέχρι το 1.000.000, να εκτελεί όλες τις πράξεις με ή χωρίς δεκαδικούς αριθμούς, ενώ παράλληλα διαπιστώνει την ύπαρξη απλών αριθμητικών και γεωμετρικών μοτίβων. Γίνεται αναφορά στην έννοια της πιθανότητας και του εμβαδού και κατασκευάζει συμμετρικά σχήματα ως προς άξονα σε τετραγωνισμένο χαρτί.

[29]
Εικόνα 7: Προτεινόμενη άσκηση Δ δημοτικού με προβλήματα εμβαδού.

Εικόνα 8: Προτεινόμενη άσκηση Δ δημοτικού με προβλήματα εμβαδού.

2.7 Διδασκαλία των μαθηματικών στην ε’ δημοτικό
Οι μαθητές μαθαίνουν να διατάσσουν φυσικούς αριθμούς και να κάνουν πράξεις μέχρι το 1.000.000.000. Υπολογίζουν τα πολλαπλάσια του 2, 3, 4, 5, ..., 10 και
μαθαίνουν ποιοι αριθμοί διαφορούνται με το 2, το 5 και το 10. Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου «ο μαθητής είναι σε θέση να περιγράψει και να επεκτείνει απλά αριθμητικά και γεωμετρικά μοτίβα, να χαράξει γεωμετρικά σχήματα με τη βοήθεια οργάνων, να υπολογίζει τις περιμέτρους και τα εμβλαδά βασικών γεωμετρικών σχημάτων καθώς και το μήκος ενός κύκλου. Μαθαίνει την ονομασία γωνιών και τριγώνων, τα ταξινομεί και τα κατασκευάζει και εξασκείται στην κατασκευή αναπτυξιακών απλών στερεών. Εξοικείωνεται με την ανάγνωση και κατασκευή ραβδογράμματος, εικονογράμματος και γραφικών παραστάσεων καθώς και με την οργάνωση δεδομένων σε πίνακες. Τέλος, μαθαίνει να διατυπώνει προβλέψεις και να υπολογίζει το μέσο όρο.»
Δεσμευτήριο 1
Στόχος της δραστηριότητας είναι να καταλάβετε καλύτερα την έννοια των κλάσματων και να αντικατοπτρίζετε τις πρακτικές χρήσεις των κλάσματος κάθε φορά.

ΠΙΤΣΑ

- N. ΚΟΥ
- ΑΝΕΙΚΗ
- ΠΙΤΑΡΟΣ
- ΚΟΣΤΑΣ
- ΑΝΝΑ
- ΜΑΡΙΝΑ
- ΤΑΧΗΣ

Δεσμευτήριο 2
Στόχος της δραστηριότητας είναι να υπολογίσετε την έννοια των κλάσματων του κάθε συστήματος. Στην πραγματικότητα, τις κλάσεις καθεμένης εκμεταλλεύεστε σε πίνακα οποία κάθε πίνακα καθώς θα προσδιορίζετε την έννοια της ισότητας.

Δεσμευτήριο 3
Στόχος της δραστηριότητας είναι να διαχωρίσετε κάθε συστήμα των κλάσματων ΚΑΘΕ ΦΩΡΑ με τον από κάθε συστήμα η διαχωρίσιμη συστήμα των κλάσματων. Σε αυτή την δραστηριότητα διαχωρίσετε καθεμένη παράδειξη των κλάσματων της έννοια των κλάσματων.

Εικόνα 9: Προτεινόμενη άσκηση Ε δημοτικού με προβλήματα με κλάσματα.
Δραστηριότητα 4
Σύνολο της δραστηριότητας αυτής είναι να συστήσετε κατανομή των μολύβδων στα παραπάνω της κάτης και να εκτίθεται η αναποδήξη τους με την μορφή κλασμάτων.
Στην μολύβδηση μας έχουμε 16 χαλαίνους μελάνια διαστοχήν θέλουμε να τις μολυβδάρουμε στην κάτη. Κάθε μολύθης πρέπει να περάσει ένα διάφορο με από 2, 3, 4, 5, 9, 10 και 25 μολύθης με τον άλλο μολύθης.
Πώς μπορούμε να μεταφέρουμε το κάθε μολύθη με την μορφή κλάσματος:

1.3 Προτεινόμενη ανάλυση δραστηριοτήτων στη σειρά
Δραστηριότητα 1
Προτείνουμε στην παράδοχο σειρά γονιδίων να αναλύετε με διάφορους αντικείμενα, τόπο λεκτο, ή τουβλόκατα, για να μπορούν να παράσχουν εμπειρία και να κατανοήσουν καλύτερα τα κλάσματα.

Εικόνα 10: Προτεινόμενη άσκηση Ε δημοτικού με προβλήματα με κλάσματα.

2.8 Διδασκαλία των μαθηματικών στην στ΄ δημοτικό
Ο μαθητής μπορεί να μελετάει τους αριθμούς που διαδηλώνονται με 2, 3, 4, 5, 9, 10 και 25 και εξειδικεύεται με την ανάλυση φυσικών αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων και δυνάμεις αριθμών. Εξειδικεύεται στον χρήσιμο ευθύγραμμο σχημάτων και κύκλων με κανόνα και διαβήτη, αναπαράγει γωνίες, σχεδιάζει το συμμετρικό ενός σχήματος ως προς τους άξονες. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές επεξεργάζονται εργαλεία και έννοιες της έρευνας (γραφικές παραστάσεις, ραβδογράμματα, ιστογράμματα, πρόβλεψη).
Δηθόλα 11: Πξνηεηλφκελε άζθεζε ΢Σ δεκνηηθνχ πξάμεηο κε δεθαδηθνχ αξηζκνχ π.χ. 4 = 4, 0

Πώς διαιρούμε για το 10, το 100, το 1,000... κ.λπ.:

1. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 10, το 100, το 1,000... κ.λπ. αφαιρούμε από αυτόν τόσα μηδενικά όσα έχει το 10, το 100, το 1,000...

Π.χ., 30 : 10 = 3
300 : 100 = 3
3,000 : 1,000 = 3

Πώς διαιρούμε για το 10, το 100, το 1,000... κ.λπ.:

2. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 10, το 100, 1,000, κ.λπ. μετακινούμε την υποδιαστολή στο κεφάλαιο του προς τα αριστερά τόσα μηδενικά όσα είναι και τα μηδενικά του 10, του 100, του 1,000...

3. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 10, το 100, 1,000, λυώντας τον μηδενικό του 10, το 100, το 1,000...

Παρατηρούμε ότι η διαίρεση με 10, 100, 1,000, κ.λπ. έχει τα ίδια αποτελέσματα με την πολλαπλασία με 0,1, 0,01, 0,001 κ.λπ.

Εικόνα 11: Προτεινόμενη άσκηση ΣΤ δημοτικού πράξεις με δεκαδικούς αριθμούς.
Πώς διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 0,1 - το 0,01 - το 0,001 ... κ.λπ.:  
1. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 0,1 = 0, 01 = 0,001, κ.λπ. μετακινούμε την υποδιαστολή του προς τα δεξιά τόσα ψηφία όσα είναι και τα δεκαδικά ψηφία του 0, 1 - 0,01 - 0,001, κ.λπ. συμπληρώνοντας, αν χρειάζεται, μηδενικά στο τέλος του αριθμού.
2. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 0,01 μετακινούμε την υποδιαστολή μία θέση προς τα δεξιά: δηλ. 1,573 : 0, 01 = 15,73
3. Όταν διαιρούμε ένα δεκαδικό αριθμό με το 0,001 μετακινούμε την υποδιαστολή δύο θέσεις προς τα δεξιά: δηλ. 1,573 : 0,001 = 157,3

Παρατηρούμε ότι η διάφορα με 0,1 - 0,01 - 0,001, κ.λπ. έχει τα ίδια αποτελέσματα με την πολλαπλασιασμό με 10, 100, 1000, κ.λπ.

Κάθετες διαιρεσίες σκείρασις με σκίραρη και ηπλικά δεκαδικά αριθμού

1. Οι διαιρέσεις που δεν αφήνουν υπόλοιπο λέγονται τέλειες. Όταν αφήνουν υπόλοιπο λέγονται ατελείες.
2. Οι περισσότερες διαιρέσεις είναι άτελείες. Στις περιπτώσεις αυτές κάνουμε τα εξής:
   1. Βάζουμε υποδιαστολή στο ηπλικό
   2. Προσθέτουμε το ψηφί 0 στο υπόλοιπο και συνεχίζουμε τη διάφορα, όπως έχουμε μεθει.
   3. Εάν προκύψει πάλι υπόλοιπο (δηλαδή αριθμός μικρότερος του διαιρέτη) προσθέτουμε σε αυτό ένα μηδενικό κ.ο.κ.

Π.χ.: Για να κάνουμε τη διάφορα 6: 5 σκεφτήμαστε ως εξής:
1. Το 5 χωράει μία φορά στο 6 και μένει υπόλοιπο 1.
2. Το 5 δεν χωράει στο 1. Βάζουμε ένα μηδενικό στο υπόλοιπο και το 1 γίνεται 10. Συνεχίζουμε υποδιαστολή στο ηπλικό και γίνεται (1, ).
3. Το 5 χωράει ακριβώς 2 φορές στο 10.

Εικόνα 12: Προτεινόμενη ύσκηση ΣΤ δημοτικού με κάθετες διαιρέσεις.
Κεφάλαιο 3ο

Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους

3.1 Πρακτικοί παράγοντες- εμπόδια

Αν και είναι κοινά αποδεκτή η σημαντικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους, καθώς επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση καθώς και τη σωστή συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, εντούτοις στη σχέση αυτή εντοπίζονται κάποια πρακτικά εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά την μεταξύ τους επικοινωνία. Ο βασικότερος παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη, είναι οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν δάσκαλοι και γονείς και οι οποίες διαφοροποιούνται εξαιτίας διαφόρων παραγόντων.

Πιο ανalytikά, πολλές φορές δάσκαλοι και γονείς έχουν να σαμαράθουν και επαναλαμβανόμενες συγκρούσεις δημιουργώντας έτσι εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία, γεγονός που οφείλεται κυρίως στον διαφορετικό τρόπο αντίληψης ως προς το περιεχόμενο της μεταξύ τους συνεργασίας και επικοινωνίας αλλά και του πλαίσιο στο οποίο πρέπει αυτές να διατηρούνται. Η επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές μπορεί να αντιμετωπίσει επιπλέον δυσκολίες με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η ποιότητα της συνεργασίας τους, εάν θετικά υπάρχει και το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχέση δασκάλων-γονέων και μπορεί να υφίστανται λόγω της διαφορετικής τους κουλτούρας, εθνικότητας, χώρας προέλευσης, των διαφορετικών αξιών, ηθών και εθιμών, του μορφωτικού τους επιπέδου, της κοινωνικής και οικονομικής τους κατάστασης, των αλλαγών που συμβαίνουν στις σύγχρονες δομή της οικογένειας μέχρι και λόγω του χαρακτήρα των εμπλεκομένων αλλά και του τρόπου προσέγγισης της μεταξύ τους επικοινωνίας. Ωστόσο οι παράγοντες αυτοί, λοιπόν, επιδρούν στους εμπλεκόμενους και διαφοροποιούνται, τόσο πιο πολύ επηρεάζεται η επικοινωνιακή σχέση μεταξύ των δύο, οι προσδοκίες τους καθώς και η συνεργασία τους. Ειδικότερα, οι παράγοντες που επιφέρουν πρακτικά εμπόδια στη σχέση επικοινωνίας γονέων-δασκάλων χωρίζονται στις εξής τρεις βασικές κατηγορίες: (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008).
• Οι παράγοντες σε σχέση με τους γονείς: Αρχικά, οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν την επικοινωνία των γονέων με το δάσκαλο για λόγους πρακτικούς, καθώς νιώθουν άσχημα, διότι δεν δύνανται να συμβάλλουν στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών που έχει η σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να αποστασιοποιούνται και να μην αναπτύσσουν επικοινωνιακή σχέση με το δάσκαλο. Εκτός όμως από τους οικονομικούς παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην σχέση επικοινωνίας με τους δασκάλους, η επικοινωνία επηρεάζεται και από κοινωνικούς παράγοντες. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι γονείς που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν αντιλαμβάνονται την αξία που κατέχει η επικοινωνιακή σχέση με το σχολείο και τους δασκάλους. Συχνά μάλιστα ντρέπονται να έρθουν σε επικοινωνία με το δάσκαλο, διότι φοβούνται ότι δεν θα κατανοήσουν τις συζητήσεις τους και δεν θα μπορέσουν να ανταποκρίθουν επαρκώς σε αυτές. Ένας ακόμη παράγοντας που επιφέρει εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι το είδος της οικογένειας του μαθήτη. Δηλαδή, οι μονογονεικές οικογένειες, όπου η μητέρα έχει αναλάβει τον ρόλο και των δύο γονέων, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, δεν επιθυμούν συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους ενώ επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανατροφή των παιδιών τους και στο να φέρουν εις πέρας τις ηποχρεώσεις τους. Σημαντικό ρόλο, επίσης, στην επικοινωνία αυτή παίζει η εθνικότητα των γονέων. Για παράδειγμα, οι αλλοδαποί γονείς αποφεύγουν να αναπτύξουν σχέση επικοινωνίας με τους δασκάλους, διότι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τα όσα λέγονται από τους δασκάλους ή τους υπόλοιπους γονείς.

• Παράγοντες σε σχέση με το παιδί. Η επικοινωνία που θα αναπτύξουν οι γονείς με τους δασκάλους, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία του παιδιού, το φύλο του και τις σχολικές του επιδόσεις. Έτσι, λοιπόν κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών οι γονείς διατηρούν συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους, ενώ προς τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, η επικοινωνία μείωνεται. Βέβαια, η επικοινωνία των γονέων με τον δάσκαλο επηρεάζεται και από το φύλο του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που έχουν αγόρια επιδιώκουν μια σχέση επικοινωνίας με τους δασκάλους, διότι τα αγόρια φαίνεται πως είναι λιγότερα συνεπή όσον αφορά τις σχολικές τους εργασίες και το διάβασμα, ενώ συνήθως οι σχολικές τους επιδόσεις είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των κοριτσιών. Τέλος, σημαντικό παράγοντα στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων αποτελεί και η σχολική επίδοση των παιδιών. Οι γονείς αποκτούν μια εικόνα για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους.
που είναι υποκειμενική, μέσω της επικοινωνίας με τους δασκάλους και της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από αυτούς. Ωστόσο, εμπόδια δύνανται να δημιουργηθούν στην επικοινωνία λόγω των προσωπικών παρατηρήσεων των γονέων προς τους δασκάλους και μάλιστα εάν το παιδί έχει χαμηλές επιδόσεις τόσο περισσότερο εμπλέκονται στο έργο του δασκάλου με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις.

- Παράγοντες σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Σε αυτή την περίπτωση, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων, ενδέχεται να αντιμετωπίσει εμπόδια που προκαλούνται από παράγοντες όπως είναι το μέγεθος της σχολικής μονάδας, η αναλογία σε μαθήτες και δασκάλους, το σχολικό κλίμα και περιβάλλον, η εύκολη ή δύσκολη προσβασιμότητα στο σχολείο, η στάση των διευθυντών σε σχέση με την ανάπτυξη επικοινωνίας γονέων και δασκάλων κ.λπ. Ακόμη, βασικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών διαδραματίζει η ηλικία των δασκάλων, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Με λίγη λόγια, δάσκαλοι με αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι συνήθως πιο κάθετοι στις αντιλήψεις και τις απόψεις τους ενώ δύσκολα αποδέχονται την ανάμειξη των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα, εν αντιθέσει με τους νεότερους ηλικιακά που ενθαρρύνουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς. Σημαντικός παράγοντας αποτελεί επίσης, η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στους γονείς. Ειδικότερα, τα εμπόδια μειώνονται όταν ο διευθυντής έχει θετική στάση και ενθαρρύνει την επικοινωνία γονέων-δασκάλων, δημιουργώντας έτσι ένα φιλικό και προσιτό κλίμα, ενώ από τη διοίκηση εξαρτάται και η προώθηση διαφόρων τρόπων επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο και τους δασκάλους, συμβάλλοντας έτσι σε μια εποικοδομητική και ανεμπόδιστη επικοινωνία.

3.2 Θεσμικοί παράγοντες-εμπόδια

Όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την οικογένεια των μαθητών, υλοποιείται μέσω της εμπλοκής των γονέων από τα πρώτα κύλια χρόνια φοίτησης των παιδιών στο σχολείο. Η σημασία που ενέχει αυτή η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών, καθώς επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά αλλά και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι η πολιτεία την αποδέχεται και την αναγνωρίζει ως απαραίτητη και για το λόγο αυτόν η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως και η ανάπτυξη
επικοινωνιακής σχέσης με τους δασκάλους, διέπεται από νομική υπόσταση και έχει θεσμοθετηθεί (Πηγιωτάκης, 1995a).

Οι θεσμοί, λοιπόν, παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν εμπόδια στην επικοινωνία με τους δασκάλους, είναι η ύπαρξη συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι ιδρύονται σύμφωνα με τον νόμο 1566/85 σε όλες τις σχολικές μονάδες. Τα σωματεία αυτά, ουσιαστικά επιτρέπουν νομίμως στους γονείς να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου και να πάρουν μέχρι και πρωτοβουλίες που μπορεί να αφορούν από την πρόσληψη έκτακτου βοηθητικού προσωπικού μέχρι και τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές σχολικές εκδρομές. Ακόμη, κάθε σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ορίζει έναν εκπρόσωπο, ο οποίος δύναται να συμμετέχει σε σχολικά συμβούλια και να λαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με οικονομικά ζητήματα και διαδικαστικά θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο γονέας, έχοντας μια άλλη οπτική και δρόμος περισσότερο συναισθηματικά θέλοντας το καλύτερο για το παιδί του, συχνά έρχεται σε αντιπαραθέσεις με τα υπόλοιπα μέλη των συμβουλίων που απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη, οι οποίοι αποφασίζουν σύμφωνα με άλλα κριτήρια (ΥΠΕΠΘ, 1985).

Στην επικοινωνιακή σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και στον διευθυντή, ο διευθυντής διαδραματίζει βασικό ρόλο εφόσον ο ίδιος θέτει τα όρια της επικοινωνίας στο σχολείο και είναι ο αρμόδιος για να συγκαλέει τον σύλλογο όταν κρίνει απαραίτητο. Όμως, οι γονείς που απαρτίζουν τον σύλλογο, πολλές φορές δεν είναι σύμφωνοι με την πολιτική που ακολουθεί συνολικά για τη σχολική μονάδα αλλά και συγκεκριμένα για την επικοινωνιακή σχέση που θα έχουν οι ίδιοι με το σχολείο. Επομένως, ο διευθυντής εφόσον θέτει τους όρους και δημιουργεί το κλίμα για τη μεταξύ τους επικοινωνία, αυτή η ασυμμετρία οδηγεί συχνά σε αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις που την παρεμποδίζουν.

Στους θεσμοθετημένους τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους, συγκαταλέγεται και η συγκατάθεση από τον γονέα προκειμένου ο μαθητής να συμμετάσχει σε κάποια εκδρομή, σε κάποια σχολική εκδήλωση ή να εγγραφεί κάπου καθώς και το να υπογράψει ότι ενημερώθηκε για την επίδοσή του μέσα από τους ελέγχους που τους δίνονται ανά τρίμηνο. Ακόμη, στη σχολική μονάδα, η επικοινωνία με τους γονείς κρίνεται απαραίτητη σε περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού ή όταν έχουν συγκεντρωθεί αρκετές αποικίες. Σε αυτήν την περίπτωση είναι πολύ εύκολο να αναπτυχθούν ακόμη και επιθετικές στάσεις των γονέων απέναντι στους δασκάλους και να παρεμποδίστει η μεταξύ τους επικοινωνία.
Βέβαια, θα ήταν παράλεηηη να μην αναφερθεί και το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις, όπως σε ζητήματα παιδικά, όπου το σχολείο υποχρεούτα να καταγράψει τις όποιες διαδικασίες ακολούθησε προκειμένου να επικοινωνήσει με γονείς που δημιουργούσαν εμπόδια στην επικοινωνία και να ορίσει έναν δάσκαλο που θα είναι υπεύθυνος για την ομαλή και εποικοδομητική ανάπτυξη της επικοινωνίας μαζί τους (Φραγκουδάκη, 1985, 2001).

3.3 Προσωπικοί παράγοντες-εμπόδια

Το μεγαλύτερο εμπόδιο που δεν επηρέαζε την υγιή ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς είναι οι προσωπικές αντιλήψεις που φέρει η κάθε εμπλεκόμενη πλευρά και αφορά τη συνεργασία, τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών και τις προσωπικές τους προσδοκίες. Αφενός λοιπόν, οι δάσκαλοι αποδέχονται ότι οι γονείς δεν έχουν παρά μόνο βοηθητικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, καθώς οι ίδιοι κατέχουν τον κεντρικό ρόλο και αφετέρου οι γονείς επικεντρώνονται στη γενική ανάπτυξη των παιδιών τους και περιμένουν την ιδια προσδοκία να έχουν και οι δάσκαλοι. Με κριτήριο αυτήν τους την αντιπαράθεση, η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους χαρακτηρίζεται συχνά προβληματική.

Ετσι λοιπόν, όταν οι γονείς δουν ότι ο ρόλος τους είναι βοηθητικός και με αυτήν την ιδιότητα τους αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, αντί να τους αντιμετωπίζουν ως βασικώς υποστηρικτές και συνεπειότερες στην ανάπτυξη των παιδιών τους, δημιουργείται μια ισότιμη σχέση προκαλώντας ανισορροπία και εμπόδια στην μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να χάνεται ο αμοιβαίος σεβασμός και η συνεργασία να καθίσταται προβληματική, καθώς οι δάσκαλοι υπερισχύουν αποκτώντας τον πρώτο λόγο (Kohl, et al., 2000).

3.3.1 Στάσεις γονέων

Λόγω της έλλειψης αμοιβαίοτητας και της συχνά προβληματικής επικοινωνιακής σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στις δύο πλευρές, δημιουργούνται επιπλέον εμπόδια και από τις δύο πλευρές και κυρίως από την πλευρά των γονέων:

- Οι γονείς δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία με τους δασκάλους διότι φοβούνται ότι υστερούν σε μόρφωση ή έχουν διαφορετικές αντιλήψεις από τους δασκάλους για την εκπαίδευση ή ντρέπονται λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου.
• Εμπόδια στην επικοινωνιακή σχέση με τους δασκάλους συχνά επιφέρουν και η έλλειψη χρόνου εκ μέρους των γονέων καθώς και οι πολλές καθημερινές τους υποχρεώσεις.
• Εμπόδια αποτελεί και ο ψυχολογικός παράγοντας, δηλαδή ο φόβος που διακατέχει τους γονείς ότι δεν θα γίνουν αντιληπτοί από τους δασκάλους ή το αντίστροφο (Σαμαρά, 2010).

3.3.2 Στάσεις δασκάλων
Οι δάσκαλοι συχνά διατηρούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους γονείς και στην μεταξύ τους επικοινωνία και μάλιστα πολλές φορές παρουσιάζουν αρνητική στάση καθώς οι προσωπικές τους αντιλήψεις δεν συμφωνούν με αυτές των γονέων. 

Ειδικότερα:
• Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την αξία της σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να δώσουν ιδιαίτερη βάση σε αυτήν, καθώς θεωρούν ότι οι γονείς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών και να έχουν αποθηκευτεί.
• Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι η επικοινωνιακή σχέση με τους γονείς δεν χρειάζεται να είναι συστηματική, καθώς πρόκειται για μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία και οι ίδιοι δεν διαθέτουν πολύ ελεύθερο χρόνο.
• Σερβούν ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για τα παιδαγωγικά ζητήματα και οι γονείς δεν πρέπει να παρεμβαίνουν άμεσα στο έργο τους αλλά από απόσταση και υπό όρους που θα θέσουν οι ίδιοι.
• Η πολιτεία δεν βοηθάει τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν επίσημη γραμμή σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, που πρέπει να αναπτύσσονται με τους γονείς των μαθητών και έτσι κινούνται σύμφωνα με τις προσωπικές τους διαθέσεις και απόψεις.
• Τέλος, εμπόδια που προκαλούν οι δάσκαλοι στην αμοιβαία επικοινωνία είναι, ότι αποφεύγουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους γονείς είτε γιατί φοβούνται ότι δεν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους είτε ότι δεν θα αναγνωριστεί το εκπαιδευτικό τους έργο είτε ότι οι γονείς διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ενδέχεται να τους αξιολογήσουν αρνητικά (Σμικρός, 2008).
3.4 Θεσμικό πλαίσιο επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Αρχικά, σύμφωνα με τα άρθρα 9 και 21 του Συντάγματος 1975/1986/2001 και συγκεκριμένα, την παράγραφο 1 εδάφιο 2 και παράγραφο 1 αντίστοιχα, θεμελιώνεται συνταγματικά το δικαίωμα των γονέων να διαπιστώνουν επικοινωνία με το σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Ακόμη, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, ενθαρρύνεται θεσμικά η δημιουργία και διατήρηση συστηματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς και μάλιστα ο συγκεκριμένος νόμος ευθύνεται για τη θεσμοθέτηση δύο μορφών επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, την τυπική επικοινωνία και τη μη τυπική. Πιο αναλυτικά, η τυπική μορφή επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών είναι η ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω εκπροσώπων που ορίζονται από τους γονείς και από τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η τυπική επικοινωνία σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, αφορά την επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύλλογο εκπαιδευτικών και διευθυντή και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Ματσαγγούρας, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 53 θεσμοθετείται η σύσταση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και κατ’ επέκταση η συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά ζητήματα και έτσι η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς αποκτά επίσημο χαρακτήρα, καθώς μέχρι τότε θεωρούνταν προαιρετική και το σχολείο ήταν αυτό που κατά βούληση καλούσε τους γονείς για ενημέρωση. Ωστόσο, λίγο αργότερα, το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2, παράγραφος 1β του νόμου 2621/98, κατά το οποίο κάθε σχολική μονάδα έχει το δικαίωμα να προχωρά στη συγκρότηση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος απαρτίζεται από γονείς μαθητών. Με βάση τις προαναφερθείσες νομοθετικές ρυθμίσεις, το σύνολο των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων ενός δήμου σχηματίζουν μια ένωση και οι ενώσεις όλων των δήμων μαζί αποτελούν μια ομοσπονδία. Το ιεραρχικά ανώτερο συλλογικό όργανο όλων των ομοσπονδιών είναι η Συνομοσπονδία γονέων και κηδεμόνων. Επομένως, έπειτα από τη συγκρότηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολική μονάδα, σε συνεργασία με τον εκπρόσωπο του σχολικού συμβουλίου της τοπικής αυτοδιοίκησης, πραγματοποιούνται συμβούλια για την ορθή και ομαλή λειτουργία του σχολείου ενώ καθιερώνονται οι τρόποι προσέγγισης και οι μέθοδοι επικοινωνίας των γονέων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για κάθε σχολική μονάδα (ΥΠΕΠΘ, 1998).
Αντίθετα, για όσες σχολικές μονάδες δεν διαθέτουν σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ο διευθυντής της εκάστοτε μονάδας έχει την υποχρέωση να προβεί στις απαραίτητες διαδικασίες προκειμένου να κινήσει τις διαδικασίες για τη συγκρότησή του, όπως ορίζει το άρθρο 2 του νόμου 2621/98. Επίσης, ο διευθυντής ο οποίος είναι ταυτόχρονα και ο πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου, είναι εκείνος που θα ενθαρρύνει τους γονείς να κατανοήσουν και να ταχθούν υπέρ της σημασίας της συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά θέματα της σχολικής μονάδας αλλά και της ανάπτυξης επικοινωνιακής σχέσης με τους δασκάλους του σχολείου. Στα πλαίσια της θεσμοθετημένης τυπικής μορφής επικοινωνίας, περιλαμβάνονται και οι συναντήσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών και του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων καθώς και οι συναντήσεις ανάμεσα στον δάσκαλο της τάξης και των γονέων των μαθητών τηρώντας τις θεσμοθετημένες συναντήσεις ανά τρίμηνο. Όπως ορίζει το άρθρο 11 του Προεδρικού Διατάγματος 201/1998, η συχνότητα των συναντήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών στα πλαίσια ανάπτυξης της επικοινωνιακής τους σχέσης, είναι στην αρχή κάθε σχολικού έτους, τρεις συναντήσεις σε διάστημα δέκα ημερών πριν λήξει το κάθε τρίμηνο, μηνιαίως μια προσωπική συνάντηση του γονέα με τον δάσκαλο και όσες συναντήσεις χρειαστούν στην περίπτωση που κάποιος μαθητής παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά (ΥΠΕΠΘ, 1998).

### 3.5 Επικοινωνία δασκάλων-γονέων

Η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δάσκαλους και γονείς, κινείται γύρω από συγκεκριμένα πλαίσια εκπαιδευτικού περιεχομένου όπως είναι η σχολική επίδοση των μαθητών, η συμπεριφορά τους, οι μαθησιακές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν, το πρόγραμμα σπουδών, η σημασία της υποστήριξης των μαθητών κ.α. Οι γονείς που έχουν παιδί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επισκέπτονται το σχολείο και διατηρούν συχνότερη επικοινωνία με τους δασκάλους, καθώς θεωρούν ότι αυτή τους η στάση θα συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών τους, θα ενισχύσει τις σχολικές τους επιδόσεις και θα συνεισφέρει σημαντικά στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Αντίθετως, οι γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διατηρούν τόσο συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δείχνει ότι η επικοινωνία εξαρτάται και διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη φοίτησης των παιδιών (Σμιου, 2008).

Εν συνεχεία, αναφορικά με τα κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια, όπως υποστηρίζει η σύγχρονη βιβλιογραφία, οι γονείς που ανήκουν σε χαμηλότερα
κοινονικοοικονομικά στρώματα, έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή και συχνότερη επικοινωνία με το σχολείο στα πλαίσια της θεσμοθετημένης τυπικής τους επικοινωνίας, για ζητήματα που αφορούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο ή για τυχόν μαθησιακές ανάγκες που εκδηλώνουν, σε αντίθεση με γονείς που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα. Ωστόσο, να σημειωθεί πως οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου, δεν εμπλέκονται τόσο στις εκπαιδευτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών ή στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όσο οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου που είναι περισσότερο παρεμβατικοί. Σύμφωνα, μάλιστα, με σχετικές ερευνητικές μελετές, οι γονείς των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική εκπαίδευση, επιδιώκουν να διατηρούν συστηματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ενώ τα συνηθέστερα θέματα συζήτησης τους είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους, η συμμετοχή τους στις καθημερινές δραστηριότητες, οι μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών κ.α. (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

3.6 Πλαίσιο επικοινωνίας δασκάλων-γονέων στα μαθηματικά του Δημοτικού

Τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται η ανάπτυξη και διατήρηση επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς, με στόχο την ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε ψυχοαναπτυξιακό επίπεδο όσο και σε γνωστικό. Αν και όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα μελέτη, η επικοινωνία ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι πάντα εύκολη και συχνά αντιμετωπίζει εμπόδια, τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι επιδιώκουν όχι μόνο την επικοινωνία με τους γονείς αλλά και τη συνεργασία μαζί τους. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, οι δάσκαλοι οργανώνουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης προκειμένου να ενημερώνουν τους γονείς για τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των μαθητών αλλά και να τους προτρέπουν να γίνουν αρωγοί στη γνώση των παιδιών τους (Κολέζα, 2000).

Οι τρόποι μέσω των οποίων οι γονείς επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους δάσκαλους, κατηγοριοποιούνται ως εξής: επικοινωνία γονέων-δασκάλων, εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο, βοήθεια των δασκάλων στο σπίτι, βοήθεια στην εργασία του παιδιού για το σπίτι, συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά ζητήματα του σχολείου, επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε γονείς-σχολείο και κοινότητα. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η τάση η διάκοπα να παρατρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στην μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών
ήνπο. Αλ θαη πξφθεηηαη γηα κηα λέα επηθνηλσληαθή πξνζέγγηζε εθ κέξνπο ησλ
dαζθάισλ πξνο ηνπο γνλείο, είλαη πνιχ ελζαξξπληηθή γηα ηε βειηίσζε ησλ επηδφζ
εσλ ησλ παηδηψλ ζην κάζεκα ησλ καζεκαηηθψλ, θαζψο ηα πξνεγνχκελα ρξφληα νη
dάζθαινη δηαηεξνχζαλ κηα επηθπιαθηηθή, ζπρλά ερζξηθή ζηάζε
απέλαληη ζην ελδερφκελν ζπκκεηνρήο
ησλ γνλέσλ ζελ εθκάζεζε ησλ καζεκαηηθψλ ζηα παηδηά
ηνπο. Βέβαηα, απηφ δελ ζεκαίλεη φηη αθφκε θαη ζήκεξα δελ
ππάξρνπλ δάζθαινη πνπ εμαθνινπζνχλ λα έρνπλ ηελ ίδηα αξλεηηθή ζηάζε ιφγσ πξνζσπηθψλ ηνπο
πεπνηζήζεσλ, κηα ζηάζε πνπ δχλαηαη λα αιιάμεη, εάλ νξγαλσζ
νχλ ηα θαηάιιεια πξνγξάκκαηα κε ηελ νπζηαζηηθή ζπκκεηνρή ησλ γνλέσλ ζε απηά
(Λεκνλίδεο & Υαηδειηακή, 2005).

Να επηζεκαλζεί πσο νη δάζθαινη, νη νπνίνη δηαηεξνχλ κέρξη θαη ζήκεξα αξλεηηθή ζηάζε αλαθνξηθά κε ηελ θαιιέξγεηα επη
θνηλσλίαο κε ηνπο γνλείο θαη ηεο ζπλεξγαζίαο καδί ηνπο κε ζθνπφ ηελ θαιχηε
ξε θαηαλφεζε ηνπ καζήκαηνο ησλ καζεκαηηθψλ εθ κέξνπο ησλ παηδηψλ.
Δπνκέλσο, είλαη αλαγθαία ε ζχκπλνηα ζε ζρέζε κε απηφ κεηαμχ ησλ δχν πιεπξψλ,
δηφηη φπσο δειψλεη θαη ν Hughes (2001), είλαη απαξαίηεην λα ζπγθιίλνπλ νη ηερληθέο κε ηηο νπνίεο δηδάζθνληαη ηα καζεκαηηθά ζην ζρνιείν απφ ηνλ δάζθαιν κε ηηο ηερληθέο πνπ ρξεζηκνπνηνχλ νη εθπαηδεπηηθνί ζην
ζρνιείν ζηε δηδαζθαιία ησλ καζεκαηηθψλ.
Δπηπιένλ, ζχκθσλα κε ηελ έξεπλα ηεο Γεζιή (2006), γνλείο θαη εθπαηδεπηηθνί, είλαη αλαγθαίν λα βξίζθνληαη ζε επηθνηλσλία, ψζηε λα είλαη ζε ζέζε λα πξνεηνηκάδνπλ

οι μαθητές βίωνουν με διαφορετικό τρόπο την κατανόηση των μαθηματικών εντός και εκτός σχολικής τάξης. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους δάσκαλους στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος των μαθηματικών εκ μέρους των παιδιών. Επομένως, είναι αναγκαία η σύμπνοια σε σχέση με αυτό μεταξύ των δύο πλευρών, διότι όπως δηλώνει και ο Hughes (2001), είναι απαραίτητο να συγκλίνουν οι τεχνικές με τις οποίες διδάσκονται τα μαθηματικά στο σχολείο από τον δάσκαλο με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς στο σπίτι. Μάλιστα στην Αγγλία, στο πλαίσιο εκμάθησης των μαθηματικών στο σχολείο, το Υπουργείο Παιδείας συμβουλεύει τους γονείς, προκειμένου να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους να κατανοήσουν το μάθημα των μαθηματικών στο σπίτι, να κατανοήσουν οι ίδιοι τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο στη διδασκαλία των μαθηματικών. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Δεσλή (2006), γονείς και εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να βρίσκονται σε επικοινωνία, ώστε να είναι σε θέση να προετοιμάζουν
καταλλήλως από το σπίτι τα παιδιά για το μάθημα των μαθηματικών στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας, το 25% του συνόλου των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, σε συνολικό αριθμό των 175 ατόμων, δεν είχαν τη δυνατότητα να βοηθήσουν επαρκώς τα παιδιά τους στα μαθηματικά στο σπίτι.
Κεφάλαιο 4ο
Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με την γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Ειδικότερα, θα διερευνηθεί η σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και θα εξηγηθεί πώς η ποιότητα της εν λόγω σχέσης δύναται να επηρεάσει την απόδοσή του μαθητή στα μαθηματικά. Τέλος, θα εντοπιστούν τυχόν διαφορές στην επικοινωνιακή σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

4.2 Έρευνητικά ερωτήματα

Τα έρευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- Υφίσταται σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το μάθημα των μαθηματικών;
- Με ποιον τρόπο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόδοσή του μαθητή στα μαθηματικά;
- Υπάρχει διαφορά στη σχέση επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων;

4.3 Μεθοδολογία και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην τρέχουσα εργασία ακολουθείται ο συνδυασμός των μεθόδων τόσο της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων όσο και της ποσοτικής, που θα μας δώσει το πληρέστερο αποτέλεσμα, αφού οι δύο μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται με στόχο την ακρίβεια και την αξιοπιστία της έρευνας.
Διορθώνοντας το γράφημα και το σχεδιάστηκε και συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά τη δημιουργικά στοιχεία, η δεύτερη αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, η τρίτη αφορά την προετοιμασία και η τέταρτη τις προτάσεις που στοχεύουν στην βελτίωση τόσο των εγχειριδίων όσο και της τρέχουσας διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, οι οποίες απευθύνονται τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, μέσω της ποιοτικής έρευνας διενεργήθηκαν συνεντεύξεις, οι οποίες απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εστίασαν κυρίως στο είδος της επικοινωνίας και τη συνεργασία που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς. Πιο αναλυτικά, έγινε λόγος για τον τόπο της επικοινωνίας (δω ζώσης ή εξ αποστάσεως) καθώς και για τον τρόπο επικοινωνίας. Τέλος, στην τρέχουσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ακόμη ένα ποιοτικό εργαλείο, η παρατήρηση η οποία υλοποιήθηκε σε πλαίσιο δύο ωρών στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, του Κολλεγίου Ρόδου.

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 65 εκπαιδευτικούς και 22 γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ακόμη, από 14 εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν σε συνέντευξη και 16 παιδιά που παρατηρήθηκαν.

4.5 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η τρέχουσα μελέτη είναι τρία, ένα ποσοτικό και δύο ποιοτικά. Αρχικά, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε μία ημι-δομημένη συνέντευξη και τέλος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης.
4.6 Ανάλυση Δεδομένων Ερωτηματολογίου

Από το γράφημα 1 παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες με ποσοστό 80 % έναντι του 20% των ανδρών.

![Φύλο των ερωτηθέντων](image)

**Γράφημα 1:** Το φύλο των ερωτηθέντων.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 και το γράφημα 2, η πλειοψηφία των συμμετέχοντων αποτελείται από άτομα ηλικίας 36 έως και 45 ετών (57,47% του δείγματος) ενώ αρκετοί είναι οι συμμετέχοντες ηλικίας από 26 έως 35 ετών (22,99% του δείγματος).

**Πίνακας 1:** Πίνακας συχνοτήτων με βάση την ηλικία

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ηλικία (ετών)</th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>18-25</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>26-35</td>
<td>20</td>
<td>22,99</td>
<td>22,99</td>
</tr>
<tr>
<td>36-45</td>
<td>50</td>
<td>57,47</td>
<td>80,46</td>
</tr>
<tr>
<td>46-55</td>
<td>17</td>
<td>19,54</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

[49]
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα με βάση την ηλικία των συμμετέχοντων

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση διαπιστώθηκε ότι το 79,31% των συμμετέχοντων είναι έγγαμοι ενώ οι άγαμοι αποτελούν μόνο το 9,19% του δείγματος.

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων με βάση την οικογενειακή κατάσταση

<table>
<thead>
<tr>
<th>Οικογενειακή κατάσταση</th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Άγαμος</td>
<td>8</td>
<td>9,19</td>
<td>9,19</td>
<td>9,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Έγγαμος</td>
<td>69</td>
<td>79,31</td>
<td>79,31</td>
<td>88,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαζευγμένος</td>
<td>10</td>
<td>11,49</td>
<td>11,49</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Δεν απαντώ</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων έχει παιδιά σε ποσοστό 94% σε αντίθεση με το 6% που δεν έχει παιδιά.

Γράφημα 4: Ποσοστό συμμετεχόντων με τέκνα ή μη

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (63,41%) έχει δυο τέκνα ενώ το 20,73% έχει ένα τέκνο και το 15,85% έχει τρία τέκνα. Η ένδειξη αυτή είναι θετική για την παρούσα έρευνα αφού λαμβάνουμε και επεξεργαζόμαστε τις απόψεις ατόμων, εκ των οποίων το 94% έχουν τέκνα και μπορούν να έχουν μια ολόπλευρη και πιο εμπειριστικόμενη εικόνα του θέματος που μελετάται στη συγκεκριμένη έρευνα.
Αριθμός Τέκνων

Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα με πλήθος τέκνων των συμμετέχοντων

Από το δείγμα που συλλέχθηκε και τα αποτελέσματα του πίνακα 3 και του γραφήματος 6, την πλειοψηφία κατέχουν άτομα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 85,03 %. Πιο αναλυτικά το 11,5% του δείγματος αποτελούν όσοι κατέχουν τίτλο Α.Τ.Ε.Ι, το 37,9% όσοι κατέχουν τίτλο Α.Ε.Ι ενώ το 35,63 % όσοι κατέχουν τίτλο μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων

<table>
<thead>
<tr>
<th>Εκπαιδευτικό επίπεδο</th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Δημοτικό</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Γυμνάσιο</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Λύκειο</td>
<td>4</td>
<td>4,6</td>
<td>4,6</td>
<td>4,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Ι.Ε.Κ</td>
<td>9</td>
<td>10,3</td>
<td>10,3</td>
<td>14,94</td>
</tr>
<tr>
<td>Α.Τ.Ε.Ι</td>
<td>10</td>
<td>11,5</td>
<td>11,5</td>
<td>26,43</td>
</tr>
<tr>
<td>Α.Ε.Ι</td>
<td>33</td>
<td>37,9</td>
<td>37,9</td>
<td>64,36</td>
</tr>
<tr>
<td>Μεταπτυχιακό Δίπλωμα</td>
<td>31</td>
<td>35,63</td>
<td>35,63</td>
<td>100,0</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

[52]
Γράφημα 6: Εκπαιδευτικό επίπεδο

Πίνακας 4: Καταλληλότητα υλικού

Θεωρείτε ότι το υλικό είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Συγνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συμφωνών απόλυτα</td>
<td>8</td>
<td>9,19</td>
<td>9,19</td>
<td>9,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Συμφωνών αρκετά</td>
<td>30</td>
<td>34,48</td>
<td>34,48</td>
<td>43,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ'</td>
<td>23</td>
<td>26,44</td>
<td>26,44</td>
<td>70,12</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαφωνών αρκετά</td>
<td>26</td>
<td>29,89</td>
<td>29,89</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαφωνών απόλυτα</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 4 και του γραφήματος 7 διαφαίνεται ότι με ποσοστά 34,48 % και 9,19 % αντίστοιχα οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά έως και απόλυτα με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού. Μόνο 23 άτομα απάντησαν ουδέτερα (26,44 %) ενώ μόνο 26 ήταν εκείνοι που διαφώνησαν αρκετά (29,89%).
Διαφωνώνω Άπολυτα | 5
|----------------|
| Διαφωνώ Αρκέτα | 20
| Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | 34
| Συμφωνώ Αρκέτα | 20
| Συμφωνώ Άπολυτα | 8

Γράφημα 8: Δυσνόητο εγχειρίδιο
Πίνακας 5: Δυσνόητες εκφωνήσεις

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Συμφωνών απόλυτα</td>
<td>6</td>
<td>6,9</td>
<td>6,9</td>
<td>6,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Συμφωνών αρκετά</td>
<td>22</td>
<td>25,29</td>
<td>25,29</td>
<td>32,19</td>
</tr>
<tr>
<td>Ούτε συμφωνών ούτε διαφωνώ'</td>
<td>17</td>
<td>19,54</td>
<td>19,54</td>
<td>51,73</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαφωνών αρκετά</td>
<td>27</td>
<td>31,03</td>
<td>31,03</td>
<td>82,74</td>
</tr>
<tr>
<td>Διαφωνών απόλυτα</td>
<td>15</td>
<td>17,24</td>
<td>17,24</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5 και του γραφήματος 9 διαφαίνεται ότι με ποσοστά 32,19% οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά έως και απόλυτα με την άποψη ότι το εγχειρίδιο παρέχει δυσνόητες εκφωνήσεις, το 19,54 % κράτησε στάση ουδετερότητας ενώ το 48,27% είχε διαφορετική άποψη.

**Δυσνόητη Εκφώνηση**

![Pie chart showing dysnomic expressions percentages](chart.png)

**Γράφημα 9: Δυσνόητη εκφώνηση**

Πίνακας 6: Παρουσίαση αντιπροσωπευτικών δραστηριοτήτων

[55]
Παξνπζίαζε αληηπξνζσπεπηηθψλ δξαζη έξηνηήησλ

<table>
<thead>
<tr>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Καθόλου</td>
<td>4</td>
<td>4,59</td>
<td>4,59</td>
</tr>
<tr>
<td>Λίγο</td>
<td>14</td>
<td>16,09</td>
<td>20,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Εν μέρη</td>
<td>36</td>
<td>41,38</td>
<td>62,06</td>
</tr>
<tr>
<td>Αρκετά</td>
<td>28</td>
<td>32,18</td>
<td>94,24</td>
</tr>
<tr>
<td>Πολύ</td>
<td>5</td>
<td>5,75</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 6 και το γράφημα 10 οι απόψεις του δείγματος είναι μοιρασμένες καθώς το 41,38% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι οι δραστηριότητες εν μέρει είναι αντιπροσωπευτικές, το 20,68% του δείγματος έχει αντίθετη άποψη αφού έκρινε ότι οι δραστηριότητες είναι λίγο έως καθόλου αντιπροσωπευτικές.

Αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες

![Bar Chart]

Γράφημα 10: Παρουσίαση αντιπροσωπευτικών δραστηριοτήτων

Από τα αποτελέσματα του γραφήματος 11 διαπιστώθηκε ότι το 76% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι αναθέτουν εργασίες για το σπίτι, ενώ το 6% δεν μπορεί να απαντήσει στην εν λόγω ερώτηση αφού δεν έχει γνώση της κατάστασης.


![Pie Chart](image)

**Γράφημα 11:** Ανάθεση εργασιών

**Πίνακας 7:** Παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού

<table>
<thead>
<tr>
<th>Παροχή εκπαιδευτικού υλικού από το δάσκαλο</th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό (%)</th>
<th>Έγκυρο ποσοστό (%)</th>
<th>Αθροιστικό ποσοστό (%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ναι</td>
<td>81</td>
<td>93,10</td>
<td>93,10</td>
<td>93,10</td>
</tr>
<tr>
<td>Όχι</td>
<td>5</td>
<td>5,75</td>
<td>5,75</td>
<td>98,85</td>
</tr>
<tr>
<td>Δεν έχω ασχοληθεί</td>
<td>1</td>
<td>1,15</td>
<td>1,15</td>
<td>1000</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>87</td>
<td>100</td>
<td>100</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Από τον πίνακα 7 και το γράφημα 12 φαίνεται ότι μόνο το 5,75% του δείγματος (5 άτομα) δηλώνουν ότι ο δάσκαλος δεν παρέχει επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό ενώ 81 από τους συμμετέχοντες (το 93,10% του συνολικού δείγματος) υποστηρίζει το αντίθετο.
Γράφημα 12: Παροχή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού

Σύμφωνα με το γράφημα 13 διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι παρέχεται αποτελεσματική βοήθεια στις ασκήσεις σε ποσοστό 75,86 % εξ αυτών (66 άτομα), σε αντίθεση με το 24,14%.

Γράφημα 13: Παροχή αποτελεσματικής βοήθειας

Σύμφωνα με το γράφημα 14 το 74% των συμμετεχόντων βοηθάει τους μαθητές στο σπίτι σε αντίθεση με το 26 % του δείγματος που δεν παρέχει βοήθεια στο παιδί στο σπίτι.
Από τα αποτελέσματα του πίνακα 8 και του γραφήματος 15 διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες που βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι κατά την πλειοψηφία (90,90 %) διαθέτουν μια ώρα, ενώ μόνο το 4,54 % διαθέτουν περισσότερο από δυο ώρες.

Πίνακας 8: Χρόνος ενασχόλησης

<table>
<thead>
<tr>
<th>Χρόνος ενασχόλησης</th>
<th>Συχνότητα</th>
<th>Ποσοστό</th>
<th>Έγκυρο Ποσοστό</th>
<th>Αθροιστικό Ποσοστό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0-59’</td>
<td>60</td>
<td>90,90</td>
<td>90,90</td>
<td>90,90</td>
</tr>
<tr>
<td>60’-119’</td>
<td>3</td>
<td>4,54</td>
<td>4,54</td>
<td>95,44</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;120’</td>
<td>3</td>
<td>4,54</td>
<td>4,54</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Σύνολο</td>
<td>66</td>
<td>100,0</td>
<td>100,0</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Γράφημα 15: Χρόνος ενασχόλησης

Από τα αποτελέσματα του γραφήματος 16 και 17 διαπιστώθηκε ότι το 84% των συμμετέχοντων παρέχει άλλο είδος βοήθεια στα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 36% τα βοηθάει στέλνοντας τα σε φροντιστήριο και το άλλο 36% κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι.

Γράφημα 16: Παροχή βοήθειας
Γράφημα 17: Είδος βοήθειας
Όσο αφορά την ερώτηση 14 «Τι θα προτείνετε ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία στο μάθημα των μαθηματικών», η πλειοψηφία αναφέρεται σε αλλαγές της ύλης, σε περισσότερα βιωματικά μαθήματα, σε σύνδεση με ΤΠΕ και σε σύνδεση εννοιών με την καθημερινότητα σε αντίθεση με μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων που είναι ευχαριστημένη με την τρέχουσα κατάσταση.

Παρουσιάζονται ενδεικτικές απαντήσεις

A1: Τίποτα προς το παρόν όλα είναι όπως πρέπει να είναι.
A2: Τα αναλυτικά προγράμματα να έχουν μαθήματα μαθηματικών σχετικά με την ύλη του δημοτικού και να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.
A3: Να δίνονται πιο σαφείς εκφρώνσεις και οδηγίες για την επίλυση των ασκήσεων.
A4: Να γίνονται βιωματικές ασκήσεις παραπάνω.
A5: Νέα σχολικά εγχειρίδια.
A6: Θα πρέπει να έχουν μαθηματικά ανάλογα με την ύλη των μαθημάτων του δημοτικού.
A7: Σαφείς εκφρώνσεις για οδηγίες και επίλυση των ασκήσεων
A8: Περισσότερος χρόνος ενασχόλησης στην τάξη με παραδείγματα που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα.
A9: Να γίνει εκπαίδευση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους καθηγητές για την ορθή χρήση της συμβουλευτικής γλώσσας των μαθηματικών.
A10: Συνδυασμό τυπικής διδασκαλίας και πολυμέσων.
A11: Να γίνουν πιο ελκυστικά και να μην προκαλούν φόβο.
A12: Επαναπροσδιορισμός των στόχων του αναλυτικού προγράμματος προσαρμογής στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.
A13: Βιωματικές δραστηριότητες και δημιουργικές ψηφιακές ασκήσεις με χρώματα, διαγράμματα και ραβδογράμματα.
A14: Το σχολικό εγχειρίδιο κρίνεται ελλιπές, να δίνεται υλικό από τον εκπαιδευτικό
A15: Ανάλυση περισσότερων προβλημάτων μέσα στην τάξη και ανάθεση περισσότερων εργασιών στο σπίτι
A16: Σύνδεση με την καθημερινότητα
A17: Οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι βιωματικές και σχεδιασμένες ώστε να μπορούν να δουλεύουν σε ομαδικό επίπεδο

[62]
Α18: Περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται με την καθημερινή ζωή, επίσκεψη σε υπεραγορά, παροχή κατάλληλων λογισμικών προγραμμάτων που να συνδέονται με τα σχολικά εγχειρίδια χρήσης υπολογιστών

Α19: Οι εκπαιδευτικοί να στηρίζονται αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και να εμπλουτίζουν το ολικό τους με δραστηριότητες που κρίνουν ότι θα βοηθήσουν τους μαθητές για την καλύτερη κατανόηση και εξάσκηση.

Αναφορικά με την τελευταία ερώτηση «Τι θα θέλατε να τροποποιηθεί στο ήδη υπάρχον εγχειρίδιο των μαθηματικών;» οι απόψεις διίστανται. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν πως ίσως θα ήταν καλό να υπάρχουν ασκήσεις περισσότερες, πιο βιωματικές που να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι κρίνονται ικανοποιητικές οι ήδη υπάρχουσες και δεν αποζητούν αλλαγές.

Ενδεικτικά θα σας αναφέρουμε μερικές από τις απαντήσεις.

Α1: Ίσως περισσότερες ασκήσεις από τις ήδη υπάρχουσες.
Α2: Περισσότερη οργάνωση στο θεωρητικό κομμάτι.
Α3: Να γίνει λίγο πιο κατανοητό για τα παιδιά.
Α4: Ξεκάθαρα ερωτήματα και υπολογισμοί και όχι εκτιμήσεις υπολογισμών.
Α5: Είναι αρκετά ικανοποιητική.
Α6: Διατύπωση των ασκήσεων στο τετράδιο εργασιών να γίνει πιο απλή και πιο σαφής.
Α7: Περισσότερες επαναληπτικές ασκήσεις περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης.
Α8: Οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις παραγωγικές ασκήσεις των μαθητών και να είναι περισσότερο προσιτές ως προς την κατανόηση.
Α9: Λίγο πιο απλές ασκήσεις ώστε το παιδί με βοήθεια να μπορεί να ανταπεξέλθει.
Α10: Θεωρώ ότι το βιβλίο των μαθηματικών δεν είναι συμβατό με την ηλικία τους και επομένως θα ήθελα καλύτερες περισσότερες και πιο ικανοποιητικές εκφράσεις.
Α11: Περισσότερα παραδείγματα, ασκήσεις πιο κατανοητές, να απευθύνονται στο μέσο μαθητή.
Α12: Πιστεύω το μέρος της θεωρίας θα μπορούν να είναι πιο κατανοητό με στοχευμένα παραδείγματα.
Α13: Λιγότερη ύλη και περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης και περισσότερες δραστηριότητες με εικόνες από την καθημερινή ζωή που στα παιδιά.
Α14: Οι ασκήσεις να είναι πιο απλές κατανοητές και αρμονικές οι εκφωνήσεις των ασκήσεων να μην υπάρχουν υποεροτήματα στις ασκήσεις.
Α15: Περισσότερη ποικιλία ασκήσεων που να αναπτύσσουν τη συνάφεια την σκέψη των παιδιών και όχι στείρα παράδοση γνώσης.
Α16: Διαβαθμισμένη διδασκαλία ασκήσεων ώστε να καλύπτουν όλα τα επίπεδα των μαθητών.
Α17: Να έχει περισσότερα παραδείγματα ασκήσεων και να περιέχουν περισσότερα προβλήματα κατά τη θεωρία.
Α18: Οι ασκήσεις να είναι πιο κοντά στο επίπεδο των μαθητών.
Α19: Μείωση της ύλης, χρήση παιχνιδιών στον υπολογιστή.
Α20: Περισσότερες οπτικές αναπαραστάσεις θα βοηθήσουν την επίλυση του προβλήματος.

4.7 Ανάλυση Δεδομένων Παρατήρησης

Ονοματοπώνυμο φοιτήτριας: Αλεξάνδρη Ευγενία

Τάξη: Α’ Δημοτικού

Μάθημα: Μαθηματικά

Τίτλος διδασκαλίας: Οι αριθμοί μέχρι το 50

Ημερομηνία παρακολούθησης: 09/01/2020

Ωρες παρακολούθησης: 1ος διδακτική ώρα, 2ος διδακτική ώρα

Αριθμός μαθητών τάξης: 16         Αγόρια: 7    Κορίτσια: 9
<table>
<thead>
<tr>
<th>Παράμετροι Παρατήρησης</th>
<th>Σχόλια</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Προσανατολισμός</strong></td>
<td><strong>Προσανατολισμός</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
</tr>
<tr>
<td>• Ενημερώνει τους μαθητές αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους.</td>
<td>• Αρχικά πληροφορήσει τους μαθητές για τους διδακτικούς στόχους και κατόπιν ξεκίνησε την παράδοση του μαθήματος.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Συχνά καλεί τους μαθητές να σκεφτούν οι ιδιοί τους στόχους του μαθήματος.</td>
<td>• Παρακινεί τους μαθητές μέσα από συζήτηση να προβληματιστούν αναφορικά με τους στόχους του μαθήματος.</td>
</tr>
<tr>
<td>Συνολικό πλαίσιο</td>
<td>Οι διδακτικοί στόχοι ήταν συμβατοί με την ενότητα και την ηλικία των μαθητών.</td>
</tr>
<tr>
<td>Σχέση εκπαιδευτικών</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ανάλυση προτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Αξιοποίηση των ΤΠΕ</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Σχολικό πλαίσιο

- Σχέση εκπαιδευτικών
- Δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Ανάλυση προτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Σχολικό πλαίσιο

Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι εξαιρετικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται προς όφελος των μαθητών. Ολοι είναι πρόθυμοι να εξυπηρετήσουν και να βοηθήσουν. Συστηματικά, πραγματοποιούνται συνελεύσεις εκπαιδευτικών για ανατροφοδότηση και συζήτηση για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ακόμη, προσπαθούν να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ιδιαιτερές μαθησιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Επίσης, όλες οι τάξεις είναι εξοπλισμένες με Η/Υ, ηχεία, προτζέκτορα. Μάλιστα, χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό ΤΠΕ και συγκεκριμένα υπάρχει ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος με Η/Υ τελευταίας τεχνολογίας, όπου οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικά
Δόμηση: Οργάνωση του μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός της τάξης:

- αξιοποιεί την προγενέστερη γνώση των μαθητών
- θέτει ερωτήσεις στους μαθητές

Katá tìn dídaskalía oì mabhítèes:

- διατυπώνουν ελεύθερα την άποψή τους.
- ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να μη διστάζουν να εκφέρουν την άποψή τους.
- σέβονται την άποψη των συμμαθητών τους.

Περιβάλλοντα στο διαδίκτυο κ.λπ.

Δόμηση: Οργάνωση του μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός της τάξης:

- Αξιοποιεί την προγενέστερη γνώση των μαθητών. Η ενότητα που μελέτησαν στο παρόν μάθημα ήταν οι αριθμοί μέχρι το 50. Ο εκπαιδευτικός συνέδεσε αυτήν την ενότητα με την προηγούμενη με τίτλο «Οι αριθμοί μέχρι το 30». (βλ. Τους έκανε επανάληψη τους αριθμούς μέχρι το 30 και στη συνέχεια παρέδωσε τη νέα ύλη, τους αριθμούς δηλαδή μέχρι το 50).
- Θέτει στους μαθητές ερωτήσεις, όπως «Ας μου μετρήσει ένα παιδί από τον αριθμό 22 μέχρι τον 50»

Katá tìn dídaskalía oì mabhítèes:

- ωθούνται από τον εκπαιδευτικό να διατυπώσουν την άποψή τους
- ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να μη διστάζουν και να λένε την γνώμη τους (π.χ. στα μαθηματικά, στην επίλυση ενός προβλήματος, ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές να εκφράσουν την σκέψη τους για την λύση, να εκφράσουν τη γνώμη τους, εάν δεν συμφωνούν με την απάντηση του συμμαθητή τους).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Εφαρμογή</th>
<th>Εφαρμογή</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
</tr>
<tr>
<td>• Προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να υλοποιούν ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, καλλιεργώντας τους τη μαθηματική σκέψη</td>
<td>• Τους αναθέτει να εργαστούν σε ομάδες και να απαντήσουν μία ερώτηση. Για παράδειγμα,</td>
</tr>
<tr>
<td>• Παροτρύνει τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες</td>
<td>1) Στην εικόνα που σας μοίρασα σε φωτοτυπία να μετρήσετε πόσες γατούλες βλέπετε.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Διασφαλίζει ότι οι μαθητές τον ακούνε με προσοχή</td>
<td>2) Μέσω ασκήσεων του σχολικού βιβλίου εξασκεί τους μαθητές στο να μετράνε από όποιο σημείο τους ζητηθεί φτάνοντας μέχρι το 30.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Αξιολογεί τους μαθητές, εάν έχουν κατανοήσει το αντικείμενο του μαθήματος, αξιολογώντας κατ’ επέκταση και την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας του</td>
<td>3) Ζητάει από τους μαθητές να μετρήσουν ένας ένας από διαφορετικά σημεία μέχρι το 30 ξεκινώντας κάθε φορά το κάθε παιδί από διαφορετικό αριθμό.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4) Πάμε να μετρήσουμε όλοι μαζί προφορικά μέχρι το 30.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Θέτει ερωτήσεις στους μαθητές και κατόπιν ελέγχει αν απάντησαν την ερώτηση, αν αντιμετώπισαν δυσκολίες.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Αξιολογεί κατά πόσον οι μαθητές έχουν κατανοήσει και εμπεδώσει το περιεχόμενο του μαθήματος, εάν η διδασκαλία του ήταν αποτελεσματική.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Τεχνικές ερωτήσεων

**Ο εκπαιδευτικός της τάξης:**

- Θέτει σαφείς, ξεκάθαρες ερωτήσεις.
- Θέτει ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ώστε να παρακινήσει τους μαθητές να μετέχουν στη συζήτηση.
- Θέτει διαφορετικού τύπου ερωτήσεις (βλ. κλειστού και ανοικτού τύπου).
- Θέτει ερωτήσεις κλιμακούμενης δύσκολίας.
- Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω ερωτήσεων, διαλόγου, σύγκριση απόψεων.
- Παρέχει στους μαθητές επαρκή χρόνο για να σκεφτούν την απάντησή της.

### Τεχνικές ερωτήσεων

**Ο εκπαιδευτικός της τάξης:**

- Θέτει σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις.
- Θέτει επαρκή αριθμό ερωτήσεων, με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη συζήτηση. Συγκεκριμένα, όταν ολοκλήρωσαν οι μαθητές τις ερωτήσεις, ζήτησε από την κάθε ομάδα να πει τι απάντησε. Κάθε ομάδα όρισε έναν εκπρόσωπο, ο οποίος είπε τις απαντήσεις.
- Θέτει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.
- Θέτει ερωτήσεις κλιμακούμενης δύσκολίας.
- Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω του διαλόγου (βλ. ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές πώς τους φάνηκε η απάντηση που έδωσε ο συμμαθητής τους, ένα σύμφωνον, ποια είναι κατά τη δική τους γνώμη η σωστή απάντηση).
- Δίνει στους μαθητές αρκετό χρόνο για να σκεφτούν την ερώτηση και να την απαντήσουν.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Τρόποι διδασκαλίας</th>
<th>Τρόποι διδασκαλίας</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
<td>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</td>
</tr>
<tr>
<td>- χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους</td>
<td>- χρησιμοποιεί τη μεικτή διδακτική μέθοδο, κατά την οποία συμμετέχουν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές, με κυρίαρχο στοιχείο, τον διάλογο. Η εν λόγω μέθοδος κινητοποιεί τους μαθητές.</td>
</tr>
<tr>
<td>- χρησιμοποιεί τον διάλογο και τη</td>
<td>- Αξιοποιεί τον διάλογο και τη συζήτηση καθώς και τις ερωταπαντήσεις.</td>
</tr>
<tr>
<td>συζήτηση</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</th>
<th>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ο εκπαιδευτικός:</td>
<td>Ο εκπαιδευτικός:</td>
</tr>
<tr>
<td>- οργανώνει σωστά τον χρόνο, ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει.</td>
<td>- οργανώνει σωστά τον χρόνο του και επιτυγχάνει τους διδακτικούς του στόχους. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά λέει στους μαθητές ποια είναι η σειρά των αριθμών και ποιοι είναι οι αριθμοί που θα πρέπει να θυμούνται μέχρι να φτάσουν στο 30 και έπειτα κατευθύνει την συζήτηση, ώστε να κατακτήσουν οι μαθητές τους επιθυμητούς στόχους.</td>
</tr>
<tr>
<td>- ανεξάρτητα τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών.</td>
<td>- ανεξάρτητα τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών, καθώς τους θέτει πολλές ερωτήσεις.</td>
</tr>
<tr>
<td>- αφιερώνει χρόνο σε όλους τους μαθητές.</td>
<td>- Αφιερώνει χρόνο σε όλους τους μαθητές, τους βοηθάει, όταν αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε δυσκολία. Στους αδύναμους μαθητές δίνει, μάλιστα, περισσότερο χρόνο να σκεφτούν την απάντηση που θα δώσουν.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

[69]
<table>
<thead>
<tr>
<th>Μαθησιακό περιβάλλον</th>
<th>Μαθησιακό περιβάλλον</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</strong></td>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός της τάξης:</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>- Δημιουργεί στην τάξη ένα ευχάριστο κλίμα και πρόσφορο για δημιουργικές δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών.</td>
<td>- Δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη, το οποίο ενθαρρύνει την συνεργασία και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του.</td>
<td>- Επιθυμεί και στοχεύει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.</td>
<td>- Ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (βλ. σε ερώτηση που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο παιδί, τα υπόλοιπα το βοηθούν).</td>
</tr>
<tr>
<td>- Διαχειρίζεται με επιτυχία τυχόν προβλήματα ή συγκρούσεις, γιατί εξετάζει στα παιδιά ποιες είναι οι ευθύνες τους καθώς και οι επιπτώσεις των πράξεων τους.</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Εκπαιδευτικό υλικό</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός</strong>:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- χρησιμοποιεί εικόνες (π.χ. φωτογραφίες, σκίτσα), ήχους, βίντεο, διαδίκτυο κατά τη διδασκαλία του</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί όλα τα εργαλεία διδασκαλίας (οπτικοακουστικό υλικό, γηηφιακό ηλεκτρονικό υλικό κ.α.), ώστε το μάθημα να καθίσταται πιο ελκυστικό και κατανοητό, να αυξάνεται η προσοχή των μαθητών και να επιτυγχάνεται η ουσιαστική αφομοίωση της ύλης.</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αναφορικά με την επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον γονέα αναφορικά με τα μαθηματικά</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός της τάξης</strong>:</td>
</tr>
<tr>
<td>- ελέγχει κατά πόσον οι μαθητές εξασκήθηκαν στο σπίτι, τους παρατηράει να ενημερώνουν τους γονείς τους για το μάθημα, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν οι γονείς στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι</td>
</tr>
<tr>
<td>- κάνει επανάληψη στην προηγούμενη ενότητα</td>
</tr>
<tr>
<td>- θέτει στους μαθητές ερωτήσεις προφορικά αναφορικά με την προγενέστερη γνώση</td>
</tr>
<tr>
<td>- παρατηρεί τους μαθητές να συμμετέχουν, να προσπαθούν να απαντήσουν τις σχετικές ερωτήσεις</td>
</tr>
<tr>
<td>- υπάρχει ανταπόκριση/συμμετοχή εκ μέρους των μαθητών</td>
</tr>
<tr>
<td>- παραδίδει την καινούρια γνώση</td>
</tr>
<tr>
<td>- εξασκεί τους μαθητές προφορικά και γραπτά στη νέα γνώση που μόλις έμαθαν</td>
</tr>
<tr>
<td>- χρησιμοποιεί πέραν του σχολικού εγχειριδίου και δίκτυο του διδακτικό (εξωσχολικό) υλικό</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρθηκε, αρχικά, να μάθει εάν οι μαθητές εξασκήθηκαν στο σπίτι αναφορικά με το προηγούμενο μάθημα (βλ. αριθμούς μέχρι το 30). Είχε δώσει φυλλάδιο με ασκήσεις για το σπίτι για εξάσκηση.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Τους συμβουλεύει κατά τη μελέτη στο σπίτι να συνεργάζονται με τους γονείς. Συγκεκριμένα είπε στα παιδιά «Είπατε στους γονείς σας πως μάθαμε τους αριθμούς μέχρι το 30; Σας έβαλαν ασκήσεις; Τι ασκήσεις; Τι σας ρώτησαν»; και οι μαθητές είπαν ενδεικτικά ορισμένες ερωτήσεις που τους έδεσαν οι γονείς τους, όπως «Μετρήστε μέχρι το 30», «Ας μου μετρήσετε από το 18 μέχρι το 30» κ.α.). Επιβράβευσε τους μαθητές, καθώς επιδιώκει την εμπλοκή των γονέων στην μάθηση των παιδιών, διότι πιστεύει ότι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν από το σπίτι υποστηρικτικά και επικουρικά στο δίκο του έργου.</td>
</tr>
<tr>
<td>Ο εκπαιδευτικός έκανε επανάληψη στην προηγούμενη ενότητα, ώστε να συνδέσει την προγενέστερη γνώση με την καινούρια.</td>
</tr>
<tr>
<td>Συγκεκριμένα έδεσε στους μαθητές ερωτήσεις αναφορικά με την προγενέστερη γνώση «Οι αριθμοί μέχρι το 30» (βλ. «Πόσο είναι εκείνη τη σειρά μας; Πόσο είναι τα αγόρια; Πόσο είναι τα γυναικά! Πόσο είναι η έννοια μαζί με εμένα τον δάσκαλό; Πόσοι είστε όλοι μαζί;»). Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν,</td>
</tr>
</tbody>
</table>
- αναθέτει εργασία για το σπίτι
- συμβουλεύει τα παιδιά να δουλέψουν συνεργατικά στο σπίτι με τους γονείς τους, όπως ακριβώς στο σχολείο δουλέψουν μαζί τουν

<table>
<thead>
<tr>
<th>Οι μαθητές:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- εξασκούνται προφορικά στους αριθμούς μέχρι το 50</td>
</tr>
<tr>
<td>- μετρούν μέχρι το 50 ανά 1</td>
</tr>
<tr>
<td>- μετρούν μέχρι το 50 ανά 10</td>
</tr>
<tr>
<td>- εξασκούνται γραπτά μέσω των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου στους αριθμούς μέχρι το 50</td>
</tr>
<tr>
<td>- έρχονται σε επαφή με εξωσχολικό υλικό (βλ. φυλλάδιο με ασκήσεις)</td>
</tr>
<tr>
<td>- συμμετέχουν στο μάθημα ενεργά</td>
</tr>
<tr>
<td>- εκφράζουν απορίες</td>
</tr>
<tr>
<td>- κατανοούν τη νέα γνώση, εξασκούνται σε αυτήν, την αφομοιώνουν</td>
</tr>
<tr>
<td>- εμπλέκουν τους γονείς στην μελέτη για το σπίτι</td>
</tr>
</tbody>
</table>

απάντησεν σωστά.

Εν συνεχεία, παρέδωσε τη νέα ενότητα με τίτλο «Οι αριθμοί μέχρι το 50». Απαρίθμησε προφορικά και στη συνέχεια κατέγραψε στον πίνακα όλους τους αριθμούς μέχρι το 50. Στην συνέχεια, ζήτησε από τα παιδιά να επαναλάβουν όλα μαζί προφορικά τους αριθμούς έναν-έναν μέχρι το 50 υποβοηθώντας από τον πίνακα.

Έπειτα, προσχώρησε στις ασκήσεις του σχολικού εγχειρίδιου και ζήτησε από τους μαθητές να τις απαντήσουν γραπτά. Τους εξήγησε τι καλούνται να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση, ανέγγισε μεγαλόφωνα την εκφωνήση, τους έδωσε οδηγίες, τους βοήθησε, όταν παρατηρούσε πως δυσκολεύονταν αρκετά. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, διατύπωσαν απορίες.

Στη συνέχεια, τους μοίρασε μία φωτοτυπία με δικές του ασκήσεις. Ξεκίνησαν να το απαντούν όλοι μαζί στην τάξη. Ωστόσο, δεν προλάβαν να το ολοκληρώσουν και ο εκπαιδευτικός τους ανέδειξε να το ολοκληρώσουν στο σπίτι, ώστε να το ελέγξουν στο επόμενο μάθημα. Τώρα στα παιδιά να μην παραλείψουν να εξασκηθούν μαζί με τους γονείς τους και αν αντιμετωπίσουν δυσκολία στις ασκήσεις για το σπίτι, να ζητήσουν τη βοήθεια τους.

Επομένως, οι μαθητές διδάχθηκαν και εξασκήθηκαν προφορικά και γραπτά στην αρίθμηση ανά 1 και ανά 10 μέχρι το 50. Φάνηκε να έχουν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό το μάθημα.
4.8 Ανάλυση Δεδομένων Συνέντευξης

Η συνέντευξη ως ένα από τα ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες, λόγω της μεγάλης δυνατότητας εμβάθυνσης της έρευνας και ανάδειξης σημαντικών πληροφοριών, οι οποίες δεν μπορούν εύκολα να προσεγγιστούν με άλλα εργαλεία (Mishler 1996). Την ίδια γνώμη έχουν και οι Bryman και Bell που υποστηρίζουν ότι “το εργαλείο των ημι - δομημένων συνέντευξεων έχει σαν στόχο τη βαθύτερη αλλά και την πολύπλοκη διερεύνηση του δείγματος της έρευνας”.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται ο μικρός οδηγός με τις ημιδομημένες συνέντευξεις, ο οποίος υλοποιήθηκε.

1. Επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;
3. Πώς επικοινωνείτε με τους γονείς των μαθητών; Δια ζώσης (π.χ. τηλεφωνικές, τυχαίες ή προκαθορισμένες συναντήσεις) ή εξ’ αποστάσεως (π.χ. ενημερωτικά σημειώματα, τετράδια επικοινωνίας);
4. Ποιος τρόπος επικοινωνίας κατά τη γνώμη σας είναι αποτελεσματικότερος και γιατί;
5. Επικοινωνείτε συχνά με τους γονείς των μαθητών; Κάθε πότε;
6. Ποιος παράγοντας, πιστεύετε, ότι ευθύνεται που δεν επικοινωνείτε συχνά με τους γονείς των μαθητών;
7. Η επικοινωνία με τους γονείς εστιάζει αποκλειστικά σε αρνητικά θέματα ή γίνεται λόγος και για τα θετικά;
8. Συζητάτε με τους γονείς γενικά και αόριστα (π.χ. Η Μαρία είναι πολύ καλή. Να συνεχίσει έτσι!) ή συγκεκριμένα (π.χ. Η Μαρία είναι συνεπής στις υποχρεώσεις της και οι βαθμοί της στα τεστ υψηλοί. Όμως θέλω περισσότερο τις απόψεις της στις ερωτήσεις κρίσεως, να μην νιώθει άγχος ή φόβο όταν εκφέρει τη γνώμη της. Αυτό θα βοηθήσει τον προφορικό της λόγο και θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή της.);
9. Η συζήτηση αφορά μόνο την επίδοση στα Μαθηματικά ή και το/τη μαθητή/μαθήτρια ως άνθρωπο;
10. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών βοηθάει στην απόδοση τους στα Μαθηματικά;
Η πλειοψηφία του δείγματος αναφέρει ότι έχει επικοινωνία με τους γονείς. Όμως μερικοί από αυτούς υποστηρίζουν ότι δεν έχουν τον βαθμό επικοινωνίας που θα ήθελαν, αφού η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι η επικοινωνία δεν είναι συχνή και γίνεται από μία ή δύο φορές τον μήνα ή όταν είναι απαραίτητη μετά από 2008, σύμφωνα με τους οποίους η επικοινωνία γονέων και δασκάλων αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες. Σε ότι αφορά το δεύτερο ερώτημα «Πώς θα χαρακτηρίζετε την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους γονείς του μαθήτρια;» η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι έχει αρκετά καλή σχέση με τους περισσότερους γονείς γεγονός το οποίο συμφωνεί με τον Μάνεση (2008) κατά τον οποίο οι δάσκαλοι αναπτύσσουν με την πλειοψηφία των γονέων μία καλή επικοινωνιακή σχέση. Στο ερώτημα 3 που θέσαμε, το οποίο αποσκοπούσε στην ανάδειξη του τρόπου επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί δια ζώσης επικοινωνία. Ενδεικτικά, σας αναφέρουμε την απάντηση του «B4: Κυρίως η επικοινωνία γίνεται δια ζώσης στον χώρο του σχολείου σε προγραμματισμένες συναντήσεις/ενημερώσεις.» ενώ άλλοι πάλι υποστηρίζονται ότι χρησιμοποιούν και άλλους τρόπους επικοινωνίας «B6: Δια ζώσης επικοινωνία στις προγραμματισμένες συναντήσεις των γονέων. Χρησιμοποιώ και το τετράδιο επικοινωνίας με στόχο την ενημέρωση των γονέων.» με όλους να υποστηρίζουν, ότι η δια ζώσης τρόπος είναι ο αποτελεσματικότερος «B5: Σύμφωνα με τη δια ζώσης επικοινωνία έχει πολλά θετικά. Εχει τον γονέα στέκοντα, μπορεί να συντηρήσεις υποσταστική μαζί του, να τον προκαλέσεις,» συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνει και η Μυλονάκου - Κεκέ (2009) κατά την οποία η επικοινωνία γονέων και δασκάλου υποστηρίζεται με πολλούς τρόπους αν και ο πλέον αποτελεσματικότερος είναι η δια ζώσης επικοινωνία . Σε ότι αφορά το ερώτημα 6, σχετικά με την ανάδειξη των παραγόντων που εμποδίζουν την επικοινωνία οι απόψεις διατίθενται «B7: Πολλοί παράγοντες θεωρούν ως ευθύνονται για αυτήν την «απουσία» των γονέων. Πιστεύω είναι συνδυασμός παραγόντων, όπως πολλή δουλειά, οικογενειακές υποχρεώσεις, φροντίδα μικρότερων παιδιών. Ισχύει υπάρχει σε ορισμένους και το στοιχείο της αδιαφορίας ή τουλάχιστον της πλήρης εμπιστοσύνης στον δάσκαλο όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού, ενώ αναδεικνύεται και η έλλειψη χρόνου «B2: Έλλειψη χρόνου εκ μέρους των γονέων», καθώς και οι εκτεταμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις «B3: Οι γονείς δεν επιδιώκουν συγνόνηση επαφή και επικοινωνία, ενδεχομένως λόγω προσωπικών, οικογενειακών τους υποχρεώσεων, έλλειψη χρόνου, αδιαφορίας σε ορισμένες περιπτώσεις». Τα εμπόδια σε εντοπίστηκαν στη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και οι Μπόνια, Μπρούζος και Κοσσυβάκη (2008), σύμφωνα με τους οποίους παράγοντες όπως έλλειψη χρόνου, προσωπικές υποχρεώσεις κ.ά. λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια του δασκάλου να αναπτύξει μια ουσιαστική επικοινωνιακή σχέση με τον γονέα. Κλείνοντας αξέχαζε να αναφέρουμε ότι το είδος της συζήτησης αφορά τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά χαρακτηριστικά του μαθήτη «B4: Η συζήτηση αφορά τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά χαρακτηριστικά του μαθήτη. Σύνολο ων είναι οι γονείς να έχουν μία πλήρη εικόνα για το παιδί τους» συμπεραίμα στο οποίο κατέληξε και η Φραγκούδακη (2001). Παράλληλα η πλειοψηφία των συμμετέχοντων δηλώνει ότι το είδος της συζήτησης δεν είναι αόριστο αλλά συγκεκριμένο «A2: Συζήτητα για συγκεκριμένα θέματα που αφορούν το παιδί, διότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό, οπότε
κρίνει απαραίτητο, να εστιάζω εκεί που πρέπει για κάθε παιδί». Αρκετοί από αυτούς
tους εκπαιδευτικούς δίνουν στοχευμένα και συγκεκριμένα παραδείγματα ως προς
tους γονείς έχοντας μία ουσιώδη επικοινωνία «Α7: Η συζήτηση είναι στοχευμένη και
μάλιστα δίνει συγκεκριμένα παραδείγματα, ώστε ο γονέας να γνωρίζει επακριβώς τις
ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού του», άποψη την οποία υποστηρίζει και η
Φραγκουδάκη (2001). Η συζήτηση που γίνεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον
γονέα επικεντρώνεται κυρίως στο γνωστικό κομμάτι αλλά και στην προσωπικότητα
tου «Α2: Η συζήτηση αφορά το γνωστικό κομμάτι, αλλά και την προσωπικότητα, τον
χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του παιδιού. Θεωρώ εξίσου σημαντικό με το κομμάτι
της μάθησης, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού ως άνθρωπο.»,
sυγκλίνοντας όλοι οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι δεν επικεντρώνονται μόνο στις
σχολικές επιδόσεις «Α7: Η συζήτηση δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις αλλά και
τον μαθητή σαν άνθρωπο» πόρισμα το οποίο επιβεβαιώνει και η Συμεσιν (2008).
Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η επικοινωνία με τους γονείς και τη
καλή συνεργασία βοηθάει στη σχολική επίδοση γενικά «Α4: Η σωστή επικοινωνία
και η καλή συνεργασία μεταξύ γονέα και δασκάλου βοηθάει σημαντικά στην απόδοση
του μαθητή, όχι μόνο στα Μαθηματικά αλλά σε όλα τα μαθήματα.» άποψη την οποία
ασπάζεται και η Σαμαρί (2010) κατά την οποία η υπάρξει μίας καλής επικοινωνιακής
σχέσης μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού έχει θετικό αντίτυπο στην σχολική πορεία
του μαθητή.

4.8.1 Συγκριτική αξιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ιδιωτικού και
dημόσιου σχολείου

Αρχικά, όπως αναδεικνύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ιδιωτικού
σχολείου, και οι επτά συμμετέχοντες ασπάζονται την άποψη πως η επικοινωνία και
συνεργασία μεταξύ δάσκαλου και γονέα είναι πολύ σημαντική, καθώς συμβάλλει
στην καλή σχολική επίδοση του μαθητή. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η επικοινωνιακή
σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον γονέα δύναται να βελτιώσει την απόδοση
tου μαθητή σε όλα τα μαθήματα και δη στα μαθηματικά και γενικά να καταστήσει τη
μάθηση πολύ πιο αποτελεσματική για το παιδί, καθώς οι γονείς με την σωστή
καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, μπορούν να λειτουργήσουν
υποστηρικτικά στο έργο του και να βοηθήσουν το παιδί από το σπίτι. Η εν λόγω
φιλοσοφία χαρακτηρίζει σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και τους επτά
εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων.

Την ίδια άποψη φάνηκε να υποστηρίζουν και οι επτά εκπαιδευτικοί των
dημόσιων σχολείων. Συγκεκριμένα, όλοι παραδεχθηκαν πως η επικοινωνία ανάμεσα
στον δάσκαλο και τον γονέα είναι σημαντική, καθώς ενισχύει θετικά την σχολική
απόδοση του παιδιού. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως πάνω από το

Στη συνέχεια, όλοι οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα ανέφεραν πως επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών τους πολύ συχνά, σχεδόν καθημερινά και χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή σχέση τους με τους γονείς «άριστη». Εξήγησαν πως η επικοινωνία πραγματοποιείται όχι μόνο δια ζώσης στον χώρο του σχολείου (βλ. Προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις γονέων) αλλά και τηλεφωνικά καθώς και μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Facebook, Instagram) άποψη την οποία υποστηρίζουν και οι (Hamre & Pianta (2001) σύμφωνα με τους οποίους η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δασκάλους ιδιωτικών σχολείων και στους γονείς των μαθητών είναι ξεκάμηλη και ποιοτικά υψηλή. Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών της είναι περιορισμένη, γεγονός το οποίο η ίδια αποδείχθηκε στο αντικείμενο που διδάσκει (Ιστορία/ Μελέτη περιβάλλοντος), το οποίο όπως παραδεχτήκε είναι δευτερεύον και για τον λόγο αυτόν οι γονείς δεν εκδηλώνουν το ανάλογο ενδιαφέρον όπως στα βασικά μαθήματα (Γλώσσα/ Μαθηματικά) άποψη με την οποία συμφωνεί και η Τζεκάκη (2007) κατά την οποία δευτερεύοντα γνωστικά αντικείμενα έλκουν λιγότερο το ενδιαφέρον των γονέων.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων, όπως ανέφεραν οι ίδιοι, επικοινωνούν με αρκετούς γονείς και χαρακτηρίζουν την σχέση τους μαζί τους «αρκετά καλή». Ωστόσο, όλοι επικοινωνούν με τους γονείς αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου στις προγραμματισμένες συναντήσεις, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και η Σαμαρά (2010) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων επικοινωνούν αποκλειστικά με τους γονείς στο χώρο του σχολείου κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις. Μόνο δύο εξ’ αυτών συνήθιζαν να χρησιμοποιούν παράλληλα και το τετράδιο επικοινωνίας, μία τακτική που εγκατέλειψαν, εξαιτίας της μη ανταπόκρισης των γονέων, όπως οι ίδιοι είπαν.
Να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί τόσο του ιδιωτικού τομέα όσο και του δημόσιου συμφωνούν πως η δια ζώσης επικοινωνία αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών πόρισμα το οποίο ανέδειξε και η Φραγκουδάκη (2001) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την δια ζώσης επικοινωνία ως τον πλέον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, εξηγούν πως η εν λόγω μορφή επικοινωνίας, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να πραγματοποιήσει μία ουσιαστική και πολύ εποικοδομητική συζήτηση με τον γονέα, να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες για το παιδί τόσο από την λεκτική επικοινωνία όσο και από τη μη λεκτική. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Στην δια ζώσης επικοινωνία, έχεις άμεση προσωπική επαφή με τον γονέα, συζητάς μαζί του, τον ψυχολόγο». Στην ερώτηση, λοιπόν, αναφορικά με την αποτελεσματικότερη μορφή επικοινωνίας, υπάρχει ταυτότητα απόγευσης όλων των εκπαιδευτικών.

Εν συνεχεία, όλοι οι δάσκαλοι των ιδιωτικών σχολείων απάντησαν πως η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών είναι πολύ συχνή, καθημερινή, αν και παραδεχτικούς πως ένα μικρό ποσοστό των γονέων δεν επιδιώκει τη συστηματική επικοινωνία και αρκείται στις προκαθορισμένες συναντήσεις γονέων. Οι ίδιοι το αποδίδουν σε παράγοντες όπως επαγγελματικές, προσωπικές, οικογενειακές υποχρεώσεις, έλλειψη χρόνου και όχι σε αδιαφορία, συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνει και ο Μάντες (2008). Αντίθετα, όλοι οι δάσκαλοι των δημόσιων σχολείων απάντησαν στην αντίστοιχη ερώτηση πως η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών δεν είναι συχνή (βλ. 1-2 φορές τον μήνα), γεγονός το οποίο γεννά προβληματισμούς, άποψη που υποστηρίζει και η Σαμαρά (2010).

Στην ερώτηση αναφορικά με τους λόγους που ορισμένοι γονείς δεν επικοινωνούν συχνά με τον εκπαιδευτή, οι δάσκαλοι των δημόσιων σχολείων συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα, πως ευθύνονται παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η φροντίδα μικρότερων παιδιών στο σπίτι άποψη την οποία υποστηρίζει και ο Kohl (2000). Εντούτοις, δύο εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, ανέφεραν πως αυτή η στάση των γονέων δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος ενώ υποστηρίζουν ότι υπάρχουν γονείς που λανθασμένα θεωρούν την εκπαίδευση του παιδιού αποκλειστική ευθύνη του σχολείου/δασκάλου.
Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το γεγονός πως και ο εκπαιδευτικός του ιδιωτικού αλλά και του δημόσιου σχολείου που διδάσκουν Ιστορία και Μελέτη Περιβάλλοντος, παραδεχτήκαν πως η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών είναι πολύ περιορισμένη, γεγονός που και οι δύο αποδίδουν στο αντικείμενο του μαθήματος, το οποίο όπως οι ιδιοί είπαν είναι «δευτερεύον».

Ακόμη, και οι δεκτέσσερες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών, συζήτησαν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά θέματα που αφορούν το εκάστοτε παιδί, ώστε οι γονείς να έχουν μία ξεκάθαρη και πλήρη εικόνα. Οι περισσότεροι μάλιστα, όπως αναδείχθηκε από τις απαντήσεις τους, θεωρούν πως η επισήμανση των θετικών στοιχείων του παιδιού λειτουργεί θετικά στην ψυχολογία των γονέων, διότι τους καθιστά δεκτικούς σε τυχόν παρατηρήσεις ή αρνητικά σχόλια. Χαρακτηριστικά ανέφεραν «Κάνω λόγο και για τα θετικά, καθώς πιστεύω πως μία τέτοια πρακτική ηρεμεί τους γονείς και τους κάνει πιο δεκτικούς στα αρνητικά σχόλια». Την προαναφερθείσα ύποψη υποστηρίζει και η Συμεού (2008) κατά την οποία η αναφορά στα θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή είναι απαραίτητη καθώς επηρεάζει θετικά την ψυχολογία του γονέα. Μία μόνο εκπαιδευτικός του ιδιωτικού σχολείου υποστήριζε πως «εστιάζει στα αρνητικά όντας πιο σημαντικά», διότι θεωρεί πως απαιτούν άμεση αντιμετώπιση.

Εν συνεχεία, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως -και οι δεκτέσσερες- απάντησαν πως η συζήτηση με τους γονείς είναι συγκεκριμένη, στοχευμένη, εξατομικευμένη. Τόνισαν πως η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα το κάθε παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Τα σχόλια τους είναι προσωποποιημένα και αφορούν τις δυνατότητες του παιδιού και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει, γεγονός το οποίο συνάδει με την Ταταρόρη – Τσαλκατίδου (2000) κατά την οποία η πλειονησία των εκπαιδευτικών τείνει να κάνει στοχευμένες παρατηρήσεις και να αναφέρεται όχι μόνο στις αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή αλλά και στις δυνατότητές του. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Αποφεύγω τις ασθενίες και κάνω συγκεκριμένα σχόλια για το κάθε παιδί, ώστε ο γονέας να έχει μία λεπτομερή και σαφή εικόνα για τις ανάγκες του».

Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς, η συζήτηση δεν εστιάζει αποκλειστικά στο παιδί ως μαθητή αλλά και ως άνθρωπο. Πιο αναλυτικά, όλοι ανέφεραν πως κάνουν λόγο όχι μόνο για το εκπαιδευτικό κομμάτι αλλά και για την προσωπικότητα του παιδιού, τον χαρακτήρα
του, τη συμπεριφορά του, τη σχέση του με τους συμμαθητές του κ.λπ. Παραδεχθηκαν, μάλιστα, πως πρόκειται για δύο αλληλενδέτες ιδιότητες. Συγκεκριμένα είπαν: «Το κομμάτι της εκπαίδευσης με το κομμάτι της προσωπικότητας και η αλληλεγγυώνται ποις η ιδιότητα του μαθητή δεν είναι η μοναδική που έχει.»

Η προαναφερθείσα πρακτική εφαρμόζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς α’ βάθμιας εκπαίδευσης (Ταταρόπου – Τσαλκάτιδου, 2000).

Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνάδουν απόλυτα με την προγενέστερη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, διαφαίνεται πως όλοι ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο εργάζονται, αναγνωρίζουν την αξία και την συνεισφορά της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και γονέα στην ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού. Εντούτοις, στα δημόσια σχολεία η επικοινωνιακή σχέση γονέα και εκπαιδευτικού είναι πιο περιορισμένη συγκριτικά με τα ιδιωτικά. Συγκεκριμένα, η συχνότητα επικοινωνίας είναι μεγαλύτερη και τα μέσα επικοινωνίας περισσότερα στα ιδιωτικά σχολεία. Το δείγμα βέβαια είναι μικρό και για τον λόγο αυτόν τα συμπεράσματα παρουσιάζονται με επιφύλαξη. Ενδιαφέρον θα είχε να υλοποιηθεί στο μέλλον μία έρευνα αναφορικά με τους λόγους που πολλοί γονείς δεν επιδιώκουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με το σχολείο, καθώς μία τέτοια πρακτική είναι αναγκαία για την σχολική ανέλειξη του μαθητή και κατ’ επέκταση η μη ύπαρξη της επιζήμια για το παιδί. Κλείνοντας, να προσθέσουμε ότι δεν υλοποίησαν συνεντεύξεις και με γονείς μαθητών, καθώς δεν μου επετράπη από τα ιδιωτικά σχολεία, οπότε εάν προέβλαιν σε συνεντεύξεις μόνο των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα, δεν θα ήταν αποτελεσματικό καθώς δεν θα υπήρχε σύγκριση απόψεων και ο οποιοσδήποτε σχολιασμός εκ μέρους μου θα ήταν μονόπλευρος και ατυχής.
Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείγματος η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (57,47%) αποτελείται από άτομα ηλικίας 36 έως και 45 ετών. Το 79,31% των ατόμων είναι έγγαμοι και το 94% έχει παιδιά, γεγονός ενθαρρυντικό για την παρούσα μελέτη, αφού ένα δείγμα νεαρής ηλικίας γονέων, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (το 85,03 % εχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) μπορεί να δώσει απαντήσεις μελετώντας ολόπλευρα το ζήτημα και έχοντας μια πιο εμπεριστατωμένη προσέγγιση.

Σημαντικά είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων (34,48%) που θεωρούν σημαντική την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού με περίπου το 33% να δηλώνει ότι το εγχειρίδιο των μαθηματικών είναι δυσνόητο και το 32,19% την άποψη ότι το εγχειρίδιο παρέχει δυσνόητες εκφωνήσεις άποψη η οποία παρουσιάζεται και στον Σαμαρά (2010) κατά τον οποίο αρκετοί γονείς κρίνουν το σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών πολύπλοκο, σύνθετο, ακατανόητο. Επιπροσθέτως το 41,38% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι οι δραστηριότητες είναι εν μέρει αντιπροσωπευτικές γεγονός που πιθανά να οδηγεί έκτακτα το εκπαιδευτικό προσωπικό να εμπλουτίζει το μαθησιακό υλικό με προσωπικές άποψεις. Η οποία υποστηρίζεται και στον Χατζηδήμου (1995) κατά τον οποίο αρκετοί γονείς θεωρούν ότι οι ασκήσεις του βιβλίου των μαθηματικών δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικές των επιδιώξεων τους μαθηματος. Ο ισχυρισμός αυτός επαληθεύεται αφού το 76% των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι αναθέτουν εργασίες για το σπίτι και το 93,10% δηλώνει ότι είναι επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό.

Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων (84%) δηλώνει ότι βοηθάει τους μαθητές στο σπίτι με το 90,90 % να υποστηρίζουν ότι διαθέτουν λιγότερο από μια ώρα. Ανησυχητικό είναι το γεγονός αναφορικά με το είδος της βοήθειας που οι γονείς παρέχουν στο παιδί. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό των γονέων (36%) δήλωσε ότι βοηθά τα παιδιά στο σπίτι με ιδιαίτερα μαθήματα και ένα άλλο ποσοστό (36%) τα βοηθάει στέλνοντας τα σε οργανωμένο φροντιστήριο. Τα προαναφερθέντα ποσοστά επιβεβαιώνονται από την σύγχρονη βιβλιογραφία (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008) κατά την οποία η πλειοψηφία των γονέων βοηθά ελάχιστα το παιδί στο σπίτι καθώς αρκετοί εξ αυτών τους παρέχει ιδιαίτερα μαθήματα ή τα

[80]

Τα γενικά συμπεράσματα που ανακύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

ζώσης συνάντηση με τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου και για το λόγο αυτόν
προτιμούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως τα τετράδια επικοινωνίας, την
τηλεφωνική επικοινωνία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Kohl et al., 2000. Σαμαρά 2010.
Συμεού , 2008)

Στο ερευνητικό ερώτημα «με ποιον τρόπο η επικοινωνία και η συνεργασία
μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόδοσή του μαθητή στα
μαθηματικά», η πλειοψηφία των συμμετέχοντων δασκάλων παραδέχτηκε ότι η
ύπαρξη θετικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού βοηθάει
αρκετούς γονείς να συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους από
το σπίτι. Πολλοί γονείς, δηλαδή, που έχουν συχνή και καλή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό τείνουν να γίνονται πιο υποστηρικτικοί και πιο βοηθητικοί απέναντι στα
παιδιά τους, γεγονός που τα οδηγεί στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Η
άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συνάδει και με την Ταταρόη – Τσαλκατίδου (2000)

Αντίθετα, τη χαμηλή σχολική απόδοση ορισμένων παιδιών η πλειοψηφία των
dασκάλων την αποδίδει σε ένα βαθμό στην απουσία επικοινωνίας και συνεργασίας με
tους γονείς των εν λόγω παιδιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις γονέων που δεν
επικοινωνούν και δεν συνεργάζονται με τον δάσκαλο, το αποτέλεσμα είναι η
μειωμένη σχολική απόδοση του παιδιού (Συμεού, 2008). Διότι, όπως επισήμαναν οι
συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί «ο γονέας συχνά δεν γνωρίζει ποις να βοηθήσει το παιδί
στο σπίτι, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια του δασκάλου για
κατανόηση και εμπεδώση των μαθηματικών εκ μέρους του μαθητή». Η απουσία,
λοιπόν, συνεργασίας ανάμεσα στον γονέα και το δάσκαλο έχει αρνητικό αντίκτυπο
στις επιδόσεις του μαθητή, άποψη που συνάδει με την ελληνική και διεθνή
Χατζηλαμπή, 2005) Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές τείνουν να είναι πιο
επιφυλακτικοί, πιο διστακτικοί, περισσότερο αδιάφοροι απέναντι στο δάσκαλο και
tελικά να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκолίες στα μαθηματικά (Δεσλή, 2006).
Συνοψίζοντας, στην παρούσα μελέτη αναδεικνύεται ότι η ποιότητα της επικοινωνίας
cαι της αλληλεπίδρασης γονέα και δασκάλου επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα
επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή και κατ’ επέκταση την
σχολική πορεία και πρόοδο του παιδιού, συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και η
Δεσλή (2006).
Στη συνέχεια, ένα ακόμη εύρημα της τρέχουσας έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετέχοντων γονέων (84%) δήλωσε ότι βοηθάει τους μαθητές στο σπίτι με το 90,90% να υποστηρίζουν ότι διαθέτουν λιγότερο από μια ώρα. Ωστόσο, ανησυχητικό είναι το είδος της βοήθειας που οι γονείς παρέχουν στο παιδί. Συγκεκριμένα, ένα ποσοστό των γονέων (36%) δήλωσε ότι βοηθά τα παιδιά στο σπίτι με ιδιαίτερα μαθήματα και ένα άλλο ποσοστό (36%) στέλνοντας τα σε οργανωμένο φροντιστήριο (Σαμαρά, 2010). Κλείνοντας, η πλειοψηφία των συμμετέχοντων γονέων επιθυμεί την ύπαρξη αλλαγών στην ύλη των μαθηματικών και ζητά περισσότερα βιωματικά μαθήματα, συνδυαστικά με ΤΠΕ και σύνδεση εννοιών με την καθημερινότητα σε αντίθεση με μια μικρή μερίδα που είναι ευχαριστημένη με την υψηλάμενη κατάσταση (Κοσσυβάκης, 2005, Μάνεσης, 2008).


Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι απόψεις των γονέων σχετικά με το εκπαιδευτικό ύλικο, αφού μεγάλο ποσοστό των εροτηθέντων (34,48%) θεωρούν σημαντική την προσαρμογή του εκπαιδευτικού ύλικου με περίπου το 33% να δηλώνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών είναι αρκετά δυσνόητο και το 32,19% ότι το εγχειρίδιο παρέχει δυσνόητες εκφωνήσεις (Σακονίδης, 2001. Σαμαρά 2010) Επιπροσθέτως, το 41,38% των εροτηθέντων θεωρούν ότι οι δραστηριότητες είναι εν μέρει αντιπροσωπευτικές, γεγονός που πιθανά να οδηγεί τον εκπαιδευτικό να
εμπλουτίζει το μαθησιακό υλικό με προσωπικές επιπλέον ασκήσεις (Τζεκάκη 2007). Ο ισχυρισμός αυτός επαληθεύεται, αφού το 76% των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι αναθέτουν εργασίες για το σπίτι και το 93,10% δηλώνει ότι πρόκειται για επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό. Η εν λόγω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο, καθότι το θεωρεί ορισμένες φορές δύσκολο και πολύπλοκο ιδιαίτερα για τους αδύναμους μαθητές και για το λόγο αυτόν χρησιμοποιεί επιπλέον δικό του υλικό (βλ. φωτοτυπίες, οπτικοακουστικό υλικό, νέες τεχνολογίες), προσαρμοσμένο στις δυνατότητες, αδυναμίες και ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και στον Ματσαγγούρα (2003). Μάλιστα, δίνει και υλικό με ασκήσεις για το σπίτι, το οποίο παρακινεί τους μαθητές να το υλοποιούν ζητώντας τη βοήθεια των γονέων τους (Χατζηδήμου, 1995).


Κλείνοντας, να σημειωθεί πως στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκε ότι η καλή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν συμβάλλει μόνο στην βαθμολογική εξέλιξη του μαθητή αλλά ενισχύει και τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή καθώς και των μαθητών μεταξύ τους συμπέρασμα το οποίο επιβεβαιώνει η προγενέστερη βιβλιογραφία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται μέσω της παρατήρησης, καθώς διαπιστώθηκε ότι η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους δυνατούς μαθητές είναι πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη με τους αδύναμους μαθητές. Οι δυνατοί μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα, έθεσαν συχνότερα ερωτήσεις, ανταποκρίνονταν επιτυχώς στις απαιτήσεις του μαθήματος. Αυτό οφείλεται σε ένα βαθιό στο γεγονός πως ο δάσκαλος με τους γονείς των παιδιών αυτών έχει πολύ συχνή επικοινωνία και στενή συνεργασία, τους συμβουλεύει, τους καθοδηγεί αναφορικά με την υποστήριξη που πρέπει να παρέχουν στο παιδί στο σπίτι. Είναι, δηλαδή, εξελικτικός πως η αποτελεσματική διδακτική του εκπαιδευτικού συνδυαστικά με την ουσιαστική υποστήριξη του γονέα στο σπίτι ενισχύει την
απόδοση του παιδιού στα μαθηματικά. Μάλιστα, οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτύξει ένα μεγαλύτερο αίσθημα εμπιστοσύνης απέναντι στον δάσκαλο, γεγονός το οποίο επίσης βοηθάει στην επίτευξη της σχολικής τους προόδου.
Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Κοσσυμβάκης, Φ. (2005). Οι κατ’ οίκον εργασίες των μαθητών ως παράγοντας συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Σχολείο και Οικογένεια. Ιωάννινα.


Ματσαγιούρας, Ν. (2003). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, στρατηγικές διδασκαλίας. Τεύχος β'. Αθήνα: Gutenberg


ΥΠΕΠΘ, Νόμος 2621/1998 (ΦΕΚ 136 τ. Α’ 23-6-1998) Τρόποι Λειτουργίας του Σχολικού Συμβουλίου, Άρθρο 2, παρ. 1

ΥΠΕΠΘ, Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 187 τ. Α’/30-0-1985). Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις άρθρα 11, 23,24,26,48,49,50,51,52,53

Φραγκουδάκη, Α. (1985, 2001). Κοινονιολογία της Εκπαίδευσης. Εκδ. Παπαζήση, Α-θήνα


ΞΕΝΟΓΑΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Παράρτημα Α
Συνεντεύξεις των επτά δασκάλων του ιδιωτικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα

1. 1.1. Λόγω ότι εργάζομαι σε ιδιωτικό σχολείο, η επικοινωνία με τους γονείς είναι άμεση και καθημερινή. Προσωπικά, πιστεύω πως ένας εκπαιδευτικός ένα αγαπά και σέβεται το επάγγελμά του, ανεξάρτητα εάν εργάζεται στον ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα, οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

1.2. Ως δασκάλα ιδιωτικού σχολείου επικοινωνώ συχνά με τους γονείς των μαθητών, όχι μόνο για τα μαθήματα, το γνωστικό δηλαδή κοιμάται, αλλά και για λοιπά θέματα που αφορούν το παιδί (π.χ. συμπεριφορές, περιστατικά εντός και εκτός σχολείου). Θεωρώ την επικοινωνία με τους γονείς πολύ σημαντική, διότι γνωρίζω το παιδί καλύτερα, μαθαίνω πως συμπεριφέρεται εκτός τάξης, την καθημερινότητά του.

1.3. Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών λόγω των δευτερευόντων μαθημάτων που διδάσκω στο ιδιωτικό σχολείο είναι περιορισμένη.

1.4. Ως δασκάλα ιδιωτικού σχολείου επικοινωνώ συχνά με τους γονείς των μαθητών και στον χώρο του σχολείου αλλά και τηλεφωνικά ή μέσω Facebook, Instagram.

1.5. Λόγω ότι εργάζομαι σε ιδιωτικό σχολείο, η επικοινωνία με τους γονείς είναι συστηματική.

1.6. Ως δασκάλα ιδιωτικού σχολείου επικοινωνώ πολύ συχνά με τους περισσότερους γονείς. Οι σχέσεις μας είναι πολύ καλές.

1.7. Επικοινωνώ συστηματικά με όλους σχεδόν τους γονείς των μαθητών μου. Το σχολείο φροντίζει συνεχῶς με ποικίλους τρόπους (βλ. προγραμματισμένες συναντήσεις, τηλεφωνική επικοινωνία, ηλεκτρονική πλατφόρμα) να καλλιεργεί και να ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέα.

2. 2.1. Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μου είναι άμεση και καθημερινή.

2.2. Με τους περισσότερους γονείς η επικοινωνία είναι άμεση και καθημερινή. Υπάρχουν, όμως και μερικοί γονείς που δεν την επιδιώκουν συχνά. Σε κάθε περίπτωση την θεωρώ αναγκαία και εποικοδομητική.

2.3. Ελάχιστη, αποκλειστικά τις ημέρες των προκαθορισμένων ενημερωτικών συναντήσεων/ελέγχων.
2.4. Η επικοινωνία μου με τους γονείς των μαθητών είναι άριστη.
2.5. Η επικοινωνιακή σχέση μου με τους γονείς των μαθητών είναι πολύ καλή.
Επικοινωνούμε πολύ συχνά με τους περισσότερους γονείς.
2.6. Με τους περισσότερους γονείς η επικοινωνία συστηματική. Υπάρχουν, όμως και κάποιοι γονείς που δεν την επιδιώκουν πολύ συχνά.
2.7. Η επικοινωνία με τους περισσότερους γονείς των μαθητών μου είναι σχεδόν καθημερινή, πολύ συχνή.

3. 3.1. Η επικοινωνία μας γίνεται είτε δια ζώσης (προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις) είτε εξ' αποστάσεως (τηλεφωνική επικοινωνία, ενημερωτικά σημειώματα σε ηλεκτρονική πλατφόρμα).
3.2. Επικοινωνούμε και δια ζώσης και εξ' αποστάσεως. Ως ιδιωτικό σχολείο πραγματοποιούμε συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ενημέρωση της προόδου των παιδιών. Επίσης, υπάρχει και τηλεφωνική επικοινωνία καθώς και επικοινωνία μέσω των social media (Facebook, Instagram).
3.3. Επικοινωνώ με τους γονείς διά ζώσης στις συναντήσεις γονέων.
3.4. Η επικοινωνία γίνεται στον χώρο του σχολείου δια ζώσης αλλά και τηλεφωνικά ή μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης.
3.5. Η επικοινωνία γίνεται στον χώρο του σχολείου δια ζώσης (συναντήσεις γονέων) αλλά και τηλεφωνικά ή μέσω των social media.
3.6. Η επικοινωνία μας πραγματοποιείται όχι μόνο δια ζώσης (προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις) αλλά και εξ' αποστάσεως (τηλεφωνική επικοινωνία, ηλεκτρονική πλατφόρμα).
3.7. Η επικοινωνία γίνεται στον χώρο του σχολείου δια ζώσης, τηλεφωνικά καθώς και μέσω των social media.

4. 4.1. Κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας είναι ο δια ζώσης.
4.2. Κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας είναι η δια ζώσης, διότι έχεις τους γονείς απέναντι σου και έχεις τη δυνατότητα να συζητήσεις ουσιαστικά μαζί τους, τους ψυχολογείς. Παρατηρείς πως μιλάνε, τον χαρακτήρα τους και έτσι δημιουργείς μία εικόνα για το παιδί μία συνολική εικόνα.
4.3. Κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας είναι ο δια ζώσης, γιατί έχεις άμεση επαφή με τους γονείς και μπορείς να κάνεις μία εποικοδομητική συζήτηση για το παιδί, να ανταλλάξετε τις απόψεις σας.

4.4. Κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος διάσκεψης είναι ο δια ζώσης.

4.5. Θεωρώ αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνία την δια ζώσης επικοινωνία, διότι έχεις άμεση προσωπική επαφή με τον γονέα.

4.6. Πιστεύω πως ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας είναι ο δια ζώσης, γιατί έχεις προσωπική επαφή με τους γονείς, γεγονός που σου επιτρέπει να αντλήσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες για το παιδί και το οικογενειακό του περιβάλλον.

4.7. Προσωπικά είμαι της άποψης πως ο καλύτερος τρόπος επικοινωνίας είναι ο δια ζώσης, όταν έχεις τον γονέα απέναντι σου και του μιλάς.

5. 5.1. Η επικοινωνία μας μπορεί να είναι και καθημερινή στον προσωπικό μου αριθμό.

5.2. Είμαι διαθέσιμη ανά πάσα στιγμή για τα παιδιά και τους γονείς καθημερινά. Με τους περισσότερους γονείς η επικοινωνία μας είναι πολύ συχνή. Με εκείνους που δεν το επιδιώκουν, η επικοινωνία πραγματοποιείται στις προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις που διοργανώνει το σχολείο.

5.3. 1-2 φορές το τρίμηνο που είναι οι ελεγχοι-ενημερωτικές συναντήσεις.

5.4. Επικοινωνώ αρκετά συχνά (τηλεφωνικές ενημερώσεις, προκαθορισμένες συναντήσεις γονέων).

5.5. 3-4 φορές το μήνα σήμερα.

5.6. Επικοινωνώ αρκετά συχνά με τους περισσότερους γονείς (τηλεφωνικές ενημερώσεις, προκαθορισμένες συναντήσεις γονέων).

5.7. Καθημερινά επικοινωνώ τηλεφωνικά με αρκετούς γονείς και φυσικά στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων.

6. 6.1. Επικοινωνώ πολύ συχνά, σχεδόν καθημερινά.

6.2. Ακόμη και με τους γονείς που δεν επικοινωνώ συχνά, έχω καλές σχέσεις. Προσωπικά αποδίδω την μη συστηματική μας επικοινωνία στο φόρτο εργασίας τους/προσωπικές υποχρεώσεις και όχι σε αδιαφορία εκ μέρους τους.

6.3. Πιστεύω ότι υπάρχει ελάχιστη επικοινωνία με τους γονείς, γιατί οι ίδιοι επιδιώκουν περισσότερο την επικοινωνία με τους δασκάλους της γλώσσας και
των μαθηματικών, παρά τη δασκάλα της μελέτης περιβάλλοντος και της ιστορίας που θεωρούνταν δευτερεύοντα μαθήματα.

6.4. Επικοινωνώ πολύ συχνά με όλους τους γονείς.

6.5. Επικοινωνώ πολύ συχνά με τους περισσότερους γονείς. Κάποιοι, ωστόσο, αρκούνται στις προκαθορισμένες συναντήσεις γονέων, καθώς λόγω έλλειψης χρόνου, επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, δεν δύνανται να επικοινωνούν πολύ συχνά.

6.6. Ακόμη και με τους γονείς που δεν επικοινωνώ τακτικά, έχω άριστες σχέσεις. Προσοπικά αποδίδω την μη συστηματική μας επικοινωνία στο προσωπικό και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

6.7. Επικοινωνώ πολύ συχνά με όλους σχεδόν τους γονείς. Ελάχιστοι λόγω λοιπών υποχρεώσεων δεν δύνανται να επικοινωνούν καθημερινά αλλά στις προγραμματισμένες συναντήσεις είναι παρόντες.

7. 7.1. Η συζήτηση αφορά την ευρύτερη εικόνα του μαθητή. Γίνεται λόγος και για τα θετικά και για τα αρνητικά εξίσου.

7.2. Η επικοινωνία μας εστιάζει στα θετικά του παιδιού. Φυσικά και γίνεται λόγος και για τα λιγότερα θετικά, ώστε να βελτιωθεί το παιδί και οι γονείς να έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα για τα παιδιά τους.

7.3. Η επικοινωνία με τους γονείς περιλαμβάνει και τα θετικά και τα αρνητικά θέματα των παιδιών, γιατί πιστεύω πως και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά για την εξέλιξη του μαθητή.

7.4. Η επικοινωνία με τους γονείς αφορά και τα θετικά και τα αρνητικά θέματα του μαθητή.

7.5. Η συζήτηση αφορά την συνολική εικόνα του μαθητή. Επομένως, γίνεται λόγος και για τα θετικά και για τα αρνητικά εξίσου.

7.6. Η συζήτηση αφορά την συνολική εικόνα του μαθητή. Επομένως, κάνω λόγο και για τα θετικά και για τα αρνητικά θέματα που αφορούν το παιδί.

7.7. Η επικοινωνία με τους γονείς περιλαμβάνει και τα θετικά και τα αρνητικά θέματα των παιδιών, διότι θεωρώ ότι μία αξιολόγηση είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει και τα δύο, ώστε ο γονέας να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα.

8. 8.1. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα τον κάθε μαθητή, τα σχόλια είναι προσωποποιημένα και για συγκεκριμένα για τις δυνατότητες ή τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει.
8.2. Συζητώ για συγκεκριμένα θέματα που αφορούν το παιδί, διότι κάθε παιδί
eίναι διαφορετικό, οπότε κρίνω απαραίτητο, να εστιάζω εκεί που πρέπει για κάθε
παιδί.
8.3. Η συζήτηση είναι στοχευμένη και με συγκεκριμένα παραδείγματα, ώστε να
υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία.
8.4. Συζητώ για συγκεκριμένα θέματα που αφορούν το κάθε παιδί, διότι κάθε
παιδί είναι διαφορετικό.
8.5. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα τον κάθε μαθητή, τα σχόλια είναι
προσωποποιημένα και για συγκεκριμένα, ώστε κάθε γονέας να έχει ξεκάθαρη και
σαφή εικόνα για το παιδί του.
8.6. Συζητώ συγκεκριμένα θέματα που αφορούν το κάθε παιδί, διότι κάθε παιδί
είναι διαφορετικό, ξεχωριστό. Αποφεύγω τις αοριστίες και φυσικά τη σύγκριση
με άλλα παιδιά.
8.7. Η συζήτηση είναι στοχευμένη και μάλιστα δίνω συγκεκριμένα παραδείγματα,
ώστε ο γονέας να γνωρίζει επακριβώς τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού
tου.
9. 9.1. Η συζήτηση αφορά και το μαθησιακό κομμάτι αλλά και την προσωπικότητα
tου μαθητή.
9.2. Η συζήτηση αφορά το γνωστικό κομμάτι αλλά και την προσωπικότητα, τον
χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του παιδιού. Θεωρώ εξίσου σημαντικό με το
κομμάτι της μάθησης, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού ως άνθρωπο.
9.3. Η συζήτηση δεν αφορά μόνο την επίδοση στο μάθημα αλλά και τον μαθητή
σαν άνθρωπο.
9.4 Η συζήτηση αφορά και το μαθησιακό κομμάτι αλλά και την προσωπικότητα
tου μαθητή.
9.5. Η συζήτηση αφορά πάντα και τον μαθητή ως άνθρωπο, σχολιάζουμε τυχόν
συμπεριφορές του παιδιού, το χαρακτήρα του κ.λπ. Ποτέ η συζήτηση δεν αφορά
αποκλειστικά και μόνο τη σχολική επίδοση του παιδιού.
9.6.Η συζήτηση αφορά το γνωστικό κομμάτι αλλά και την προσωπικότητα, τον
χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του παιδιού.
9.7. Η συζήτηση δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις αλλά και τον μαθητή σαν
άνθρωπο.
10.1. Πιστεύω πως η επικοινωνία και η συνεργασία δασκάλου και γονέα συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά. Μέσα από τα σχόλια μας, οι μαθητές γίνονται καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί.

10.2. Μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία δασκάλου-γονέα, γνωρίζεις καλύτερα το παιδί, γεγονός που βελτιώνει τα λιγότερα θετικά χαρακτηριστικά του, τις σχολικές επιδόσεις του.

10.3. Πιστεύω πως η επικοινωνία δασκάλου και γονέα βοηθάει πολύ στην βελτίωση της επίδοσης του παιδιού σε όλα τα μαθήματα και δη στα Μαθηματικά, διότι ο δάσκαλος δίνει ιδέες στον γονιό για το πώς μπορεί εκείνος να βοηθήσει το παιδί στο σπίτι.

10.4. Η σωστή επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ γονέα και δασκάλου βοηθάει σημαντικά στην απόδοση του μαθητή, όχι μόνο στα Μαθηματικά αλλά σε όλα τα μαθήματα.

10.5. Πιστεύω πως η επικοινωνία και η καλή συνεργασία δασκάλου και γονέα συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών σε όλα τα μαθήματα και κατ’ επέκταση στα Μαθηματικά.

10.6. Η καλή επικοινωνιακή σχέση μεταξύ γονέα και δασκάλου βοηθάει σημαντικά στην απόδοση του μαθητή, όχι μόνο στα Μαθηματικά αλλά σε όλα τα μαθήματα.

10.7. Η επικοινωνία και η συνεργασία δασκάλου και γονέα συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά. Η καλή σχέση μεταξύ σχολείου και γονέα δύναται να καταστήσει τους μαθητές καλύτερους και πιο αποτελεσματικούς.
Παράρτημα Β

Συνεντεύξεις των επτά δασκάλων του δημοσίου σχολείου, που συμμετείχαν στην έρευνα

1. 1.1. Ναι
    1.2. Ναι
    1.3. Ναι
    1.4. Ναι, επικοινωνώ με τους γονείς των μαθητών.
    1.5. Ναι, αν και όχι τόσο συστηματικά.
    1.6. Ναι
    1.7. Ναι επικοινωνώ με τους γονείς αλλά όχι στον βαθμό που θα ήθελα.

2. 2.1. Καλή
    2.2. Αρκετά καλή.
    2.3. Καλή
    2.4. Πολύ καλή με τους περισσότερους γονείς.
    2.5. Καλή σε γενικές γραμμές.
    2.6. Αρκετά καλή με τους περισσότερους γονείς.
    2.7. Ικανοποιητική.

3. 3.1. Κυρίως δια ζώσης
    3.2. Στις προκαθορισμένες συναντήσεις γονέων ή μέσω του τετραδίου επικοινωνίας.
    3.3. Αποκλειστικά δια ζώσης στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων.
    3.4. Κυρίως η επικοινωνία γίνεται δια ζώσης στον χώρο του σχολείου σε προγραμματισμένες συναντήσεις/ενημερώσεις.
    3.5. Στον χώρο του σχολείου συνήθως σε προγραμματισμένες συναντήσεις και στην ημέρα των ελέγχων.
    3.6. Δια ζώσης επικοινωνία στις προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων. Χρησιμοποιώ και το τετράδιο επικοινωνίας με στόχο την ενημέρωση των γονέων.
3.7. Στις προγραμματισμένες συναντήσεις στο σχολείο. Παλιότερα χρησιμοποιούσα και το τετράδιο επικοινωνίας αλλά δεν υπήρχε ανταπόκριση στο μεγαλύτερο ποσοστό εκ μέρους των γονέων.

4. 4.1. Η δια ζώσης επικοινωνία είναι κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας, λόγο της άμεσης επαφής.

4.2. Οι δια ζώσης συναντήσεις είναι ο καλύτερος τρόπος επικοινωνίας, καθώς μπορεί να ψυχολογήσεις τον γονέα.

4.3. Η δια ζώσης επικοινωνία είναι κατά τη γνώμη μου ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας, καθώς έχεις άμεση επαφή με τους γονείς.

4.4. Ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας για εμένα είναι ο δια ζώσης, καθώς έχεις την δυνατότητα να έρθεις σε άμεση επαφή με τους γονείς, να κάνεις μια ουσιαστική συζήτηση.

4.5. Σίγουρα η δια ζώσης επικοινωνία έχει πολλά θετικά. Έχεις τον γονέα απέναντι, μπορείς να ψυχολογήσεις ουσιαστικά μαζί του, να τον ψυχολογήσεις.

4.6. Θεωρώ πως οι συναντήσεις είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος, καθώς η άμεση επαφή μπορεί να σου δώσει πολύ περισσότερες πληροφορίες τόσο για το παιδί όσο και για τους γονείς του.

4.7. Η άμεση επαφή βέβαια είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας, γιατί δεν είναι απρόσωπος. Μπορείς να εκμεταλλευτείς πολύ περισσότερες πληροφορίες για το παιδί και όχι μόνο από τη λεκτική επικοινωνία αλλά από την μη λεκτική (στάση σώματος, τρόπος που μιλάνε κ.λπ.)

5. 5.1. Αρκετά συχνά, 1 φορά την εβδομάδα.

5.2. Όχι αρκετά συχνά. Όταν είναι απαραίτητο.

5.3. Όχι συχνά. 1-2 φορές το μήνα.

5.4. 2-3 φορές τον μήνα

5.5. Όχι τόσο συχνά, ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι διδάσκω θρησκευτικά, ένα μάθημα δευτερεύον. Οι γονείς ενδιαφέρονται πάντα για πιο δύσκολα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά.

5.6. 2-3 φορές το μήνα με τους περισσότερους γονείς. Έχουμε πολύ καλή σχέση και επιδιώκουν την επικοινωνία και την συνεργασία με το δάσκαλο.
Κάποιοι γονείς δεν δείχνουν την ανάλογη διάθεση, δεν παρίστανται στις συναντήσεις συχνά, με αποτέλεσμα οι σχέσεις μας να είναι τυπικές, απρόσωπες.

5.7. 1 φορά στις 3 εβδομάδες, 2 φορές το μήνα στην καλύτερη περίπτωση.

6. 6.1. Αρνητική στάση των γονέων.

6.2. Έλλειψη χρόνου εκ μέρους των γονέων.

6.3. Οι γονείς δεν επιδιώκουν συχνότερη επαφή και επικοινωνία, ενδεχομένως λόγω προσωπικών, οικογενειακών τους υποχρεώσεων, έλλειψης χρόνου, αδιαφορίας σε ορισμένες περιπτώσεις.

6.4. Οι περισσότεροι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία και είναι πάντα παρόντες στις συναντήσεις. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό που δεν δίνει παρόν, παρά μόνο σπάνια. Δεν γνωρίζω για ποιον λόγο δεν επικοινωνούν οι συγκεκριμένοι γονείς, αν και είναι ενήμεροι. Φαντάζομαι προσωπικοί λόγοι (π.χ. πολύδωρη εργασία, έλλειψη χρόνου) ευθύνονται.

6.5. Οι περισσότεροι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για πιο σημαντικά μαθήματα, πιο απαιτητικά, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά. Αποδίδει την μή συχνή μας επικοινωνία στην έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους τους για το μάθημα που διδάσκει.

6.6. Δεν γνωρίζω με σιγουριά. Εικάζω ότι επαγγελματικοί λόγοι, οικογενειακές υποχρεώσεις ευθύνονται. Η στάση τους δείχνει μία έλλειψη ενδιαφέροντος.

6.7. Πολλοί παράγοντες θεωρώ πως ευθύνονται για αυτήν την «απουσία» των γονέων. Πιστεύω είναι συνδυασμός παραγόντων, όπως πολλή δουλεία, οικογενειακές υποχρεώσεις, φροντίδα μικρότερον παιδιών. Ισως υπάρχει σε ορισμένους και το στοιχείο της αδιαφορίας ή τουλάχιστον της πλήρους εμπιστοσύνης στον δάσκαλο όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού.

7. 7.1. Κάνω λόγο και για τα θετικά και για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

7.2. Η συζήτηση αφορά και τα θετικά και α αρνητικά εξίσου.

7.3. Αναφέρομαι και στα θετικά και στα αρνητικά θέματα του παιδιού. Εστιάζω στα αρνητικά, καθός αυτά θεωρώ απαιτούν άμεση αντιμετώπιση για το όφελος του παιδιού.

[97]
7.4. Η συζήτηση αφορά τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Στόχος μου είναι οι γονείς να έχουν μία πλήρη εικόνα για το παιδί τους.

7.5. Εστιάζω και στα θετικά και στα αρνητικά, ώστε ο γονέας να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο του παιδιού του.

7.6. Εστιάζω και στα δύο εξίσου. Μου αρέσει να γίνεται λόγος και για τα θετικά, καθώς θεωρώ πως μία τέτοια πρακτική ηρεμεί τους γονείς και τους κάνει πιο δεκτικούς στα αρνητικά σχόλια.

7.7. Και για τα δύο κάνω λόγο. Μάλλον τονίζω τα θετικά, κάτι που ενθαρρύνει τους γονείς και είναι πιο δεκτικό μετά σε τυχόν αρνητικά θέματα. Δεν πιστεύω για παράδειγμα πως ο χαμηλός βαθμός στο διαγώνισμα αξιώσει να επισκίασει το γεγονός ότι το παιδί είναι συγενικό και συνεργάσιμο.

8. 8.1. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα το κάθε παιδί.

8.2. Η συζήτηση αφορά προσωπικά το κάθε παιδί και εστιάζει στην πρόοδο του. Συχνά οι γονείς δεν είναι δεκτικοί σε τυχόν αρνητικά σχόλια ή παρατηρήσεις.

8.3. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα το κάθε παιδί. Τα σχόλια είναι προσωποποιημένα και αφορούν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού.

8.4. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα το εκάστοτε παιδί. Τα σχόλια είναι συγκεκριμένα και εξατομικευμένα.

8.5. Η συζήτηση αφορά συγκεκριμένα τον κάθε μαθητή. Τα σχόλια μου είναι προσωποποιημένα και αφορούν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

8.6. Η συζήτηση φυσικά και αφορά θέματα για το συγκεκριμένο μαθητή. Μάλιστα αναφέρω συγκεκριμένα παραδείγματα, ώστε οι γονείς να έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα για το παιδί. Μιλώ αποκλειστικά για το συγκεκριμένο παιδί, τα σχόλια μου απορρέουν από την εικόνα του εκάστοτε παιδιού και μόνο.

8.7. Μιλώ συγκεκριμένα για το κάθε παιδί. Αποφεύγω αοριστίες και γενικεύσεις καθώς δεν θεωρώ πως ωφελούν. Προτιμώ ο γονέας να έχει μία λεπτομερή εικόνα για το παιδί του και να ξέρει σε τι είναι καλός και σε τι ενδεχομένως υστερεί, ώστε να ξέρει πως να το χειριστεί στο σπίτι.

9. 9.1. Η συζήτηση αφορά το παιδί και ως μαθητή αλλά φυσικά και ως άνθρωπο.
9.2. Η συζήτηση αφορά όλους τους τομείς της προσωπικότητας του παιδιού (μάθηση, συμπεριφορά, χαρακτήρας).
9.3. Η συζήτηση δεν αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό κομμάτι αλλά και το παιδί ως άτομο. Γίνεται, δηλαδή, λόγος για τη συμπεριφορά του γενικότερα, την προσωπικότητά του, τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά.
9.4. Εστιάζουμε περισσότερο στο εκπαιδευτικό κομμάτι και λιγότερο στο κομμάτι προσωπικότητας, χαρακτήρας, συμπεριφοράς κ.λπ.
9.5. Εστιάζουμε κυρίως στο κομμάτι της μάθησης. Λίγα σχολιά κάνω αναφορικά με την προσωπικότητα του μαθητή.
9.6. Εστιάζουμε στο παιδί και ως μαθητή αλλά και ως άνθρωπο, γιατί πιστεύω πως αυτά τα δύο συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους.
9.7. Εστιάζουμε και στα δύο πάντα. Προσωπικά πιστεύω ότι εφόσον μιλάμε για το ίδιο άτομο, το κομμάτι της εκπαίδευσής με το κομμάτι της συμπεριφοράς/χαρακτήρα είναι αλληλέγγυα. Βλέπουμε το παιδί ως προς τη συνολική του εικόνα και η αλήθεια είναι ότι η ίδιωτη του μαθητή δεν είναι η μοναδική που έχει.

10.1. Ναι, πιστεύω ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου δρα υποστηρικτικά στην απόδοση του παιδιού στα Μαθηματικά.
10.2. Είναι αποτελεσματική και βοηθητική για την σχολική απόδοση του παιδιού, μόνο στην περίπτωση που οι γονείς ακούν τον δάσκαλο και εφαρμόζουν στο σπίτι αυτά που τους λέει. Συχνά οι γονείς δεν συνεργάζονται, οπότε η επικοινωνία αν και υφίσταται, δεν είναι αποτελεσματική.
10.3. Ναι, θεωρώ ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στην καλή απόδοση του παιδιού στα μαθήματα.
10.4. Ναι, πιστεύω ότι βοηθά σημαντικά την πρόοδο του παιδιού.
10.5. Ναι, θεωρώ ότι βοηθάει η συνεργασία δασκάλου και γονέων στην σχολική απόδοση του παιδιού και μάλιστα πολύ. Ωστόσο, για να είναι αποδοτική η επικοινωνία, απαραίτητη είναι η αμοιβαία προσπάθεια και διάθεση για συνεργασία. Αρκετοί γονείς δεν επιδιώκουν μία καλή επικοινωνιακή σχέση μαζί μας και όταν αυτό γίνεται, δεν είναι δεκτοί σε τυχόν παρατηρήσεις εκ μέρους μας.
10.6. Όταν αυτή υφίσταται συστηματικά, ναι. Ενισχύει θετικά την σχολική επίδοση του μαθητή, καθώς οι γονείς μαθαίνουν από το δάσκαλο πως να
βοηθούν το παιδί στο σπίτι. Η συνεργασία δασκάλου και γονέα, όταν αυτή είναι καλή και ουσιαστική, είναι απίστευτα λειτουργική για το μαθητή.

10.7. Ναί πραγματικά θεωρώ πως μια καλή επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό, μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει στο παιδί. Ωστόσο, δεν είναι πάντα εφικτό. Δεν συμφωνώ με την στάση ορισμένων γονέων αλλά δεν μπορώ να κάνω κάτι. Η εμπειρία μου δείχνει πως η παντελής απουσία των γονέων από τη σχολική ζωή του παιδιού λειτουργεί αρνητικά στην σχολική απόδοση του παιδιού και όχι μόνο.

Παράρτημα Γ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί γονείς και εκπαιδευτικοί,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και γονέων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών σε δημοτικά σχολεία». Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων σας σχετικά με την μεταξύ σας επικοινωνιακή σχέση αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών.

Η συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου κρίνεται αναγκαία προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Η συμβολή του καθενός/καθεμιάς από εσάς είναι πολύτιμη προκειμένου να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η συμμετοχή είναι εθελοντική, ανώνυμη και μπορεί να διακοπεί ανά πάσα στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας.

Με εκτίμηση, Ευγενία Αλεξιάδη (evgenia.alexiadi@hotmail.com)

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, της Διδακτικής Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση : Διεπιστημονική Προσέγγιση, Πανεπιστημίου Αιγαίου

[100]
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Α : ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

<table>
<thead>
<tr>
<th>Άνδρας</th>
<th>Γυναίκα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. Ηλικία

<table>
<thead>
<tr>
<th>18-25 Ετών</th>
<th>26-35 Ετών</th>
<th>36-45 Ετών</th>
<th>46-55 Ετών</th>
<th>56-65 Ετών</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. Οικογενειακή κατάσταση.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Αγαμός/ή</th>
<th>Έγαμος/ή</th>
<th>Διαζευγμένος/ή</th>
<th>Δεν απαντώ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4. Έχετε παιδιά; Αν ναι, πόσα;

Ναι, έχω ............ παιδιά.

5. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς; Απόφοιτος/ή

<table>
<thead>
<tr>
<th>Δημοτικού</th>
<th>Γυμνασίου</th>
<th>Λυκείου</th>
<th>Ι.Ε.Κ</th>
<th>Α.Τ.Ε.Ι</th>
<th>Α.Ε.Ι</th>
<th>Μεταπτυχιακό</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. Είστε γονέας ή εκπαιδευτικός; Συμπλήρωστε ικάτους ογολάνα στο X

<table>
<thead>
<tr>
<th>Γονέας</th>
<th>Εκπαιδευτικός</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

[101]
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Β : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

7: Παρακαλούμε να σημειώσετε τον βαθμό συμφωνία σας στις παρακάτω επιλογές σημειώνοντας ένα Χ στο ανάλογο κουτάκι.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ΕΠΙΛΟΓΗ</th>
<th>Συμφωνώ Απόλυτα</th>
<th>Συμφωνώ Αρκετά</th>
<th>Οφτε συμφωνώ οφτε διαφωνώ</th>
<th>Διαφωνώ Αρκετά</th>
<th>Διαφωνώ Απόλυτα</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται από το υπουργείο για το μάθημα των μαθηματικών είναι προορισμομένο στις ανάγκες των μαθητών.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Το βιβλίο των μαθηματικών είναι δυσνόητο.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Πολλές φορές δεν μπορώ να καταλάβω την εκφύση για να βοηθήσω το παιδί μου.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

8: Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες που βρίσκονται στο βιβλίο των μαθηματικών είναι αντιπροσωπευτικές για το επίπεδο των μαθητών. Παρακαλούμε σημειώσετε Χ στο ανάλογο κουτάκι.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Πολύ</th>
<th>Αρκετά</th>
<th>Εν μέρει</th>
<th>Λίγο</th>
<th>Καθόλου</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

9 : H/Ο δασκάλα-ος του τμήματος αναθέτει εργασίες για το σπίτι μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ναι</th>
<th>Όχι</th>
<th>Δεν έχω ασχοληθεί</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

10 : H/Ο δασκάλα-ος του τμήματος σας παρέχει εκπαιδευτικό υλικό εκτός του σχολικού εγχειρίδιου για την ενίσχυση της διδασκαλίας;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ναι</th>
<th>Όχι</th>
<th>Δεν έχω ασχοληθεί</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ΘΕΜΑΣΙΚΗ ΕΝΟΣΗ Γ: ΠΡΟΕΣΟΙΜΑΣΙΑ (ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ)

11: Πιστεύετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε τα παιδιά σας αποτελεσματικά στις ασκήσεις των μαθηματικών;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ναι</th>
<th>Όχι</th>
</tr>
</thead>
</table>

12: Βοηθάτε τα παιδιά σας στο σπίτι προκειμένου να επιλύσουν τις ασκήσεις των μαθηματικών που τους έχουν ανατεθεί;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ναι</th>
<th>Όχι</th>
</tr>
</thead>
</table>

Αν ναι, πόσα λεπτά αφιερώνετε για να τα βοηθήσετε;

<table>
<thead>
<tr>
<th>0-59’</th>
<th>60’-119’</th>
<th>&gt;120’</th>
</tr>
</thead>
</table>

13: Τα παιδιά σας δέχονται κάποια άλλη βοήθεια στα μαθηματικά εκτός από τη δική σας;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ναι</th>
<th>Όχι</th>
</tr>
</thead>
</table>

Αν ναι, ποια είναι αυτή;

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ιδιαίτερα</th>
<th>Φροντιστήριο</th>
<th>Άλλο</th>
</tr>
</thead>
</table>

ΘΕΜΑΣΙΚΗ ΕΝΟΣΗ Δ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

14. Τι θα προτείνατε ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών;

..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................
..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................
..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

15. Τι θα θέλατε να τροποποιηθεί στο ήδη υπάρχον εγχειρίδιο των μαθηματικών;

..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................
..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................
..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ