



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

του

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΑΘΙΑΝΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΒΡΑΝΑ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 26/1/2019

Ο Δηλών:



Αθανάσιος Παναγιώτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αποτύπωση των απόψεων των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία με το σχολείο. Η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σημαντικότητας της συνεργασίας και της ανάγκης για επικοινωνία, καθώς μέσα από αυτές τις λειτουργίες ενισχύονται τα κοινωνικά και τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών. Επιπλέον, επιχειρείται η διερεύνηση των λόγων που οι συμβατικές μορφές επικοινωνίας κρίνονται ανεπαρκείς στη σημερινή εποχή, ενώ επιχειρείται η ανάδειξη των λόγων που οι γονείς είναι επιφυλακτικοί στη χρήση νέων μορφών επικοινωνίας. Επιχειρείται η συσχέτιση των κοινωνικών και των βιολογικών χαρακτηριστικών των γονέων ως προς την αποτύπωση των απόψεων τους σχετικά με το υπό μελέτη αντικείμενο. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι πειραματική και βασίζεται σε συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων. Οι γονείς επιθυμούν σχέσεις συνεργασίας με το σχολείο κι οι λόγοι εξ αιτίας των οποίων δεν ανταποκρίνονται στις διαδικασίες αποτελεσματικής εμπλοκής με αυτό είναι κυρίως επαγγελματικής φύσης. Επιπλέον, θεωρούν αποτελεσματική τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Αποτυπώνεται πως η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων συνιστά παράγοντα διαμόρφωσης αρνητικών στάσεων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται ουδετερότητα ως προς το αν μπορεί η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του γνωστικού και του κοινωνικού πεδίου των μαθητών. Ωστόσο, οι γονείς αναγνωρίζουν πως η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανταλλαγή πληροφοριών, στην παροχή κινήτρων μάθησης, στη σύσφιξη σχέσεων των εμπλεκόμενων φορέων και στην άρση των εμποδίων που προκύπτουν από τα συμβατικά μέσα επικοινωνίας. Όσο μικρότερα σε ηλικία είναι τα παιδιά, τόσο θετικότερη είναι η στάση των γονέων, ενώ κι η βαθμολογική επίδοση των μαθητών επιδρά σημαντικά.

Λέξεις κλειδιά: μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επικοινωνία, σχολείο

ABSTRACT

The scope of this thesis is to present the views of parents, whose children belong to primary level education, regarding the use of social media, in means of communication between them and the school. The purpose of this study is to highlight the importance of collaboration and communication, as these functions enhance the social and learning motives of students. Another aim is to investigate the reasons why conventional means of parents-school communication have proven inadequate in recent times, as well as, to point out the reasons why parents are skeptical about accepting new means of communication. This study attempts to show any correlations between parents' social and biological factors, which could possibly affect their views. In order to accumulate empirical evidence, the method applied in this study was through experimental research, based on the collection of primary data. Parents wish partnership with school and the reason why they mostly do not respond to effective engagement between them and the school is mainly professional. Arguably, personal data security may be considered a factor in shaping negative attitude towards the related issue. Moreover, parents appear to be neutral towards the fact that the use of social media can contribute in a positive way to improving the cognitive and behavioral field of their children. However, it is recognized that the use of social media can possibly make an effective contribution to the exchange of qualitative information, the provision of learning incentives, the strengthening of the relations between school and family and the removal of barriers arising from the use of conventional media for communication. The younger their children are, the more communicative the parents are, whilst school progress seemingly is a crucial factor.

Key words: social media, communication, school

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
-----------------------	----

ΜΕΡΟΣ Α': Θεωρητική Θεμελίωση

1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	16
--	----

1.0 Εισαγωγή	16
--------------------	----

1.1 Η έννοια της επικοινωνίας.....	17
------------------------------------	----

1.2 Χαρακτηριστικά της επικοινωνίας.....	19
--	----

1.2.1 Προβλήματα στην επικοινωνία.....	20
--	----

1.3 Μορφές επικοινωνίας.....	21
------------------------------	----

1.3.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία	22
--	----

1.3.2 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία	23
--	----

1.3.3 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία.....	25
--	----

1.3.4 Δια ζώσης και εξ αποστάσεως επικοινωνία.....	27
--	----

1.4 Θεωρητικά μοντέλα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	28
--	----

1.4.1. Τα 6 μοντέλα διαχείρισης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.....	29
---	----

1.4.2. Τυπολογίες σχέσεων σχολείου-οικογένειας	31
--	----

1.5 Χρησιμότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	35
--	----

1.5.1 Βασικές αρχές συνεργασίας.....	36
--------------------------------------	----

1.5.2. Πλεονεκτήματα συνεργασίας	38
--	----

1.5.3. Μορφές συνεργασίας	40
---------------------------------	----

1.5.4. Παράγοντες αποτελεσματικής συνεργασίας.....	42
--	----

2. ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	45
--	----

2.0 Εισαγωγή	45
--------------------	----

2.1. Οι εφαρμογές Web 2.0.....	45
--------------------------------	----

2.2 Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.....	49
---------------------------------------	----

2.2.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	51
--	----

2.2.2. Μειονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	52
--	----

2.3 Τρόποι αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση	54
---	----

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση	57
---	----

2.5 Παραδείγματα εφαρμογών επικοινωνίας μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση	61
--	----

2.5.1 Η περίπτωση του Facebook	62
--------------------------------------	----

2.5.2. Η περίπτωση του Edmodo	64
2.5.3. Η περίπτωση του Class Dojo	66
2.5.4. Η περίπτωση του Remind	68

ΜΕΡΟΣ Β': Εμπειρική Έρευνα

3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
3.1 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	71
3.2 Σκοπός της έρευνας	72
3.3 Ερευνητικές υποθέσεις	73
3.4 Χαρακτηρισμός της έρευνας.....	76
3.5 Πληθυσμός και δείγμα	77
3.6 Το εργαλείο της έρευνας.....	79
3.7 Η διαδικασία της έρευνας	81
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	83
4.2 Επικοινωνία με το σχολείο	86
4.3 Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία με το σχολείο..	92
4.4 Συσχετίσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων.....	97
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	101
5.1 Συμπέρασματα	101
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	105
5.3 Προτάσεις για συμπληρωματική έρευνα	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	127
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	127

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Πίνακας συχνότητας ηλικίας συμμετεχόντων	84
Πίνακας 2: Πίνακας συχνότητας οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων	84
Πίνακας 3: Πίνακας συχνότητας εκπαιδευτικού υπόβαθρου συμμετεχόντων	85
Πίνακας 4: Πίνακας συχνότητας φύλου συμμετεχόντων	85
Πίνακας 5: Πίνακας συχνότητας ηλικίας τέκνων συμμετεχόντων	85
Πίνακας 6: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας σχετικά με την επικοινωνία με το σχολείο	87
Πίνακας 7: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας χωρίς την ερώτηση «Πόσο συχνά επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με το σχολείο»	87
Πίνακας 8: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	88
Πίνακας 9: Κατανομή συχνότητας κλίμακας στο υποερώτημα «Πόσο συχνά επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με το σχολείο»	88
Πίνακας 10: Πίνακας συχνότητας επικοινωνίας γονέων με το σχολείο	89
Πίνακας 11: Πίνακας συχνότητας λόγων επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς	89
Πίνακας 12: Πίνακας συχνότητας λόγων επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο	90
Πίνακας 13: Πίνακας συχνότητας λόγων που δεν επιτρέπουν στους γονείς να παρευρίσκονται σε συναντήσεις του σχολείου	90
Πίνακας 14: Πίνακας συχνότητας τρόπων επικοινωνίας με το σχολείο	91
Πίνακας 15: Πίνακας συχνότητας σημαντικότητας της επικοινωνίας με το σχολείο	91

Πίνακας 16: Πίνακας συχνοτήτων επίδοσης παιδιών	91
Πίνακας 17: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με τους χρήστες μέσων κοινωνικής δικτύωσης	92
Πίνακας 18: Πίνακας συχνοτήτων που παρουσιάζει τον δαπανώμενος χρόνος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	93
Πίνακας 19: Παρουσία του σχολείου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	93
Πίνακας 20: Συχνότητα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία με το σχολείο	94
Πίνακας 21: Συντελεστής αξιοπιστίας σχετικά με τα οφέλη χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης	94
Πίνακας 22: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με τα οφέλη χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης	95
Πίνακας 23: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με το άγχος για τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	96
Πίνακας 24: Σοβαρότεροι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	96
Πίνακας 25: Πόσοι γνωρίζουν κάποιο από τα συγκεκριμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	97
Πίνακας 26: Συσχετίσεις κοινωνικών-βιολογικών χαρακτηριστικών γονέων με την επικοινωνία τους με το σχολείο	97
Πίνακας 27: Συσχετίσεις κοινωνικών-βιολογικών χαρακτηριστικών γονέων με τη σημαντικότητα επικοινωνίας με το σχολείο	98
Πίνακας 28: Συσχετίσεις κοινωνικών βιολογικών χαρακτηριστικών με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των στάσεων και των απόψεων των γονέων σχετικά με την επικοινωνία με τη σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους, μέσα από την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Συγκεκριμένα, η εργασία πραγματεύεται την ανάδειξη των τάσεων που υπάρχουν από την πλευρά των γονέων, σχετικά με την εμπλοκή τους με το σχολικό περιβάλλον στην εποχή που χαρακτηρίζεται, περισσότερο από ποτέ, από την πρόοδο των τεχνολογικών εφαρμογών (Mumford, 2010). Η εμπλοκή αυτή προσδιορίζεται μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και κάποιων συγκεκριμένων εξειδικευμένων εφαρμογών επικοινωνίας που προτίθενται να χρησιμοποιηθούν από τη σχολική κοινότητα, ώστε να επιτραπεί ο μέγιστος βαθμός διασύνδεσης σχολείου και οικογένειας.

Ο προβληματισμός σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνιστά σχετικά καινούριο αντικείμενο συζήτησης και προβληματικής στον ελληνικό χώρο (Κολλιοπούλου, 2015). Γι' αυτό και μέχρι στιγμής έχουν επιχειρηθεί να πραγματοποιηθούν ελάχιστες επίσημες έρευνες στον ελληνικό χώρο, σχετικά με το υπό μελέτη αντικείμενο. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, περιορίζονται στη μέλετη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλείων μετάδοσης γνώσης (Χαρίτος, 2011· Πετρίδης, 2012· Ετεοκλέους - Γρηγορίου & Μάνιου, 2012· Δραγογιάννης, κ.α., 2013· Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013), ως τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κασκαντάμη & Καλογερόπουλος, 2010· Νερατζίδου, 2011· Πετράκη, 2011· Τρυφιάτης & Στιβακτάκη, 2011· Ελευθεριάδου, 2012· Μποφίλιου, 2013· Θεοδότου 2013) ή ως τρόπου επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με στόχο την ανάδειξη νέα κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον (Κολλιοπούλου, 2015). Το αποτέλεσμα όλων των ερευνών συγκλίνει στο γεγονός πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στις σχετικές έρευνες αποτελείται από συστηματικούς χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε καθημερινό επίπεδο. Εκτός από το γεγονός πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων, διαφαίνεται στο σύνολο των ερευνών πως υπάρχει η πρόθεση εξάπλωσής τους στους υπόλοιπους τομείς του καθημερινού βίου, κάτω από συγκεκριμένες

προϋποθέσεις που ποικίλλουν, ανάλογα με τις συνιστώσες που αποτυπώνονται σε κάθε έρευνα.

Αντίστοιχες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Attanucci, 2014· Baym, et.al.,2004· Bobbitt, et.al., 2013· Fife, et.al., 2013· Kraft & Dougherty, 2013), καθώς και έχουν αναδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα αποτελέσματα αυτού του τύπου επικοινωνίας, τα οποία, ωστόσο, διαφέρουν κατά περίπτωση, ανάλογα με συγκεκριμένα κοινωνικά-βιολογικά στοιχεία των εμπλεκόμενων.

Είναι γεγονός αναντίρρητο πως το σχολικό πλαίσιο και το οικογενειακό πλαίσιο συνιστούν τους βασικούς πυλώνες ανάπτυξης του ατόμου, καθώς και οι σημαντικότερες συνιστώσες από τις οποίες δύναται να διαμορφωθεί το ψυχοκοινωνικό και το γνωστικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα ωριμάσει ένα παιδί (Ντινίδου, 2013). Με βάση αυτή τη διαπίστωση, εκτός από σημαντικό, είναι και απαραίτητο το παιδί να βρίσκεται ανάμεσα σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, τα οποία μπορεί μεν να αποτελούνται από ανόμοια κοινωνικά σύνολα, αλλά ουσιαστικά εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό, συμπληρωματικά το ένα στο άλλο. Σε αυτό το περιβάλλον, είναι κομβικής σημασίας η συνεργασία που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, συνεννόηση, σεβασμό και ελάχιστες διακυμάνσεις που τείνουν να είναι ανεπαίσθητες στην αντίληψη του παιδιού (Μπαμπάλης, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν τις Κοινωνικές Επιστήμες, είναι ασφαλές να συμπεράνει κανείς πως όταν δύο περιβάλλοντα έρχονται σε τριβή μεταξύ τους, είναι φυσικό κι επόμενο να δημιουργηθούν εντάσεις. Στην περίπτωση του περιβάλλοντος της οικογένειας και του σχολείου, γίνεται λόγος για δύο διαφορετικά συστήματα, στα οποία οι εντάσεις κι οι συγκρούσεις που δύναται να δημιουργηθούν, αρκετές φορές οφείλονται στην ανεπαρκή επικοινωνία και στο γεγονός ότι πολλές φορές τα συμφέροντα της μιας κοινωνικής ομάδας συγκρούονται με αυτά της άλλης (Hornby, 2011).

Στα πλαίσια αυτής της διαπίστωσης και του γεγονότος πως η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει νέους τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα στα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας, καταγράφηκε ο παρών προβληματισμός, ο οποίος συνιστά και τον πυρήνα της προκείμενης εργασίας. Επιπλέον, η απουσία ερευνών σε ελληνικό επίπεδο σχετικά με την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην

επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, οδηγεί στην ανάγκη καταγραφής, σε πρώτο επίπεδο, των τάσεων όπως αποτυπώνονται από το σύνολο του πληθυσμού των γονέων με παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική θεμελίωση των προς μελέτη αντικειμένων, σύμφωνα με πληροφορίες που αντλούνται από την ελληνόγλωσση και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Το δεύτερο κομμάτι περιλαμβάνει την παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας, όπως πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται λόγος για την έννοια της επικοινωνίας. Πραγματοποιείται η οριοθέτηση της έννοιας «επικοινωνία» κι αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά που τη διέπουν. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για προβλήματα στην επικοινωνία, καθώς επίσης διασαφηνίζονται οι παράγοντες που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην επικοινωνία. Έπειτα, αναπτύσσονται οι διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Μετά, γίνεται αναφορά στην έννοια της «συνεργασίας», όπως αυτή απορρέει από τα όσα έχουν αναπτυχθεί στο κεφάλαιο. Στην πορεία αναλύονται ορισμένα θεωρητικά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία χαρακτηρίζονται οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια. Τα μοντέλα αυτά αφορούν τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και τον τρόπο διαχείρισης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Τα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύσσονται συγκροτούν συγκεκριμένους τύπους, βάσει των οποίων οριοθετούνται τα είδη συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθενται τα στάδια επικοινωνίας, τα σχήματα των σχέσεων και τα στάδια ανάπτυξης δεσμών μεταξύ σχολείου-οικογένειας, σύμφωνα με τους τύπους που έχουν αναπτυχθεί προηγουμένως.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας πραγματεύεται τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην εξέλιξη της τεχνολογίας, σε συνάρτηση με τα κοινωνικά δίκτυα, μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή, στην οποία αναλύεται το σύνολο των εφαρμογών «Web 2.0», εξέλιξη των οποίων αποτελούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Έπειτα, διασαφηνίζεται ο όρος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κι αναφέρονται με συντομία τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι τρόποι αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Ανάλογα με τους τρόπους αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση, καθορίζονται κι οι παράγοντες που δύναται να επηρεάζουν την ποιότητα της

επικοινωνίας μέσα από αυτά, οι οποίοι και αναλύονται όσο εξελίσσεται το κεφάλαιο. Στο τέλος του κεφαλαίου, αναπτύσσονται τέσσερα παραδείγματα εφαρμογών που αφορούν την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα τέσσερα παραδείγματα που αναπτύσσονται είναι και αυτά τα οποία είναι πιο δημοφιλή την περίοδο συγγραφής της παρούσας εργασίας κι αφορούν το Facebook, το Edmodo, το Class Dojo και το Remind. Αξίζει να σημειωθεί, πως το Facebook, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εφαρμογές, δεν έχει δημιουργηθεί με σκοπό την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Γι' αυτό και στα συμπεράσματα της εργασίας υπάρχει σαφής διαχωρισμός.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά αναπτύσσεται και εδραιώνεται η αναγκαιότητα κι η σημαντικότητα της έρευνας για το κοινωνικό σύνολο. Στην πορεία, διατυπώνεται με ακρίβεια και σαφήνεια ο σκοπός της έρευνας, που σχετίζεται με την αποτύπωση των τάσεων που δύναται να ωθήσουν στη δημιουργία αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας και επομένως ενεργού εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία από αμφότερα τα περιβάλλοντα. Έπειτα διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκε η έρευνα. Οι ερευνητικές υποθέσεις αποτυπώνουν πιθανές τάσεις από τους γονείς, σχετικά με την επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με το σχολείο. Επιχειρείται η κατανόηση του επικοινωνιακού προφίλ των γονέων, καθώς και η αποτύπωση των βιολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τις τάσεις τους. Επιπλέον, επιχειρείται η αποτύπωση των κινδύνων που οι ίδιοι πιστεύουν ότι ελλοχεύει μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την επικοινωνία με το σχολείο. Στις ερευνητικές υποθέσεις γίνεται επίσης προσπάθεια πρόβλεψης των στάσεων των γονέων σχετικά με τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους, στους οποίους μπορεί να συμβάλλει θετικά η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, διατυπώνεται ο χαρακτηρισμός της έρευνας, καθώς εξηγείται πως πρόκειται για μια πειραματική έρευνα, βασισμένη σε πρωτογενή δεδομένα ποιοτικού χαρακτήρα, καθώς επίσης περιγράφεται η μεθοδολογία συλλογής και προσέγγισης των δεδομένων. Προκύπτει πως στην έρευνα πραγματοποιείται περιγραφική προσέγγιση, μέσα από την ανάλυση δεδομένων. Διακρίνονται οι μεταβλητές της έρευνας, ενώ στη συνέχεια αποτυπώνεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, αποτυπώνεται το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, που είναι η χρήση ερωτηματολογίου, ενώ εξηγείται ο λόγος που

αποφασίστηκε η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου. Στο τέλος του κεφαλαίου καταγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, όπως επίσης και το χρονοδιάγραμμα που τηρήθηκε για την εκπόνηση της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο διαρθρώνεται σε τρία υποκεφάλαια κατ' αντιστοιχία των τριών τμημάτων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την εμπειρική έρευνα. Στο τέταρτο τμήμα του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και των αποτελεσμάτων, όπως αυτές αναδείχθηκαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται παρουσίαση των αποτελεσμάτων, καθώς γίνεται αντιπαραβολή με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως αναδείχτηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας. Επιπλέον, διαφαίνονται οι τάσεις των γονέων σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, καθώς και αποτυπώνονται οι παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν τις απόψεις τους. Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιούνται προτάσεις για συμπληρωματική έρευνα, με βάση τα αποτελέσματα που εξήχθηκαν.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του παραρτήματος, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, και την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε.

1. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1.0 Εισαγωγή

Η επικοινωνία συνιστά έναν νευραλγικό τομέα του βίου των ανθρώπων, ανεξαρτήτως του τομέα της ζωής για τον οποίο χρησιμοποιείται (Μπουραντάς, 2002). Είναι αναμενόμενο πως ο άνθρωπος δε μπορεί να μείνει στάσιμος, στηριζόμενος σε παρωχημένους ή απαρχαιωμένους τύπους επικοινωνίας, καθώς η μη ενσωμάτωση στις επιταγές της αυξανόμενης διείσδυσης των τεχνολογικών εξελίξεων, απειλεί το ίδιο το άτομο με περιθωριοποίηση στις κοινωνικές του συναλλαγές και στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του με άλλους φορείς (Daskalakis et. al, 2014).

Η επικοινωνία στον χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται εκτός από χρήσιμη, πλέον και απαραίτητη για λόγους που αναλύονται διεξοδικά στη συνέχεια της παρούσας μελέτης. Το σχολείο και η οικογένεια οφείλουν να συνεργάζονται και να δαπανούν χρόνο για να ευοδωθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας (Ντινίδου, 2013). Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται φανερά μέσα από την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση των μαθητών και πολλές φορές δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα (Schaffer & Kirp, 2009). Η ανατροφοδότηση αυτής της επικοινωνίας, ωστόσο, πέρα από τον παράγοντα της ενημέρωσης, έχει την ικανότητα να προλάβει «κακώς κείμενα», να επιδιορθώσει έκρυθμες καταστάσεις που δύναται να προκύψουν ή να ενισχύσει το κλίμα συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης, ενδοσυστημικά κι εξωσυστημικά, όπως προωθείται από το Νέο Σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οφείλει να είναι αποτελεσματική.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών «επικοινωνία» και «συνεργασία» στο πρωτογενές επίπεδο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, όπως γίνεται αντιληπτή από την καθημερινότητα των ανθρώπων. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας, καθώς και οι μορφές που μπορεί να λάβει. Έπειτα, πραγματοποιείται σύνδεση της αποτελεσματικής επικοινωνίας με την έννοια «συνεργασία». Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια θεωρητικά μοντέλα μελέτης των συνεργατικών τύπων και γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας που έχει η αποτελεσματική συνεργασία του θεσμού της οικογένειας με τον θεσμό του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παράθεση των χαρακτηριστικών της,

των βασικών μορφών της, των πλεονεκτημάτων καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν την ουσιαστική ανάπτυξή της.

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του κεφαλαίου, πραγματοποιείται σε κάποια κρίσιμα σημεία σύνδεση των εννοιών της επικοινωνίας και της συνεργασίας με την χρήση των νέων τεχνολογιών, κατά τρόπο που αναδεικνύεται η αμφίδρομη σύνδεση της ανάπτυξης της τεχνολογίας με την αύξηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Jaiswal, 2018).

1.1 Η έννοια της επικοινωνίας

Η οριοθέτηση της επικοινωνίας συνιστά μια δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία. Η απλοποιημένη οριοθέτηση του όρου ενέχει κινδύνους, όπως η παραγνώριση των συστατικών της στοιχείων και η μη επαρκής αναγνώριση της αξίας τους, όπως και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου επικοινωνίας που χρησιμοποιείται (Αντωνιάδου, 2014).

Κατά καιρούς έχει γίνει προσπάθεια από πολλούς εκπροσώπους των Κοινωνικών Επιστημών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, να οριοθετήσουν την έννοια της επικοινωνίας (Αντωνιάδου, 2014). Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής και διασαφήνισης των επικρατέστερων από αυτούς (Tsichla et. al, 2016).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2012) ως επικοινωνία νοείται «η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών, από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς» (σελ. 649).

Σύμφωνα με τον Κοντάκο κ.α. (2002) ένας άλλος ορισμός που δίνεται στην επικοινωνία είναι πως συνιστά «μια διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο που λειτουργεί ως πομπός προς ένα άλλο που λειτουργεί ως δέκτης, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό» (σελ. 251).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (1992) επικοινωνία ορίζεται ως «η διαδικασία με την οποία ένας πομπός Α που λογίζεται ένα άτομο ή μια ομάδα, μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ακόμη ενέργεια σε έναν δέκτη Β που επίσης λογίζεται ως άτομο ή ομάδα, με στόχο να ενεργήσει πάνω του ούτως ώστε να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την τελική κατάσταση και τη συμπεριφορά του».

Από τους παραπάνω ορισμούς συγκρατούνται οι βασικές έννοιες που απαρτίζουν το μοντέλο της επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στις ανθρώπινες συναλλαγές, οι οποίες αναλύονται διεξοδικότερα στην επόμενη ενότητα. Επίσης, δίνεται βαρύτητα και στο γεγονός ότι γίνεται λόγος για ένα αμφίδρομο γεγονός μεταβίβασης μηνυμάτων, για τη δύναμη που έχει στη διαμόρφωση συναισθηματικών και νοητικών καταστάσεων μεταξύ των συμμετεχόντων και για το γεγονός πως πραγματοποιείται με ποικίλες μορφές.

Στους παραπάνω ορισμούς συμπληρώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και κάποιοι ορισμοί που συνδέουν την επικοινωνία με την τεχνολογία. Άλλωστε είναι γεγονός πως η τεχνολογία πληροφοριών κι επικοινωνίας συνιστά ένα ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο που ασχολείται με την προμελετημένη επικοινωνία μέσω διάφορων συσκευών που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές κάνοντας χρήση οπτικοακουστικών συστημάτων που έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύσουν, να τροποποιήσουν και να διαβιβάσουν ένα μήνυμα με σύγχρονο ή με ασύγχρονο τρόπο (Zurro, 2012).

Σύμφωνα με τον Buabeng-Andoh (2012), οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) συγκεντρώνουν τους τρόπους και τα μέσα που παρέχονται με τη χρήση καινοτόμων προϊόντων τεχνολογίας με στόχο την επεξεργασία, την ταξινόμηση και τη μετάδοση της πληροφορίας ανεξαρτήτως της μορφής της.

Οι Khvilon & Patru (2002), υποστηρίζουν πως η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνιών εξυπηρετούν στην κάλυψη ενός μεγάλου φάσματος αναγκών μέσα από τη δημιουργία ενός ευρέος πεδίου υπηρεσιών. Προσφέρονται εργαλεία που προωθούν την επικοινωνία ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς οργανισμούς. Μέσα από τη χρήση αποτελεσματικών εργαλείων επικοινωνίας η ανθρωπότητα οδηγείται σε σταδιακές αλλαγές στις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές κι εκπαιδευτικές δομές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ισότιμη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Συμπυκνώνοντας το νόημα των παραπάνω διαφορετικών ορισμών που αποδίδονται στην έννοια «επικοινωνία», παρατηρείται πως συγκλίνουν τόσο ως προς τα αγαθά που παρέχονται μέσα από την επικοινωνιακή διαδικασία, όσο και από τα μέλη που την απαρτίζουν. Αυτό που συμπληρώνεται από τη βιβλιογραφία όσον αφορά την τεχνολογία των επικοινωνιών συνιστάται στο γεγονός ότι μπορούν να δημιουργήσουν ρηξικέλευθες αλλαγές στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Όπως γίνεται αντιληπτό, από τις σημαντικότερες καινοτομίες που πρόσφερε η ένταξη της τεχνολογίας στην επικοινωνία συνιστά τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε ίδια ή διαφορετικά συστήματα (Βαβουράκη, 2004). Στην παρούσα εργασία συγκρατείται η έμφαση στην επίδραση της συγκεκριμένης καινοτομίας όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ των συστημάτων εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

1.2 Χαρακτηριστικά της επικοινωνίας

Η επικοινωνία στην καθημερινότητα αντιμετωπίζεται σαν μια αυτοματοποιημένη αμφίδρομη διαδικασία, η οποία διέπει τις ανθρώπινες σχέσεις (Kurland & Pelled, 2000). Ωστόσο, αν γίνει μια προσπάθεια μελέτης και αποκωδικοποίησής της, γίνεται αντιληπτό πως διαχωρίζεται σε επιμέρους μορφές λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια (DeVito, 2006).

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα στοιχεία που απαρτίζουν την επικοινωνία, σύμφωνα με το μοντέλο Shannon-Weaver (1949), το οποίο σήμερα θεωρείται η «μητέρα» όλων των μοντέλων από τις Κοινωνικές Επιστήμες (Hollnagel & Woods, 2005) και διαφαίνεται σχηματικά στην Εικόνα 1:

- **Πομπός:** Αυτός που αποφασίζει να κοινοποιήσει τη σκέψη του προς κάποιον άλλον, είτε μεμονωμένα είτε μαζικά στο κοινωνικό σύνολο. Ο πομπός μπορεί να κοινοποιήσει το μήνυμά του με αρκετούς τρόπους που περιλαμβάνουν είτε τη γνωστοποίηση, είτε την επιβολή του, ανάλογα τις συνθήκες μετάδοσής του σε κάθε περίπτωση. Επιπλέον, αφού μεταδώσει ένα μήνυμα, οφείλει να ανατροφοδοτηθεί για το αν το μήνυμα που μετέδωσε έγινε αντιληπτό στον δέκτη.
- **Δέκτης:** Αυτός που λαμβάνει το μήνυμα που απευθύνει ο πομπός. Ο δέκτης στο στάδιο της επικοινωνίας λειτουργεί πάντα παθητικά και αποκωδικοποιεί το μήνυμα που του μεταδίδει ο πομπός. Σε περίπτωση που ο δέκτης αποφασίσει να ανταποδώσει την επικοινωνιακή κατάσταση, μετατρέπεται σε πομπό κι ακολουθείται η ίδια διαδικασία.

- **Μήνυμα:** Σε ένα μήνυμα περιλαμβάνονται οι ιδέες, οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, η κουλτούρα και τα συναισθήματα του πομπού. Είναι η ουσία της επικοινωνιακής κατάστασης καθαυτής.
- **Μέσο μετάδοσης:** Καθορίζεται ως μέσο μετάδοσης ή κανάλι επικοινωνίας, ο τρόπος που μεταβιβάζεται ένα μήνυμα από τον πομπό προς τον δέκτη. Ένα μήνυμα δύναται να μεταδοθεί με πολλά μέσα μετάδοσης, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά.
- **Θόρυβος:** Χαρακτηρίζεται ως θόρυβος καθετί που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην επικοινωνία και να καταστήσει την ανατροφοδότησή της ανεπιτυχή. Οι αιτίες θορύβου μπορεί να είναι εσωτερικές και εξωτερικές.



Εικόνα 1: Η επικοινωνιακή διαδικασία (Clampitt, 2005, σελ. 30)

1.2.1 Προβλήματα στην επικοινωνία

Με τον όρο «θόρυβος» στην επικοινωνία οριοθετήθηκαν τα προβλήματα που δημιουργούνται στην κατάσταση επικοινωνίας δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Hollnagel & Woods, 2005). Κρίνεται σημαντικό να πραγματοποιηθεί μια σύντομη επισκόπηση των προβλημάτων που μπορεί να καταστήσουν μια επικοινωνιακή κατάσταση αναποτελεσματική.

Στους εξωτερικούς «θορύβους» - προβλήματα επικοινωνίας υπάγονται όλα τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που περιβάλλουν το μέρος στο οποίο λαμβάνει χώρα μια επικοινωνιακή κατάσταση (Velentzas & Vroni, 2014). Επιπλέον, ο διαθέσιμος χρόνος για τη συζήτηση οφείλεται κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες και μπορεί να διαμορφώσει την επικοινωνία σε συγκεκριμένα πρότυπα. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί το κλίμα κι η εποχή που διαδραματίζεται η συζήτηση, καθώς η οποιαδήποτε δυσφορία που δημιουργείται στους συνομιλητές μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην επικοινωνιακή ανατροφοδότηση. Επίσης, το αξίωμα κι η θέση ευθύνης που κατέχει ένας από τους δύο συνομιλητές δύναται να επηρεάσει την επικοινωνιακή κατάσταση, ευνοώντας ή δυσχεραίνοντας την επικοινωνία (Tarnóczy, 1983). Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται και η ξαφνική συμμετοχή τρίτων στη συζήτηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη διάσπαση της προσοχής από το μήνυμα που προσπαθεί να μεταδοθεί από τον πομπό στον δέκτη (Button & Rossera, 1990).

Στους εσωτερικούς «θορύβους», εντάσσονται οι καταβολές, οι πεποιθήσεις, η κουλτούρα, οι γνώσεις και η προσωπικότητα των συνομιλητών. Αν υπάρχει θετική ή αρνητική προδιάθεση ενός μέλους της επικοινωνιακής κατάστασης απέναντι στο άλλο, επηρεάζεται ανάλογα κι η ανατροφοδότηση της επικοινωνίας. Στα παραπάνω οφείλει να προστεθεί κι η δεδομένη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συνομιλητές, καθώς δεν είναι όλες οι ώρες κατάλληλες για τη μετάδοση ενός μηνύματος (Velentzas & Vroni, 2014). Επιπρόσθετα, τα βιολογικά χαρακτηριστικά των συνομιλητών παίζουν ρόλο στην πρόσληψη, την ερμηνεία και την ανατροφοδότηση ενός μηνύματος (Rothwell, 2004).

Αν η συνομιλία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών προστίθενται επιπλέον προβλήματα στην επικοινωνία. Αυτά τα προβλήματα σχετίζονται με την ποιότητα μετάδοσης του μηνύματος μέσω της συσκευής και δεν αφορούν κάποιον από τους συνομιλητές. Σε αυτά εντάσσονται τεχνικού τύπου προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσουν εμπλοκή στην επικοινωνιακή διαδικασία (Bishop, 2013).

1.3 Μορφές επικοινωνίας

Κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικό πρωτόκολλο επικοινωνίας με τους ανθρώπους γύρω του (Tuleja, 2016). Με βάση τους κώδικες που χρησιμοποιεί για να

μεταδώσει ένα μήνυμα, η επικοινωνία καθίσταται άλλες φορές εύκολη κι άλλες φορές δύσκολη (Andersen, 1999). Είναι απαραίτητο για κάθε άνθρωπο, να γνωρίζει τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμά, καθώς με αυτόν τον τρόπο αμβλύνονται οι δυσκολίες και μειώνεται ο θόρυβος ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη (Cornelissen, 2008). Επομένως, η επικοινωνία κατά περίπτωση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η μελέτη της αποτελεσματικότητάς της. Έτσι ανάλογα με την έμφαση που δίνεται σε καθένα από τα χαρακτηριστικά που έχει, η επικοινωνία μπορεί να λάβει αρκετές μορφές. Οι μορφές επικοινωνίας που μελετώνται παρακάτω είναι συναφείς με το υπό μελέτη αντικείμενο και συνοψίζονται στις προσεχείς υποενότητες:

1. Άμεση και έμμεση επικοινωνία
2. Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
3. Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία
4. Δια ζώσης κι εξ αποστάσεως επικοινωνία

1.3.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία

Η άμεση επικοινωνία χαρακτηρίζεται από την απευθείας μετάδοση ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη χωρίς την ύπαρξη διαμεσολαβητών. Ο πομπός είναι εκείνος που έχει τον πλήρη έλεγχο τόσο του μέσου μετάδοσης του μηνύματος όσο και του περιεχομένου του μηνύματος. Είναι σε θέση να τροποποιεί, να κωδικοποιεί, να διαβιβάζει και να διαχειρίζεται την ταχύτητα και τον χρόνο εκπομπής του μηνύματος προς τον δέκτη (Banfield, 1973).

Η έμμεση επικοινωνία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη διαμεσολάβησης από τον πομπό προς τον δέκτη. Το μήνυμα από τον πομπό διαβιβάζεται σε έναν ενδιάμεσο, ο οποίος με τη σειρά του διαβιβάζει το μήνυμα στον δέκτη. Οι λόγοι ύπαρξης ενός διαμεσολαβητή μπορεί να οφείλονται είτε σε αδυναμία του πομπού να προσεγγίσει τον δέκτη με κάποιο κανάλι επικοινωνίας, είτε από προσωπική επιλογή του πομπού. Σε αυτήν την περίπτωση ο ενδιάμεσος λειτουργεί ως δέκτης για τον πομπό και ως πομπός για τον τελικό δέκτη (Banfield, 1973).

Ο ενδιάμεσος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ του πομπού και του δέκτη κι η επιλογή του μπορεί να οφείλεται σε αρκετούς λόγους. Οι συνηθέστεροι λόγοι επιλογής ενός ενδιάμεσου έχουν να κάνουν είτε με το γεγονός ότι γνωρίζει καλύτερα το μήνυμα που πρόκειται να μεταδοθεί από τον πομπό προς τον δέκτη, είτε

με το ότι γνωρίζει καλύτερα τον δέκτη και λαγχάνει εκτίμησής του σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι ο ίδιος ο πομπός. Επίσης, ο ενδιάμεσος μπορεί να έχει καλλιεργήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες απ' ότι ο πομπός με αποτέλεσμα να μπορεί να διαβιβάσει ένα μήνυμα στον δέκτη με αποτελεσματικότερο τρόπο (Müller et. al., 2011).

Ωστόσο, στην έμμεση επικοινωνία η παρουσία του ενδιάμεσου μπορεί να δημιουργήσει παραπληροφόρηση. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο ρόλος του και να αμελείται το γεγονός πως το μήνυμα προέρχεται από τον πομπό και καταλήγει στον δέκτη. Η μη σωστή επιλογή ενός ενδιάμεσου ή η μη αποτελεσματική μετάδοση του μηνύματος δημιουργεί παρανοήσεις στην ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα να εντείνονται οι θόρυβοι και να ελλοχεύει ο κίνδυνος η επικοινωνία να είναι αναποτελεσματική (Müller et. al., 2011).

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις έμμεσης επικοινωνίας στην καθημερινότητα, σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Η χρήση των ΜΜΕ για τη μετάδοση των πληροφοριών, η χρήση των υπεύθυνων marketing σε έναν οργανισμό για την προώθηση των προϊόντων, η χρήση των συνδικαλιστών για την προώθηση κοινωνικών ζητημάτων που αφορούν μια κοινωνική ομάδα, συνιστούν μόνο μερικά από τα παραδείγματα που μπορεί να συναντήσει κανείς (DeVito, 2006).

Η παρούσα εργασία μελετά την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας. Επομένως, η επικοινωνία μπορεί να είναι τόσο άμεση όσο και έμμεση, με τη χρήση ενδιάμεσων, όπως λ.χ. λογίζεται ο διευθυντής για τη μετάδοση ενός μηνύματος από το σχολικό πλαίσιο προς την οικογένεια, είτε από το οικογενειακό πλαίσιο προς το σχολείο.

1.3.2 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία συνιστά μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία χρησιμοποιούνται λέξεις ή σχήματα λόγου από τον πομπό προς τον δέκτη. Χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος, καθώς η παραγωγή λόγου αποτελεί δείκτη λογικής σκέψης και εκφράζεται με προφορικό και γραπτό τρόπο. Μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε με τη χρήση ψηφιακών μέσων (π.χ. τηλέφωνο, εφαρμογές διασύνδεσης, κοινωνικά δίκτυα κ.α.) (Burgoon et.al., 2016).

Η προφορική επικοινωνία συντελείται με τη χρήση της ομιλίας. Τα οφέλη της λεκτικής επικοινωνίας είναι πολυπληθή. Σχετίζονται κυρίως με την ύπαρξη

αμεσότητας, ταχύτατης μετάδοσης του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη και μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας καθώς επιτρέπει την ύπαρξη αμφίδρομης ανατροφοδότησης. Επίσης, ενισχύεται με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας και δημιουργεί καθεστώς ευελιξίας στους συνομιλητές, αφού οι ίδιοι μπορούν να προσαρμόσουν το επικοινωνιακό μοντέλο ανάλογα με τις ανάγκες τους κάθε φορά. Εντούτοις, με τη χρήση της προφορικής επικοινωνίας δεν είναι εύκολη η αποθήκευση ή η αρχειοθέτηση του προσφερόμενου μηνύματος (Burgoon, et.al., 2016).

Τη γραπτή επικοινωνία χαρακτηρίζει η χρήση γραπτών μηνυμάτων στη μορφή αλληλογραφίας, συμβατικής ή ηλεκτρονικής, αναφορών ή επιστολών. Η γραπτή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και περιεκτικότητα. Ο γραπτός λόγος προσθέτει κύρος στον πομπό καθώς συνιστά επίσημο τρόπο γραφής. Δύναται να αποθηκευτεί και να αρχειοθετηθεί, σε περίπτωση που ο δέκτης θέλει να ξαναδιαβάσει το μήνυμα που του μετέδωσε ο πομπός. Ωστόσο, δε δίνεται η δυνατότητα χρήσης στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας, απαιτείται μεγαλύτερη δαπάνη χρόνου, γεγονός που συνεπάγεται επιβράδυνση στην ανατροφοδότηση, με κίνδυνο την παντελή απουσία της (Burgoon, et.al., 2016).

Η μη λεκτική επικοινωνία απαιτεί την σύγχρονη ύπαρξη του πομπού και του δέκτη στο ίδιο περιβάλλον. Συμπληρώνει τη λεκτική προφορική επικοινωνία και περιλαμβάνει τη γλώσσα του σώματος (Knapp & Hall, 2013) . Η γλώσσα του σώματος περιλαμβάνει όλες τις ακούσιες κι εκούσιες κινήσεις που μπορεί να κάνει ένας άνθρωπος με τα άκρα του και με το σώμα του, με το πρόσωπο, με τα μάτια ή μέσω της σιωπής κατά τη διάρκεια της μετάδοσης ενός μηνύματος. Τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης επικοινωνούν ταυτόχρονα με τη μη λεκτική επικοινωνία, δείχνοντας σε κάθε περίπτωση το ενδιαφέρον και τη δέσμευση που έχουν για μια δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας (Burgoon, et.al., 2016). Στα χαρακτηριστικά της μη λεκτικής επικοινωνίας υπάγεται και το παρουσιαστικό των συνομιλητών (Mehrabian, 2017).

Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να συμπληρώσει τη λεκτική ή πολλές φορές να την υποκαταστήσει (Knapp & Hall, 2013). Επιπλέον, είναι αυθόρμητη και δίνει την ανατροφοδότηση που απαιτείται τόσο στον πομπό όσο και στον δέκτη σχετικά με τη μετάδοση και την αφομοίωση ενός μηνύματος. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας κατ' αποκλειστικότητα δε μπορεί να αντικαταστήσει τη λεκτική επικοινωνία, καθώς βασίζεται κυρίως στο συναίσθημα των συνομιλητών. Η συναισθηματική κατάσταση, όπως προαναφέρθηκε, συνιστά

έναν από τους μεγαλύτερους κινδύνους που ελλοχεύουν σχετικά με την παρανόηση ενός μηνύματος και κατ' επέκταση συμβάλλει στην αναποτελεσματική επικοινωνία (Mehrabian, 2017).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών τα τελευταία χρόνια συμβάλλει στην ενίσχυση της σύγχρονης λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας ακόμα κι αν οι συνομιλητές βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Janghorban et.al., 2014). Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων συμβάλλει στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο μεταξύ συνομιλητών, χωρίς να απαιτείται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, έχοντας διατηρήσει, ωστόσο, τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων μορφών επικοινωνίας (Kappas & Krämer, 2011).

1.3.3 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία

Για να γίνει αντιληπτή η οριοθέτηση της εσωτερικής/εξωτερικής επικοινωνίας, απαιτείται ο προσδιορισμός της έννοιας της αλληλεπίδρασης των συστημάτων.

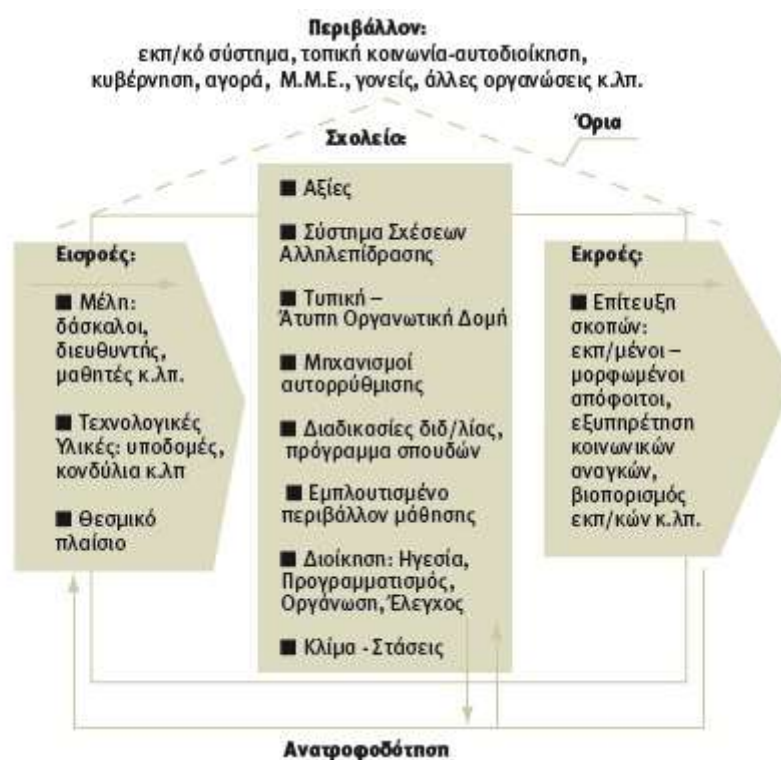
Ένας οργανισμός χαρακτηρίζεται από το εσωτερικό του περιβάλλον, το οποίο συναποτελούν οι εργαζόμενοι και οι προϊστάμενοί τους και από το εξωτερικό περιβάλλον το οποίο συναποτελούν οι πελάτες και οι υπόλοιποι οργανισμοί με τους οποίους έρχεται σε επαφή (Μπουραντάς, 2002).

Όταν γίνεται λόγος για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η οριοθέτηση μπορεί να μην είναι τόσο εύκολη καθώς τα όρια εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος τείνουν να είναι δυσδιάκριτα (Ντινίδου, 2013). Η χρήση της έννοιας του συστήματος προσφέρει τόπο για ερμηνεία της ρευστότητας και της συνεχόμενης αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008). Το σχολείο θεωρείται ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει στο εσωτερικό του περιβάλλον τους εμπλεκόμενους με τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή τον διευθυντή, τους δασκάλους, τους μαθητές κλπ. , ενώ στο εξωτερικό του περιβάλλον βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας, η τοπική κοινωνία, οι γονείς, η κυβέρνηση, τα ΜΜΕ, άλλες οργανώσεις κλπ.

Το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας έχει στόχο την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την προσωπική εξέλιξη, την κάλυψη κοινωνικών αναγκών, την καλλιέργεια κλίματος και στάσεων και τη δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης. Για την επίτευξη των παραπάνω είναι απαραίτητη η συνεργασία με το εξωτερικό

περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Από την άλλη πλευρά, το εξωτερικό περιβάλλον έχει στόχο την επίτευξη των κοινωνικών στόχων από τους οποίους χαρακτηρίζεται και οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη συνάρτηση με την επίτευξη των κοινωνικών στόχων του εσωτερικού περιβάλλοντος.

Συνεπώς, ο ρόλος του σχολικού οργανισμού σχετίζεται με την επίτευξη των κοινωνικών στόχων που έχουν τεθεί από κάθε μέλος των συστημάτων που το απαρτίζουν, διατηρώντας την ισορροπία που προκύπτει από την πίεση που ασκείται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Κατσαρός, 2008). Η απεικόνιση του σχολείου ως συστήματος διαφαίνεται αναλυτικά στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα (Κατσαρός, 2008, σελ. 41)

Εφόσον έγινε αντιληπτή η έννοια των συστημάτων - περιβαλλόντων ενός οργανισμού (κατά περίπτωση εκπαιδευτικού), γίνεται ευκολότερα αντιληπτή η απαίτηση ύπαρξης σωστής επικοινωνίας εντός των περιβαλλόντων, καθώς και της επικοινωνίας μεταξύ τους (Ντινίδου, 2013).

Η εσωτερική επικοινωνία αφορά την αλληλεπίδραση των μελών που ανήκουν στο ίδιο περιβάλλον, ενώ η εξωτερική επικοινωνία αφορά την αλληλεπίδραση των μελών που ανήκουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η εσωτερική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την καθιέρωση κοινών στόχων, προτύπων εργασίας, τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων, καλύτερης οργάνωσης, δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης

και ασφάλειας (Κέφης, 2005). Η εξωτερική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την καλύτερη απόδοση των συμμετεχόντων στο εσωτερικό περιβάλλον, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων τόσο σε επίπεδο οργανισμού όσο και σε επίπεδο ευρύτερης κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

1.3.4 Δια ζώσης και εξ αποστάσεως επικοινωνία

Η δια ζώσης επικοινωνία (face to face), προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία δύο προσώπων στο ίδιο περιβάλλον. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ πομπού και δέκτη είναι ταυτόχρονη, φυσική και άμεση. Η δια ζώσης επικοινωνία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα μέσω της χρήσης της. Αρχικά, είναι διαπροσωπική επιτρέποντας τους συνομιλητές να αναγνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και να κτίσουν συνεργατικές σχέσεις ανατροφοδοτώντας ο ένας τον άλλον με αμεσότητα (Baym et.al., 2004). Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση δια ζώσης αναπτύσσει συνδετικά σημεία μεταξύ του πομπού και του δέκτη, αξιοπιστία, εμπιστοσύνη και σεβασμό. Επιπρόσθετα, ενσωματώνει στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας με ξεκάθαρο τρόπο (Williams, 1977).

Η εξ αποστάσεως επικοινωνία δεν προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία δύο προσώπων στο ίδιο περιβάλλον. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ πομπού και δέκτη μπορεί να είναι μέσω της χρήσης κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής, μέσω οπτικών και ακουστικών καναλιών (Warkentin et.al., 2007). Η εξ αποστάσεως επικοινωνία δε συνιστά κάτι καινούριο, αφού για πολλές δεκαετίες οι άνθρωποι συνομιλούν με τη χρήση τηλεφώνων ή ασυρμάτων. Η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και πληροφοριακών συστημάτων, ωστόσο, προκάλεσε την έκρηξη της χρήσης εφαρμογών τηλεπικοινωνιών παρέχοντας νέες ευκαιρίες σύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων (Μητάκος, 2015).

Η επικοινωνία με τη χρήση ψηφιακών μέσων παρέχει τη δυνατότητα επιλογής αποθήκευσης της συνομιλίας, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών και μη λεκτικών σχημάτων που περιλαμβάνονται για μελλοντική χρήση, αποθήκευση, ή ανάκληση. Παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα εξοικονόμησης χρόνου και χρημάτων καθώς μπορεί να μηδενίσει τις αποστάσεις και να ελαχιστοποιήσει το κόστος μετακίνησης από το ένα μέρος στο άλλο (Σοφός κ.α., 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται τόσο η δια ζώσης επικοινωνία όσο κι η εξ αποστάσεως μέσω της χρήσης κυρίως του τηλεφώνου. Σε καμία περίπτωση δε μπορεί να υποκαταστήσει ο ένας τρόπος επικοινωνίας τον άλλο. Συνηθίζεται δε, η χρήση της δια ζώσης επικοινωνίας να χρησιμοποιείται τακτικότερα όταν προκύπτουν σοβαρά θέματα στη σχολική μονάδα ή στο σπίτι. Η εξ αποστάσεως επικοινωνία επικεντρώνεται κυρίως σε επουσιώδη ζητήματα, τα οποία έχουν ως επί το πλείστο ενημερωτικό χαρακτήρα (Ντινίδου, 2013).

1.4 Θεωρητικά μοντέλα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Η σχέση του εσωτερικού συστήματος μιας σχολικής μονάδας με το εξωτερικό, όπως προαναφέρθηκε, χαρακτηρίζεται από διαρκή αλληλεπίδραση (Κατσαρός, 2008). Η πολυπλοκότητα και το γεγονός πως τα περιβάλλοντα αυτά χαρακτηρίζονται κι επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, συχνά διαμετρικά αντίθετους μεταξύ τους, έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές στη διαδικασία να αναπτύξουν μοντέλα σχετικά με τη μελέτη, την επεξεργασία και την ερμηνεία των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Ντινίδου, 2013).

Η Ντινίδου (2013) παραθέτει πως έχουν αναπτυχθεί τρία βασικά ρεύματα στη μελέτη των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Καθένα από αυτά τα ρεύματα εκπροσωπεί και διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το είδος των θεσμών που αντιπροσωπεύουν κατά περίπτωση το σχολείο και η οικογένεια, καθώς και τον βαθμό συμβατότητας που έχουν μεταξύ τους. Με χρονική σειρά αναφέρονται συνοπτικά:

1. Διαχωρισμός: Η κατεύθυνση αυτή προωθεί πως το σχολείο έχει συγκρουόμενα συμφέροντα με την οικογένεια και πως η στενή συνύπαρξη τους δημιουργεί ταλαντώσεις που καταστρατηγούν τα δικαιώματα και των δύο θεσμών. Οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν διαφορετικούς στόχους και η κατανομή ευθυνών βαραίνει αμφοτέρως τις πλευρές. Η επιτυχία στην επίτευξη των στόχων συνεπάγεται το μοίρασμα των αρμοδιοτήτων και κατ'αντιστοιχία των ευθυνών.

2. Διαδοχή: Η δεύτερη κατεύθυνση που αναπτύχθηκε αφορά την αντίληψη πως οι αρμοδιότητες των δύο θεσμών για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και την

επίτευξη των μαθησιακών στόχων υπεισέρχονται από διαφορετικά στάδια, καθένα από τα οποία έχει σταθμισμένη σημασία. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη το σχολείο με την οικογένεια έρχονται σε επαφή για τη διαδοχική επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί.

3. Κοινού τύπου αρμοδιότητες κι ευθύνες: Η τρίτη και τελευταία κατεύθυνση που αναπτύχθηκε αποτελεί συνέχεια της διαδοχής. Εξηγεί πως όχι μόνο απαιτείται συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών, αλλά ο ένας θεσμός συμπληρώνει τον άλλο. Επομένως, είναι απαραίτητη η οργάνωση, η συνέπεια, η συνεργασία και η κοινή συμπόρευση μέσω της αρμονικής συνύπαρξης του ενός θεσμού με τον άλλο.

Οι θεωρητικές κατευθύνσεις διαχείρισης των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια είναι εκείνες που ουσιαστικά αποτυπώνονται μέσα από τη διάκριση των ειδών συνεργασίας που επιχειρείται στα παρακάτω κεφάλαια και αφορούν τη διαχείριση των σχέσεων του σχολείου και της οικογένειας, τα στάδια της επικοινωνίας και τα στάδια της ομαλής ανάπτυξης δεσμών μεταξύ των προαναφερθέντων θεσμών.

1.4.1. Τα 6 μοντέλα διαχείρισης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Ο Γεωργίου (2000) υιοθέτησε ένα σύστημα μοντέλων λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία και κριτήρια ανάλογα με τον βαθμό που είναι σε θέση να επηρεάσουν τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τους ερευνητές των σχέσεων μεταξύ σχολικού πλαισίου και οικογενειακού περιβάλλοντος (Ντινίδου, 2013).

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός πως η διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διάθεση που έχει ο ένας θεσμός να τροποποιήσει την υπάρχουσα θεώρηση κι αντιμετώπισή του για τον άλλο θεσμό (Ντινίδου, 2013).

Τα 6 μοντέλα του Γεωργίου κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1. Το σταδιακό μοντέλο: Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρία του Piaget και προσήκει στη θεωρητική κατεύθυνση του διαχωρισμού. Αναφέρεται πως η

ορθή διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού ξεκινάει από το οικογενειακό περιβάλλον και σταδιακά η ευθύνη της ορθής διαπαιδαγώγησης μεταβιβάζεται στο σχολικό περιβάλλον. Στο μοντέλο αυτό δε λαμβάνεται υπόψη η έννοια της μεταβίβασης πολιτισμικών ιδεωδών από το ένα περιβάλλον στο άλλο, ούτε και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο θεσμών (Piaget, 1952). Με αυτόν τον τρόπο το σχολικό πλαίσιο απομονώνεται από το εξωτερικό περιβάλλον και αναλαμβάνει διακριτούς ρόλους κι αρμοδιότητες.

2. Το οργανισμικό μοντέλο: Βασίζεται στη θεωρία πως το σχολικό περιβάλλον και το οικογενειακό περιβάλλον δρουν κατέχοντας ο κάθε θεσμός την αυτονομία του, με διακριτές ιεραρχικές δομές και ευθύνες. Το κάθε περιβάλλον αναλαμβάνει τις ευθύνες του και συμβιώνουν αρμονικά από απόσταση. Αποφεύγεται η συνύπαρξη κι η αλληλοεπικάλυψη των ρόλων σε κάθε ιεραρχική δομή, γιατί με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Έτσι η επικοινωνία επιδιώκεται μόνο όταν πρόκειται για επίλυση προβλημάτων κι όχι για πρόληψη αυτών.

3. Το οικοσυστημικό μοντέλο: Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο μαθητής υπολογίζεται ως οργανικό μέρος ταυτόχρονων υποσυστημάτων μεταξύ των οποίων το σχολείο κι η οικογένεια. Οι σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος είναι ισχυρές και βασίζονται σε συναισθηματικούς δεσμούς κατά περίπτωση. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων επιδιώκεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τον συγκερασμό διαφορετικών ευνοϊκών συνιστωσών εντός των υποσυστημάτων (Γεωργίου, 2005). Όταν τα υποσυστήματα ευνοούν το συναίσθημα του μαθητή, δύναται να επιτύχει, γεγονός που υποδηλώνει πως τα υποσυστήματα οφείλουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με αρμονία.

4. Το σφαιρικό μοντέλο: Ο Epstein (1987) εισήγαγε τη θεωρία των «αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών», που προσομοιάζει με το οικοσυστημικό μοντέλο που αναπτύχθηκε παραπάνω. Για το σφαιρικό μοντέλο λαμβάνονται υπόψη η κοινωνία, το σχολείο κι η οικογένεια σαν τρεις διαφορετικές σφαίρες που ενώνονται σε ένα σημείο. Σε αυτό το σημείο που ενώνονται βρίσκεται το παιδί. Ο βαθμός συνεργασίας κι αλληλεξάρτησης μεταξύ των σφαιρών αυτών καθώς και οι αντιλήψεις των υπαγόμενων προσώπων σε αυτές, καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το αν οι σφαίρες αυτές συγκλίνουν ή αποκλίνουν περισσότερο.

5. Το κοινωνικό μοντέλο: Στο κοινωνικό μοντέλο βασικοί πυλώνες θεωρούνται η κοινωνία και η οικογένεια. Χαρακτηρίζονται από δύο πλαίσια που συνυπάρχουν. Το πρώτο πλαίσιο είναι το νομοθετικό-θεσμικό και το δεύτερο πλαίσιο το ιδιογραφικό-προσωπικό (Ντινίδου, 2013). Τα πρόσωπα κινούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχοντας ρόλους που έχουν θεσπιστεί από το κράτος κι από τους οποίους απορρέουν ευθύνες και υποχρεώσεις. Δεν καλούνται απλά να είναι συνεπή κι επαρκή στα καθήκοντά τους, αλλά τα επισφραγίζουν με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η κουλτούρα των προσώπων να αλληλεπιδρά με την κουλτούρα του κοινωνικού και νομικού πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένα.

6. Το πολιτικό μοντέλο: Βασίζεται στην ύπαρξη πιέσεων από τυπικές ομάδες του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου προς κοινωνικές ομάδες που παρουσιάζουν σχέσεις αλληλεξάρτησης. Στο συγκεκριμένο μοντέλο προασπίζεται η αντίληψη πως αν το σχολικό περιβάλλον είναι αποτελεσματικό και επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από τις κοινωνικές ομάδες εντός του πλαισίου, η πίεση από τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες αποσύρεται. Όταν συμβαίνει το αντίθετο, η πίεση εντείνεται. Στις τυπικές ευρύτερες κοινωνικές ομάδες υπάγονται ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, η πολιτεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η εκκλησία κ.α. (Ντινίδου, 2013). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), αξιοπερίεργο είναι πως οι ομάδες αυτές μπορεί να έχουν ακόμα και συγκρουόμενα συμφέροντα μεταξύ τους.

1.4.2. Τυπολογίες σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Σύμφωνα με τη Ντινίδου (2013), η περίοδος που ξεκίνησαν οι ουσιαστικές έρευνες σχετικά με τη θεματική της επικοινωνίας και της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια λογίζεται από το 1980 ως το 2000. Κατά την περίοδο αυτή αναπτύχθηκαν τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τα είδη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών.

Από εκείνη την περίοδο προέκυψαν τρία επιπλέον θεωρητικά μοντέλα τα οποία έχουν ως βάση τον βαθμό ετοιμότητας του σχολείου να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με την οικογένεια. Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται

προδιαγραφές. Οι προδιαγραφές αυτές συμπυκνώνονται ως νόημα στα επιμέρους σχήματα που παρατίθενται με χρονολογική σειρά (Ντινίδου, 2013).

Το πρώτο σχήμα δανείζεται στοιχεία από το μοντέλο που δημιουργήθηκε από τους Macbeth et.al. (1984) και αναφέρεται στα τέσσερα στάδια επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια. Το δεύτερο σχήμα ενσωματώνει το μοντέλο που εισήγαγε η Swar (1993) και κάνει λόγο για τα τέσσερα σχήματα σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Το τρίτο σχήμα συμπυκνώνει τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης των δεσμών του σχολείου με την οικογένεια όπως εισηγήθηκαν από τους Martin et. al. (1997). Σύμφωνα με τους Epstein et. al. (2002) τα παραπάνω σχήματα πλέον θεωρούνται διαχρονικά και δεν επιδέχονται αμφισβήτηση στην προσπάθεια μελέτης των επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Ντινίδου, 2013).

1.4.2.1. Τα 4 στάδια επικοινωνίας

Η συγκεκριμένη θεωρητική κατεύθυνση αναπτύχθηκε από τους Macbeth et.al. (1984) και προηγείται χρονικά έναντι των υπόλοιπων. Ουσιαστικά επιχειρείται μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας των διαφορετικών τύπων επικοινωνίας που απαντώνται στην προσπάθεια σύνδεσης σχολείου και οικογένειας. Περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια στα οποία ουσιαστικά αποτυπώνεται η κλιμάκωση της εμπλοκής της οικογένειας στο σχολικό περιβάλλον ως προς την επίτευξη των στόχων.

Κατά το πρώτο στάδιο το σχολείο συνιστά ένα σύστημα το οποίο δεν έρχεται σε καμία αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον. Η οικογένεια είναι απύσχα από κάθε δράση στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ενώ κάθε τυπική ομάδα που δημιουργείται από πλευράς των οικογενειών, δεν ασχολείται με κανένα μείζονος σημασίας πεπραγμένο (Ντινίδου, 2013).

Κατά το δεύτερο στάδιο το σχολείο βρίσκεται σε ένα πρωταρχικό στάδιο αναγνώρισης της σημασίας της συνεργασίας και της εμπλοκής του εξωτερικού περιβάλλοντος με το εσωτερικό. Υπάρχει μια σταδιακή κλιμάκωση του ενδιαφέροντος από πλευράς των εκπαιδευτικών, όπου δίνεται βαρύτητα στη συμμετοχικότητα από πλευράς των γονέων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί που διατηρούν επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτής (Ντινίδου, 2013).

Κατά το τρίτο στάδιο η διοίκηση της σχολικής μονάδας δρα καταλυτικά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης σχέσεων συνεργασία και αλληλεγγύης. Σε αυτό το στάδιο επίσημα διακρίνεται η σημασία της εμπλοκής της οικογένειας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους γονείς ως προς τη σωστή ενθάρρυνση των μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον και εξηγούν τους στόχους των ΑΠΣ στην οικογένεια (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Κατά τη διάρκεια του τέταρτου σταδίου υπάρχει άμεση αλληλεξάρτηση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και επιβεβαιώνεται πως η επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι συνάρτηση της σωστής συνεργασίας του σπιτιού με την οικογένεια. Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η παρουσία τους κρίνεται επιτακτική κι όχι απλώς απαραίτητη (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

1.4.2.2. Τα 4 σχήματα σχέσεων

Τα μοντέλα που περιγράφουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αναπτύσσονται με βάση τα στάδια επικοινωνίας των δύο θεσμών, δίνοντας έμφαση αυτήν τη φορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, έχοντας ως βάση το είδος της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ τους (Ντινίδου, 2013). Αναπτύχθηκε από την Swarp (1993) και συνοπτικά περιγράφεται ως εξής:

Το «Προστατευτικό» σχήμα: Απομονώνει τα καθήκοντα κάθε θεσμού ξεχωριστά αποδίδοντας θέσεις ευθύνης σε καθένα από τα περιβάλλοντα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια συνεργασία και αλληλοεπικάλυψη. Κάθε σύστημα είναι απομονωμένο από το άλλο και δεν υπάρχει καμία εμπλοκή. Συντηρεί την άποψη πως η αποφυγή συνεργασίας σχολείου και οικογένειας συντηρεί την αρμονία και οδηγεί σε αποφυγή συγκρούσεων.

Το «Μεταβατικό» σχήμα: Πρόκειται για ένα μοντέλο κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους γονείς σε συγκεκριμένες συνιστώσες κατά την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, χωρίς ωστόσο να τους επιτρέπεται κάποια περαιτέρω ανάμειξη στα πεπραγμένα του σχολείου. Οι γονείς δε μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τη σχολική μονάδα παρά μόνο όταν τους ζητηθεί και για πολύ συγκεκριμένους λόγους.

Το «Υποστηρικτικό» σχήμα: Σε αυτό το σχήμα κυριαρχεί η αντίληψη πως η οικογένεια έχει υποστηρικτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και η εμπλοκή της οδηγεί σε ενίσχυση του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Υπάρχει συμπόρευση ως προς τους μαθησιακούς στόχους και στηρίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και αλληλοβοήθεια των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Το «Συνεργατικό» σχήμα: Η αντίληψη που προωθείται από το συγκεκριμένο μοντέλο υπαγορεύει πως η λήψη των αποφάσεων, η διαχείριση των έκρυθμων καταστάσεων και ο σχεδιασμός κι η οργάνωση της σχολικής ζωής απαιτεί την αगाστή συνεργασία μεταξύ του σχολείου με την οικογένεια. Κάθε θεσμός αναλαμβάνει τον ρόλο του με υπευθυνότητα και μετέχει εξίσου στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων.

1.4.2.3. Τα 4 στάδια ανάπτυξης δεσμών

Το τελευταίο θεωρητικό σχήμα που αναπτύχθηκε κατά την προσπάθεια μελέτης της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας προέρχεται από τους Martin et. al. (1997). Όπως τα προηγούμενα, έτσι και αυτό περιλαμβάνει τέσσερα στάδια κατ' αναλογία με τα προηγούμενα. Στο συγκεκριμένο σχήμα περιγράφονται τα στάδια σύσφιξης σχέσεων μεταξύ του σχολείου με την οικογένεια με την ανάλογη κλιμάκωση που συναντήθηκε και στα προηγούμενα μοντέλα. Σύμφωνα με τη Ντινίδου (2013) καταγράφονται ως εξής:

Το στάδιο της εξάρτησης: Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, η οικογένεια χαρακτηρίζεται από δεκτικότητα. Δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση με το σχολείο κι αυτό είναι κάτι που οι γονείς το αποδέχονται παθητικά. Το γεγονός πως το σχολικό περιβάλλον συνιστά έναν θεσμό που βρίσκεται σε απόσταση, είναι δεδομένο για το οικογενειακό περιβάλλον και υπάρχει αποδοχή ως προς τη μη συμμετοχικότητα.

Το στάδιο της συνδρομής: Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου η οικογένεια ανταποκρίνεται στις προσκλήσεις του σχολείου αν και εφόσον ζητηθεί. Αναγνωρίζεται από την πλευρά του σχολείου η σημασία της συνεργασίας του

οικογενειακού περιβάλλοντος σε συγκεκριμένες δράσεις και περιορίζεται μόνο σε αυτές.

Το στάδιο της αλληλεπίδρασης: Η οικογένεια είναι αποδεκτή στο σχολικό περιβάλλον και υπάρχει ενεργός εμπλοκή στη σχολική ζωή. Υπάρχει αυξημένη αλληλεπίδραση που δεν περιορίζεται μόνο σε συγκεκριμένες αρμοδιότητες, αλλά στο σύνολο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Το στάδιο της συνεργασίας: Οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και τη διαχείριση των διαδικασιών που υπάγονται στη σχολική ζωή. Καθετί που συμβαίνει στον χώρο του σχολείου συνιστά απόρροια συμπόρευσης, σύμπνοιας, συνεργασίας και αρμονικής συνδιαλλαγής του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον.

1.5 Χρησιμότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Όπως έγινε αντιληπτό από τα παραπάνω μοντέλα συνεργασίας (Ντινίδου, 2013) σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το σχολείο στη σημερινή εποχή συνιστά ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε πλήρη αλληλεπίδραση με το εξωτερικό (Κατσαρός, 2008), η σύγχρονη τάση που διαμορφώνεται, καθοδηγεί την κοινωνία και τα συστήματα που υπάγονται σε αυτήν στην αντίληψη πως η αλληλεπίδραση μεταξύ τους μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά αποτελέσματα (Μυλωνάκου-Κέκε, 2009). Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μια αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά ως ένα σύστημα που βρίσκεται σε απόλυτη ζύμωση με το κοινωνικό γίγνεσθαι (Μυλωνάκου-Κέκε, 2006). Άλλωστε, σκοπός του σχολείου, μεταξύ άλλων, όπως περιγράφεται στα ΑΠΣ είναι η ομαλή ένταξη στην κοινωνική πραγματικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό δε γίνεται να αντιμετωπιστεί το σχολείο ως ένα κλειστό σύστημα αλλά ως ένα ανοικτό σύστημα, στο οποίο πρωτεύοντα ρόλο έχει η ομαλή ένταξη και η συνεργασία της οικογένειας με αυτό (Νικολακάκη, 2003). Η συνεργασία προϋποθέτει αποτελεσματική επικοινωνία (Erstein et.al. ,2002).

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αρμονική συνεργασία και η από κοινού συμπόρευση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κρίνεται όχι απλά απαραίτητη αλλά και επιτακτική αρκεί να βασίζεται σε έναν κοινό κώδικα, στον οποίο

περιλαμβάνονται βασικές αρχές, όροι και προϋποθέσεις που υποχρεώνεται ο κάθε θεσμός να ακολουθήσει (Παρπαϊρή, 2012). Τα πλεονεκτήματα που υποστηρίζουν την ομαλή συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας παρατίθενται σε επόμενη ενότητα. Επιπλέον, παρατίθενται οι βασικές μορφές που μπορεί να λάβει η απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, καθώς και οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν.

1.5.1 Βασικές αρχές συνεργασίας

Πριν διασαφηνιστούν οι βασικές αρχές που διέπουν το πλαίσιο συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, κρίνεται σκόπιμος ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου. Έτσι, σύμφωνα με τη Rentzou (2004) με τον όρο συνεργασία εννοείται μια εκ βαθέων συνδιαλλαγή μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών, η οποία χαρακτηρίζεται από αφομοίωση γνώσεων, χαρακτηριστικών, βιωμάτων και δεξιοτήτων με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Οι Σακελλαρίου & Ρέντζου (2007) συμπληρώνουν πως δε νοείται απλώς μια κοινή συνύπαρξη αλλά μια ενιαία συμπόρευση που έχει ως βασικό πυλώνα την ισότιμη συνδιαλλαγή και συνεργασία των δύο θεσμών (Rentzou, 2004).

Για να επιτευχθεί αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα (Βρυνιώτη κ.α., 2008). Τα ερεθίσματα που προσλαμβάνει ένα παιδί από τον χώρο του σπιτιού επεκτείνονται και στη σχολική αίθουσα όπου ανατροφοδοτούνται από την κοινωνική ομάδα της τάξης. Από εκεί οι μαθητές ανάγουν τα βιώματα σε γνώση και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Caddell, 2005). Ουσιαστικά η οικογένεια λειτουργεί ως ένα σύστημα μέσα στο οποίο οι προσωπικές εμπειρίες λειτουργούν ως δεδομένα και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εξάγονται πληροφορίες οι οποίες αξιοποιούνται στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων.

Μία ακόμα βασική αρχή που υποστηρίζει τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας ορίζεται η ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων (Μουσιάδου, 2009). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σεβαστούν τις καταβολές, την κουλτούρα, το υπόβαθρο και την ιδιοσυγκρασία των μαθητών και των οικογενειών τους και να είναι σαφείς και περιεκτικοί ως προς τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχουν από τους γονείς. Η σωστή και ποιοτική ενημέρωση από

τους εκπαιδευτικούς ενισχύει σημαντικά την προαγωγή της κριτικής σκέψης, της αυτονομίας, των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων κι ενθαρρύνει τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας που προκύπτουν από την αρμονική συνύπαρξη γονέων και εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπλέον, οφείλουν να αντιμετωπίζουν με συνέπεια τις υποχρεώσεις τους (Δαφέρμος, 2000). Από την άλλη πλευρά οι γονείς οφείλουν να είναι συνεπείς ως προς την ενημέρωση της προόδου των μαθητών τους, να εμπιστεύονται στους εκπαιδευτικούς οτιδήποτε μπορεί να φανεί χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία, να ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και να συνεργάζονται ως προς την επίτευξη των στόχων (Μουσιάδου, 2009). Η σύγχρονη έρευνα σύμφωνα με τους Βρυνιώτη κ.α. (2008) έχει αποδείξει πως οι γονείς κατά πλειοψηφία ανταποκρίνονται θετικά στις προσκλήσεις των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με όποιο τρόπο κι αν τους ζητηθεί.

Επιπρόσθετα, πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους γονείς πως το σπίτι οφείλει να είναι μια επέκταση του σχολείου (Μουσιάδου, 2009). Κάθε σύστημα είτε προέρχεται από το ενδοσχολικό είτε από το εξωσχολικό περιβάλλον οφείλει να επικοινωνεί και να αλληλοϋποστηρίζεται ως συμπληρωματικό του άλλου (Katz, 2000). Επομένως, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς οφείλουν να ενημερώνουν και να ενημερώνονται ως προς τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου και να ανατροφοδοτούνται κατά περίπτωση για την περαιτέρω συνέχεια ή την τροποποίηση της διδακτικής πράξης (Μουσιάδου, 2009). Η συμπλήρωση μεταξύ των δύο συστημάτων έγκειται στο γεγονός ότι ο γονέας έχει γνώση του υποβάθρου του παιδιού του και ο εκπαιδευτικός έχει τις ακαδημαϊκές γνώσεις να οδηγήσει τον μαθητή στη γνώση και στην ομαλή ένταξη στον κοινωνικό ιστό με τρόπο που είναι λειτουργικός για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μπία, 2008).

Η επιτυχής συνεργασία προϋποθέτει αποτελεσματική επικοινωνία (Epstein et.al., 2002). Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας πρέπει να γίνεται αποτελεσματική χρήση των επιμέρους μορφών που μπορεί να λάβει και να δίνεται βαρύτητα σε κάθε λεπτομέρεια που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Lai & Ishiyama, 2004). Επομένως, η μορφή που επιλέγουν οι γονείς να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και να ενημερωθούν από αυτούς συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της επικοινωνίας και της περαιτέρω συνεργασίας που έχουν μεταξύ τους (Σοφός κ.α., 2015).

1.5.2. Πλεονεκτήματα συνεργασίας

Τα πλεονεκτήματα της επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ του σχολείου με την οικογένεια κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τους ωφελούμενους σε τρεις κατηγορίες, έτσι ώστε να καθίσταται ευκολότερη η κατανόησή τους. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχουν τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Για τους μαθητές, οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει πως ο βαθμός υψηλότερης ανάμειξης των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες οδηγεί τους μαθητές σε υψηλότερο βαθμό επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων τους, την εύρεση νέων κινήτρων μάθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Miedel & Reynolds, 1999 · Epstein et. al., 2002). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον ωθεί τα παιδιά σε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης (Hill & Craft, 2003). Οι μαθητές λειτουργούν ανακλαστικά στη σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Epstein et.al., 2002) και ανταποκρίνονται σε ένα ενδεχόμενο θετικό κλίμα νιώθοντας ασφάλεια και σιγουριά να εκφράσουν τα βιώματά τους στο σχολικό περιβάλλον και να ανατροφοδοτηθούν (Αλευριάδου κ.α., 2008). Επιπρόσθετα, η αίσθηση της ασφάλειας για τους μαθητές δημιουργεί ευνοϊκότερα συναισθήματα για το σχολείο, θετικές στάσεις για τη μαθησιακή διαδικασία, ωθεί τους μαθητές σε βελτίωση της συμπεριφοράς στο σχολικό αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον και βελτιώνει εξίσου τις σχέσεις του μαθητή με την οικογένεια, όσο και με το σχολείο (Epstein et.al., 2002· Greenwood & Hickman, 1991· Payton et.al., 2000). Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί κι η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών ως φυσικό επόμενο της θετικής ανατροφοδότησης τόσο από το σχολείο όσο κι από την οικογένεια (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Για τους γονείς, το θετικό κλίμα συνεργασίας οδηγεί σε καλύτερη γνώση του συναισθηματικού και γνωστικού κόσμου των παιδιών τους. Αντιλαμβάνονται σε καλύτερο βαθμό τις κλίσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και την αποτελεσματικότητα του τρόπου επικοινωνίας τους μαζί τους (Epstein et.al., 2002). Επιπλέον, αποκτούν ποιοτική συναναστροφή μαζί τους με αποτέλεσμα να γνωρίζουν τα σημεία στα οποία τα παιδιά δυσκολεύονται, κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματά τους, προβλέπουν συμπεριφορές και καταστάσεις που μπορεί να δημιουργήσουν συγκρούσεις και φροντίζουν να πραγματοποιούν έγκαιρες και

έγκυρες παρεμβάσεις για θέματα που σχετίζονται με την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Επίσης, οι γονείς εκτιμούν καλύτερα το εκπαιδευτικό έργο και των ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ συνδράμουν αποτελεσματικά στη σχολική ζωή (Μυλωνάκου-Κέκε, 2006). Το σχολείο λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης και για τους γονείς, αφού έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς και οργανώνουν από κοινού δράσεις σχετικά με τη σχολική κοινότητα (Epstein et.al., 2002). Σημαντική και μη εξαιρετέα είναι η διαπίστωση από πλευράς των γονέων πως το σχολείο δεν είναι ένας χώρος που πρέπει να υπάρχει αρνητική προκατάληψη κι η εμπλοκή τους με αυτό ωθεί στην ορθή αντίληψη πως η συμπόρευση με το σχολείο συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ποιοτική εξέλιξη των παιδιών τους (Ρέντζου, 2004).

Η ομάδα των εκπαιδευτικών επωφελείται στον ίδιο βαθμό από την αποτελεσματική συνεργασία των δύο θεσμών. Γίνονται κομμάτι της οικογένειας γνωρίζοντας τις ιδιαίτερες καταστάσεις που επικρατούν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον κι αντιλαμβανόμενοι σε μεγαλύτερο βαθμό τα σημεία στα οποία χρειάζεται να γίνουν παρεμβάσεις ως προς την αρμονική ανάπτυξη των παιδιών (Robson, 1996). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συμπληρωματικά στοιχεία για τον χαρακτήρα των μαθητών, είναι σε θέση να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης των μαθητών σε συνεργασία με την οικογένεια για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και κοινοποιούν με σαφήνεια τους στόχους αυτούς στους γονείς, με τρόπο που να επιτρέπει τους γονείς να τους παρέχουν την κατάλληλη στήριξη (Sakellariou & Rentzou, 2007). Η ανταλλαγή κουλτούρας που συντελείται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ του σχολικού πλαισίου με το οικογενειακό, μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές τροποποιήσεις στη συνολική σχολική κουλτούρα ενός τόπου (Σαμαρά, 2010). Συν τοις άλλοις, σύμφωνα με τους Epstein et. al. (2002), η επίτευξη των στόχων των μαθητών, συνεπάγεται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό την επίτευξη των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του επαγγελματικού τους προφίλ στην κοινωνία. Επομένως, πέρα από την προσφορά στην κοινωνία υπάρχει και το προσωπικό όφελος της αυτοπραγμάτωσης στη συνείδηση του εκπαιδευτικού. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν με την ύπαρξη της αρμονίας μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων και την παράλληλη αποφυγή των εντάσεων που δημιουργούνται μέσα από την απουσία της άμεσης και ουσιαστικής επικοινωνίας (Ρέντζου, 2004).

1.5.3. Μορφές συνεργασίας

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές ανάλογα με την προσωπικότητα, τις δεξιότητες, τις πρακτικές και τον βαθμό οικειότητας από τον οποίο διέπονται οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Σε κάθε περίπτωση πρωταρχική ευθύνη για την έναρξη της επικοινωνίας έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς εκείνος οφείλει να βρει τρόπους να προσελκύσει τους γονείς στον χώρο του σχολείου (Καινούργιου, 2012). Η συνεργασία πρέπει να βασίζεται σε ένα μοντέλο αμφίδρομης επικοινωνίας, κατά τη διάρκεια του οποίου να υπάρχει αμοιβαιότητα και σεβασμός (Σακελλαρίου, 2006).

Ο τρόπος που συνηθέστερα επιλέγεται για επικοινωνία και κατ' επέκταση για συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς ποικίλλει ανάλογα με τη σοβαρότητα και το περιεχόμενο του μηνύματος. Σύμφωνα με τη Λαλούμη-Βιδάλη (2008), οι τρόποι που επιλέγονται ως επί το πλείστον για να επικοινωνήσουν και να προωθήσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί είναι μέσω του προφορικού λόγου, μέσω του γραπτού λόγου και μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Ο προφορικός λόγος συνιστά μια άμεση μορφή επικοινωνίας που περιλαμβάνει λεκτικά και μη λεκτικά σχήματα κι ως επί το πλείστον πραγματοποιείται δια ζώσης. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς μέσα από προκαθορισμένες συναντήσεις τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο για την πορεία και την εξέλιξη των παιδιών τους σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Η ενημέρωση μπορεί να λάβει χώρα ατομικά ή ομαδικά (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Η χρήση των ομαδικών συναντήσεων είναι η επικρατέστερη μέθοδος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Πραγματοποιείται σε προκαθορισμένο χρόνο και χώρο που εξυπηρετεί στον μέγιστο βαθμό το ωράριο και τις υποχρεώσεις των γονέων (Νικολαΐδη & Πρωτόπαπα, 2011). Η συνεργασία αφορά ζητήματα γενικού περιεχομένου καθώς και σημαντικές ενημερώσεις που σχετίζονται με το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Γι' αυτό και θεωρείται απαραίτητο η ενημέρωση να γίνεται σε γονείς των οποίων τα παιδιά ανήκουν σε συγκεκριμένη και κοινή ηλικιακή ομάδα (Ντολιοπούλου, 2005).

Ο γραπτός λόγος συνιστά μια τυπική μορφή επικοινωνίας που περιλαμβάνει λεκτικά σχήματα, είναι περισσότερο απρόσωπος και πραγματοποιείται εξ αποστάσεως. Συνηθίζεται και προτιμάται στην περίπτωση των ομαδικών ανακοινώσεων, οπότε δεν έχει καθαυτό συνεργατικό χαρακτήρα. Σε ατομικό

επίπεδο, προτιμώνται ατομικές ενημερωτικές περιγραφικές σημειώσεις για την πρόοδο των παιδιών, η χρήση του ημερολογίου σχολικής ζωής όπου υπάρχει ασύγχρονη επικοινωνία για σημαντικά ζητήματα, η αποστολή οδηγιών για τη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, ο φάκελος εργασιών των μαθητών όπου περιέχονται τα έργα των μαθητών, καθώς και σπανιότερα η χρήση της αλληλογραφίας (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Η τηλεφωνική επικοινωνία αποτελεί μια σύγχρονη εξ αποστάσεως επικοινωνία που περιέχει λεκτικά αλλά και περιορισμένο αριθμό μη λεκτικών σχημάτων (Berger, 2004). Στην Ελλάδα η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μέσα από τη χρήση της τηλεφωνικής επικοινωνίας δεν είναι τόσο συνηθισμένη και περιορίζεται σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (Παρπαϊρη, 2012). Οι γονείς, ωστόσο, τείνουν να προτιμούν τη χρήση του τηλεφώνου, καθώς τα ωράρια εργασίας τους αρκετές φορές είναι απαγορευτικά σε ενδεχόμενη ενημέρωσή τους από τον εκπαιδευτικό. Το περιεχόμενο της τηλεφωνικής επικοινωνίας σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών, την περίπτωση μιας έκτακτης ανάγκης, ή την αναζήτηση πληροφοριών για συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο βαθμό προτιμούν την τηλεφωνική επικοινωνία για έκτακτα γεγονότα που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου, ή για διευκρινίσεις σχετικά με την άφιξη ή την αναχώρηση των μαθητών (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Οι παραπάνω μορφές συνεργασίας συμπληρώνονται με τη σταδιακή χρήση των ηλεκτρονικών εφαρμογών. Η χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων δημιουργεί έδαφος για την ανάδειξη καινοτόμων μεθόδων επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια (Ramirez, 2001). Σε πρώτο επίπεδο, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, παρατηρήθηκε αύξηση της επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail). Η χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας διατηρεί τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως ασύγχρονης επικοινωνίας και με την πρόοδο των τεχνολογικών εφαρμογών μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη ανάδειξη του σχεδιασμού και της χρήσης ψηφιακών μέσων που προωθούν τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, δημιουργώντας παράλληλα νέα μοντέλα μάθησης που στηρίζονται στη χρήση της τεχνολογίας (Safran, 2010).

Η χρήση των ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας συγκεκριμενοποιείται κι αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

1.5.4. Παράγοντες αποτελεσματικής συνεργασίας

Η συνεργασία δε συνιστά μια κατάσταση που επιτυγχάνεται με ευκολία κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε πλευρά αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις ευθύνες της, καθώς και τις ευθύνες της άλλης πλευράς. Επιπλέον, κάθε πλευρά έχει το δικαίωμα να διατηρήσει τη δική της οπτική για τα θέματα που άπτονται του πλαισίου της συνεργασίας τους και του περιεχομένου των συνδιαλλαγών τους (Attanucci, 2004). Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνιστώσες σύμφωνα με τις οποίες πλαισιώνεται και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται οι προσδοκίες, η αίσθηση της υπευθυνότητας απέναντι στις υποχρεώσεις, ο ρόλος και το επικοινωνιακό προφίλ του (Keyes, 2002).

Τα προβλήματα που προκύπτουν και δημιουργούν κινδύνους στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Για να καθίσταται πιο εύκολη η μελέτη αυτών των παραγόντων διακρίνονται σε παράγοντες που αφορούν τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση συνεργασίας που έχουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης κι από λοιπά ψυχολογικής φύσης αίτια. Το σύνολο των παραπάνω καλλιεργεί το αξιακό σύστημα που μεταδίδεται στα παιδιά και διαμορφώνει τις απαιτήσεις τους απέναντι στις μαθησιακές και κοινωνικές επιδόσεις των παιδιών (Davis-Kean & Eccless, 2005).

Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει πως γονείς που υπάγονται σε κατώτερα οικονομικά στρώματα δε μπορούν να αντιληφθούν την αξία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, νιώθοντας πως οι ίδιοι δε μπορούν να προσφέρουν στη συνεργασία αυτή (Γιοβαζολιάς, 2011). Επιπλέον, η αντίληψη πως η εμπλοκή κι η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο αφορά το γυναικείο φύλο σε συντηρητικές κοινωνίες, δημιουργεί φραγμούς στην ποιοτική συνεργασία του συνόλου των γονέων καθώς οι άνδρες τις περισσότερες φορές δεν τη θεωρούν στη σφαίρα των καθηκόντων τους (McBride et.al., 2005).

Η εθνική προέλευση των γονέων συνιστά έναν ακόμα βασικό παράγοντα εμπλοκής της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς οι οποίοι προέρχονται από άλλο εθνικό περιβάλλον απέχουν από τη συνεργασία διότι δεν καταλαβαίνουν

την ελληνική γλώσσα και δε μπορούν οι ίδιοι να προσφέρουν κάτι στην επικοινωνία (Davis-Kean & Eccless, 2005).

Ένας ακόμα παράγοντας που διαμορφώνει την επιτυχία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας θεωρείται το είδος της οικογένειας από την οποία προέρχεται το παιδί. Παρατηρείται πως οι μονογονεϊκές οικογένειες που την επιμέλεια έχει η μητέρα απέχουν περισσότερο από τα καθήκοντά τους στα πλαίσια της συνεργασίας σε σύγκριση με τις πυρηνικές οικογένειες (Christenson & Sheridan, 2001).

Στους παραπάνω παράγοντες αποτελεσματικότητας συνεργασίας δύναται να προστεθούν και η έλλειψη χρόνου και διάθεσης από πλευράς των γονέων. Οι εργασιακές απαιτήσεις των γονέων, η ύπαρξη αγχωδών διαταραχών, συγκεκριμένων ψυχιατρικών καταστάσεων, της αίσθησης ότι δε μπορούν να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά τους, προηγούμενες εμπειρίες από ανάλογες αναποτελεσματικές συνεργασίες, ή ακόμα και ανεπάρκεια μέσων για επικοινωνία με το σχολείο μπορούν να δράσουν καταλυτικά προς την κατεύθυνση της ρήξης των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Murray et.al.,2006 · Davis-Kean & Eccless, 2005).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Στα χαρακτηριστικά αυτά συμπεριλαμβάνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και το επίπεδο ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου (Spera, 2005 · Ho and Willms, 1996). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2005), παρατηρείται μεγαλύτερος βαθμός εμπλοκής των γονέων όταν οι μαθητές βρίσκονται σε μικρότερες τάξεις καθώς νιώθουν περισσότερο την ανάγκη να βοηθήσουν τα παιδιά και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, ο βαθμός εμπλοκής όταν το παιδί είναι αγόρι είναι αυξημένος, διότι οι γονείς θεωρούν πως τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή ως προς τη μη αποδεκτή συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο σε σύγκριση με τα κορίτσια (Σαμαρά, 2010).

Η ποιοτική εμπλοκή των γονέων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Αν κυριαρχεί η αντίληψη πως το παιδί έχει πολύ καλή επίδοση στο σχολείο, ο βαθμός εμπλοκής μειώνεται (Γεωργίου, 2005). Επιπλέον, οι γονείς ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας όταν το ζητούν τα ίδια τα παιδιά τους. Αν υπάρξει ένα κίνητρο για τους μαθητές το οποίο να εμπλέξει τους γονείς στη μαθησιακή

διαδικασία, τότε οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να παρασύρουν τους γονείς και να τους εμπλέξουν στη διαδικασία της συνεργασίας (Davis-Kean & Eccless, 2005).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή της οικογένειας με το σχολείο δε στηρίζονται σε μονομερή χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ποιότητα συνεργασίας με τους γονείς ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Μπόνια κ.α., 2008). Τα χαρακτηριστικά αυτά διακρίνονται σε δημογραφικά κι επαγγελματικά (Feuerstein, 2000).

Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά εντάσσονται η ηλικία, το φύλο, το αν είναι κάτοικοι της περιοχής που υπάγεται το σχολείο, το αν είναι οι ίδιοι γονείς ή ακόμα και το αν είναι οι ίδιοι δεκτικοί στη συνεργασία όσον αφορά το επαγγελματικό τους προφίλ (Henderson, 1988).

Οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας έχουν εξάγει διαφορούμενα ευρήματα ως προς την αίσθηση της ασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους γονείς ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δείχνουν περισσότερο δεκτικοί στην επικοινωνία λόγω της ασφάλειας που τους προσφέρουν τα χρόνια υπηρεσίας (Μπόνια κ.α.,2008)., ενώ από την άλλη πλευρά οι έρευνες δείχνουν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί στην επικοινωνία και στην ευελιξία στην επικοινωνία (Dunlap-Zuniga & Alatorre- Alva, 1999).

Τέλος, ο Σαΐτης (2007) προσθέτει πως καθοριστικό ρόλο στα ζητήματα συνεργασίας του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον έχει και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αν η κατεύθυνση στην οποία ωθεί η διοίκηση του σχολείου είναι της ενεργού εμπλοκής των γονέων, δύναται να μεταδώσει το όραμά του στο εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι σε θέση να άρει τις προκαταλήψεις και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε συνεργατικά πρότυπα δράσεων.

2. ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.0 Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από διαρκώς αναπτυσσόμενες καινοτομίες στον χώρο της τεχνολογίας οι οποίες επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο την καθημερινότητα, όσο και τις συνιστώσες αυτής (Drucker, 2011). Κάθε τομέας της ζωής των ανθρώπων χαρακτηρίζεται από, και χαρακτηρίζει αμφίδρομα τις προόδους της τεχνολογίας (Wright, 2008), είτε γίνεται λόγος για βιολογικό/υλικό, είτε για ψυχικό, είτε για πνευματικό είτε για κοινωνικό τομέα. Όλοι οι παραπάνω τομείς εξασφαλίζουν την ποιότητα της ζωής (Κάππου, 2013).

Η τεχνολογία, καθώς είθισται να επηρεάζει την επικοινωνία, δύναται να έχει έναν πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στη ζωή των γονέων, καθώς και των εκπαιδευτικών (Goldin & Katz, 2008). Έχει την ικανότητα να αμβλύνει τις διαφορές, να παρέχει αμεσότητα, να λειτουργήσει επικουρικά και να προσδώσει προτερήματα, χωρίς, ωστόσο, να γίνεται κατάχρησή της και να αμελείται η διαπροσωπική αξία που έχει η επικοινωνία (Jaiswal, 2018).

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη βαρύτητα που μπορεί να έχει η τεχνολογία στην επικοινωνία. Αρχικά επιχειρείται σύντομη ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου, ενώ γίνεται επεξήγηση της έννοιας «Web 2.0». Στη συνέχεια πραγματοποιείται εννοιολογική προσέγγιση του όρου «μέσα κοινωνικής δικτύωσης» και δίνεται έμφαση τόσο στα πλεονεκτήματα της χρήσης τους όσο και στα μειονεκτήματα. Έπειτα, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιοτική κι επιτυχημένη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλείων επικοινωνίας. Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά τέσσερα από τα δημοφιλέστερα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που δύναται να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσον αφορά το κομμάτι της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, εκ των οποίων τα τρία έχουν αναπτυχθεί ακριβώς για αυτόν τον σκοπό.

2.1. Οι εφαρμογές Web 2.0

Για να μπορέσει να γίνει αντιληπτή η δυναμική που έχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στη σημερινή επικοινωνία, πρέπει να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή με έμφαση στην εξέλιξη της αλληλεπίδρασης χρήστη – ηλεκτρονικών υπολογιστών και συγκεκριμένα μεταξύ χρήστη - διαδικτύου.

Μέχρι τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας, η αλληλεπίδραση που είχε ο χρήστης με έναν δικτυακό τόπο περιοριζόταν σε μηχανές αναζήτησης και υπερσυνδέσμους που οδηγούσαν στην εμφάνιση δικτυακών τόπων για προσπέλαση. Ο χρήστης λειτουργούσε παθητικά αφού δε μπορούσε ο ίδιος να συμμετέχει στη δημιουργία, διαμόρφωση, επεξεργασία και ανατροφοδότηση των δικτυακών τόπων (Nath et.al., 2014). Αυτή η εποχή χαρακτηρίστηκε ως η πρώτη γενιά ανάπτυξης της διαδικτυακής επικοινωνίας κι αφορούσε κυρίως τη μονόδρομη επικοινωνία μεταξύ επιχειρήσεων και πελατών, με έμφαση στο μήνυμα που ήθελε να μεταδώσει η επιχείρηση. Αυτό το είδος επικοινωνίας πλαισιώνεται από την έννοια «Web 1.0» (Wu & Ackland, 2014). Από τις σημαντικότερες καινοτομίες που εμφανίστηκαν μέσα από το εργαλείο Web 1.0 θεωρείται η ψηφιοποίηση καθημερινών μέσων ενημέρωσης όπως λ.χ. εφημερίδες, ραδιόφωνο, βιβλία και η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Hiremath & Kenchakkanavar, 2016).

Από το 2004 κι έπειτα, δόθηκε περισσότερη έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των χρηστών και στη δυνατότητα επεξεργασίας της προσφερόμενης γνώσης από τους ιστότοπους. Οι χρήστες δε λειτουργούν πλέον ως παθητικοί δέκτες αλλά αποκτούν δικαιώματα επεξεργασίας, διαμοίρασης, σχολιασμού και κριτικής απέναντι σε ό,τι αναρτάται σε διαδικτυακούς χώρους. Επιπλέον, έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν οι ίδιοι ιστοχώρους, μέσα από τους οποίους μπορούν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν (Nath et.al., 2014). Εκείνη την περίοδο άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτες εφαρμογές που επέτρεπαν τους χρήστες να δανειστούν τους διαδικτυακούς χώρους που προσφέρονταν και να επικοινωνήσουν μέσα από τη δημιουργία ιδιωτικών ψηφιακών προφίλ (Hiremath & Kenchakkanavar, 2016). Αυτό το είδος αμφίδρομης επικοινωνίας που αναπτύχθηκε, το οποίο δημιούργησε ελεύθερη ροή πληροφοριών από και προς τους χρήστες και γενικότερα αύξησε την αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω του διαδικτύου συμπεκνώνεται στο νόημα της έννοιας «Web 2.0» (Wu & Ackland, 2014).

Στην προσπάθεια καλύτερης επεξεργασίας του όρου πολλοί ερευνητές αποπειράθηκαν να υιοθετήσουν έναν ορισμό. Πολλές φορές, ωστόσο, οι ορισμοί που αποδίδονται λαγχάνουν αντικρουόμενων πορισμάτων, με αποτέλεσμα να

δημιουργούν σύγχυση ως προς την ευρύτερη οριοθέτηση μιας καινούριας έννοιας (Hiremath & Kenchakkanavar, 2016).

Το 2004 συμφωνήθηκε να οριοθετηθεί ως Web 2.0 το σύνολο των παρακάτω διαπιστώσεων που προέκυψαν από τον O' Reilly στο πρώτο παγκόσμιο συνέδριο σχετικά με τη χρήση του Web 2.0 (Levy, 2009). Σύμφωνα με αυτές τις διαπιστώσεις το διαδίκτυο δύναται να χρησιμοποιηθεί σαν μια ενιαία κοινωνική πλατφόρμα, η οποία προσανατολίζεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων μέσα από τα οποία οι χρήστες θα μπορούν να συναλλάσσονται και να αλληλεπιδρούν. Η πλατφόρμα αυτή θα δίνει ίσες δυνατότητες επικοινωνίας σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως προσωπικών χαρακτηριστικών και την ικανότητα να συνδεθούν με ιστοχώρους που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, θα δημιουργηθούν κόμβοι διασύνδεσης κι επικοινωνίας των επιμέρους συστημάτων με στόχο τη σύνθεση εφαρμογών ανοιχτού κώδικα και τη δημιουργία λογισμικών για κάθε επιμέρους ηλεκτρονική συσκευή που θα μπορεί να συνδεθεί στο διαδίκτυο. Τέλος, θα δοθούν κίνητρα ανάπτυξης επιχειρηματικών δράσεων που θα σχετίζονται με τη νέα χρήση του διαδικτύου (Jaiswal, 2018).

Η ανάπτυξη των εφαρμογών που συνόδευσαν την άνθιση του Web 2.0 ήταν ραγδαία και συνοψίζεται αλλά δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη των παρακάτω δημοφιλέστερων ειδών εφαρμογών/ διαδικτυακών εργαλείων (Hiremath & Kenchakkanavar, 2016 · Cimino & Marcelloni, 2012 · Hargadon, 2009):

- Δημιουργία ιστολογίων (web blogs): Τα ιστολόγια θεωρούνται προσωπικοί δικτυακοί τόποι των χρηστών μέσα από τις οποίες μπορούν να μοιραστούν με χρονολογική σειρά προσωπικά κείμενα και πολυμέσα ή να κοινοποιήσουν το υλικό που έχουν αναρτήσει τρίτα άτομα, σε κοινό που οι ίδιοι έχουν επιλέξει (Tremayne & Kaye, 2015). Απαιτούνται ελάχιστες γνώσεις χρήσης και δύναται η χρήση ετικετών (tags) για την ευκολότερη οργάνωση και χρήση του περιεχομένου. Στην κατηγορία των ιστολογίων, υπάγονται και τα μικροϊστολόγια (microblogs), των οποίων η διαφορά με τα ιστολόγια έγκειται στο γεγονός ότι οι αναρτήσεις τους είναι περιορισμένης έκτασης (Zhao & Rosson, 2009).
- Ιστοχώροι συνεργατικής γραφής (wiki): Η δημιουργία των ιστοχώρων συνεργατικής γραφής βασίζεται στη φιλοσοφία της συνεργατικής διάνοιας

(Parker & Chao, 2007). Οι χρήστες αντλώντας πληροφορίες από το γνωστικό κι ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο αποκτούν δικαιώματα επεξεργασίας και χρήσης κι εμπλουτίζουν έννοιες από κοινού, προσθέτοντας ή αφαιρώντας κατά περίπτωση πληροφορίες σε λήμματα που τους απασχολούν, σε πραγματικό χρόνο. Τα λήμματα μπορεί να είναι αλληλένδετοι δικτυακοί τόποι οι οποίοι μεταξύ τους συνδέονται μέσω της χρήσης υπερσυνδέσμων (Leuf & Cunningham, 2001).

- Εφαρμογές επεξεργασίας και διαμοιρασμού πολυμέσων: Παλαιότερα η επεξεργασία πολυμέσων προϋπέθετε την ύπαρξη αντίστοιχων λογισμικών εγκατεστημένων στον προσωπικό υπολογιστή κάθε χρήστη. Οι ιστοχώροι επεξεργασίας πολυμέσων στηρίζονται στην ύπαρξη του λογισμικού ανοιχτού κώδικα και υποστηρίζουν με τη σειρά τους εφαρμογές που είναι σε θέση να επεξεργαστούν ήχο, εικόνα και βίντεο χωρίς καμία προϋπόθεση από πλευράς του χρήστη (Kim et. al., 2003). Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα διαμοίρασης πολυμέσων στην παγκόσμια κοινότητα μέσω ειδικά διαμορφωμένων ιστοχώρων ή άλλων εφαρμογών ανοιχτού κώδικα, από όπου επιτρέπεται η κοινοποίηση, η αποθήκευση και ο σχολιασμός των πολυμέσων.
- Εφαρμογές αποθήκευσης και διαμοιρασμού αρχείων: Οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα αποθήκευσης και διαμοιρασμού πολυμέσων μέσα από τη χρήση εφαρμογών ανοιχτού κώδικα που υποστηρίζουν τη μετάδοση αρχείων (file sharing). Κάθε χρήστης μπορεί να αποθηκεύσει και να μοιραστεί μεγάλου όγκου αρχεία από κοινού με άλλον χρήστη, βελτιώνοντας τη διάδοση πληροφοριών τόσο μεταξύ μεμονωμένων χρηστών όσο και μεταξύ των επιχειρήσεων (big data mining) (Μητάκος, 2015).
- Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συνιστούν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας και πρόκειται να αναλυθούν διεξοδικά στις επόμενες ενότητες. Ένας σύντομος αρχικός γενικός ορισμός που δίνει μια συνολική εικόνα του τι είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θα μπορούσε να δοθεί από τον Safko (2010), ο οποίος υποστηρίζει πως τα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης (social networks) ουσιαστικά είναι τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους μέσα από τη χρήση κοινωνικών μέσων και κατ' επέκταση να προωθήσουν τις συναλλαγές τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί μια παρατήρηση προς αποφυγή παρανοήσεων. Είναι συχνή η ταύτιση των όρων «κοινωνικά μέσα» (social media) με τον όρο «κοινωνική δικτύωση» (social networking) (Cohn, 2017). Ωστόσο, πρόκειται για διακριτούς όρους. Στον χώρο των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, ο όρος «κοινωνικά μέσα» συνιστά ευρεία έννοια και με αυτή νοείται κάθε τρόπος ανταλλαγής πληροφοριών κι επικοινωνίας μέσω σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Αντίστοιχα, ο όρος «κοινωνική δικτύωση» αναφέρεται σε συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους κι εφαρμογές όπου ευνοείται η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων μεταξύ γνωστών και άγνωστων μεταξύ τους χρηστών για κοινωνικούς ή επαγγελματικούς λόγους (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2012).

Επομένως, ως κοινωνικά μέσα θεωρούνται το σύνολο των εφαρμογών Web 2.0 που έχουν αναπτυχθεί, τα οποία συνιστούν μέρος της εργαλειοθήκης των μέσων της κοινωνικής δικτύωσης. Εντούτοις, σύμφωνα με τον Kohn (2017), αξίζει να παρατηρηθεί πως οι όροι είναι πλέον στενά συνδεδεμένοι καθώς η επέκταση των κοινωνικών μέσων στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς τα δεύτερα ενσωματώνουν τα πρώτα μέσα από τη χρήση τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως η πρόοδος της τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην ύπαρξη του Σημασιολογικού Ιστού ή Web 3.0 από το 2016, ο οποίος αποτελεί περαιτέρω εξέλιξη του Web 2.0. Η εξέλιξη αυτή πρόκειται να δημιουργήσει σημαντικές αλλαγές στην ταχύτητα χρήσης των δεδομένων στην παγκόσμια κοινότητα, καθώς θα συστηματοποιήσει τις εφαρμογές με βάση τις προτιμήσεις των χρηστών, προσφέροντας περισσότερες δυνατότητες (Kollman et. al., 2016).

2.2 Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του όρου «μέσα κοινωνικής δικτύωσης». Στην παρούσα ενότητα θα συμπληρωθεί ο πρωταρχικός και γενικότερος ορισμός που αποδόθηκε και θα εμπλουτιστεί με επιμέρους στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν τη σημασία που έχουν στη σημερινή πραγματικότητα. Έπειτα θα γίνει προσπάθεια καταγραφής και ανάδειξης των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που έχουν επιφέρει στον σύγχρονο βίο, τα οποία σχετίζονται με το κομμάτι της επικοινωνίας και της συνεργασίας διαφορετικών ατόμων ή κοινωνικών ομάδων.

Η κοινωνική δικτύωση στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ανταλλαγή (Safran, 2010). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι διαδικτυακές πλατφόρμες οι οποίες υποστηρίζουν την προσωπική κι επαγγελματική διασύνδεση μεταξύ των χρηστών, παρέχοντας δυνατότητες δημιουργίας προσωπικών και επαγγελματικών προφίλ που επιτρέπουν στον ίδιο τον χρήστη να επιλέξει τον βαθμό ιδιωτικότητας προβολής του περιεχομένου. Επίσης προωθούν τη δημιουργία ενός ψηφιακού κοινωνικού ιστού μέσω της διασταύρωσης των χρηστών που είναι ενεργοί και την ανάδειξη μιας νέας τάξης ψηφιακής κοινωνικής συνοχής (Safran, 2010). Η συνεργασία μεταξύ των χρηστών ή των ομάδων που συμμετέχουν στα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα επεκτείνει τις μορφές επικοινωνίας από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως κι από σύγχρονες σε ασύγχρονες (Safran, 2010). Η ανταλλαγή προωθείται μέσα από τα κοινωνικά μέσα που υποστηρίζουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ανταλλαγή αφορά αρχεία που περιλαμβάνουν πολυμέσα (multimedia), προσωπικές αναρτήσεις, σελιδοδείκτες, ή μεταδεδομένα μέσα από τη χρήση ετικετών, εννοιολογικών συννέφων και χαρτών (Safran, 2010).

Σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε εκ μέρους της εταιρείας Statista (2018), πάνω από το 64% των χρηστών παγκοσμίως χρησιμοποιεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2016, χαρακτηρίστηκαν ως χρήστες μέσων κοινωνικής δικτύωσης το 54% των χρηστών (Statista, 2016). Σε πανευρωπαϊκό επίπεδο η Ελλάδα με ποσοστό 51% κατατάσσεται στις χαμηλές βαθμίδες των καθημερινών χρηστών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2018 και κοινοποιήθηκε από την ίδια εταιρεία, η οποία δείχνει τον βαθμό που τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν επιδράσει στην καθημερινότητα των ανθρώπων (Statista, 2018). Το ποσοστό αν και χαμηλό στο σύνολο των χωρών, δείχνει πως σχεδόν 1 στους 2 ανθρώπους είναι χρήστες των

μέσων κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που αναδεικνύει και τη σημασία που έχουν στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται το γεγονός πως στην Ελλάδα το 43% των χρηστών αποκτά πρόσβαση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μέσω κινητών συσκευών (smartphone, iphone ή tablet), γεγονός που αποτυπώνει τη διείσδυση των ψηφιακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινότητα των ανθρώπων ακόμα κι όταν βρίσκονται εκτός σπιτιού.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η επικοινωνία και η συνεργασία έχουν περάσει σε μια νέα εποχή, που χαρακτηρίζεται από ταχύτατες εξελίξεις και καινοτομίες που επηρεάζουν τον κοινωνικό κι επιχειρηματικό ιστό ποικιλοτρόπως (Μητάκος, 2015). Οι δομές κι οι θεσμοί που συνιστούν τον κοινωνικό ιστό δε γίνεται να μείνουν ανεπηρέαστα από την ολοένα κι αυξανόμενη διείσδυση των νέων τεχνολογιών (Safran, 2010).

2.2.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια επέφεραν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που οι κοινωνικές μονάδες ή ομάδες επικοινωνούν και συνεργάζονται (Kietzmann et.al., 2011).

Αρχικά, παρέχουν τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, ανεξαρτήτως της υπαρκτής απόστασης ανάμεσα των δύο χρηστών χωρίς αυτή να περιορίζεται από εθνικά σύνορα ή να υπάρχει κάποιο επιπλέον κόστος διασύνδεσης. Οι χρήστες μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους με σύγχρονο ή με ασύγχρονο τρόπο, όποτε το επιθυμούν χωρίς τη διαμεσολάβηση τρίτων υπηρεσιών (Kent, 2013).

Επιπλέον, οι χρήστες έχουν πρόσβαση στην πληροφορία όποτε το επιθυμούν κι έχουν το δικαίωμα ελέγχου της πηγής της πληροφόρησης. Μπορούν να προσαρμόσουν τις πληροφορίες που θέλουν να αντλήσουν, ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και να ενσωματώσουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εκείνα τα κοινωνικά μέσα που οι ίδιοι επιθυμούν για την προώθηση της πληροφορίας (Van Dijck, 2013).

Παρέχεται η ικανότητα διασύνδεσης οργανισμών, εταιρικών προφίλ, επιχειρήσεων, εκπαιδευτικών ομίλων, δημόσιων υπηρεσιών με τους πελάτες τους με άμεσο κι επικοινωνιακό τρόπο, που ενθαρρύνει τον διάλογο ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα, με στόχο τη βελτίωση της εικόνας, τη βελτίωση των παρεχόμενων αγαθών, την ανάπτυξη νέων στρατηγικών marketing και

την επίτευξη των στόχων εκ μέρους των χρηστών-οργανισμών, όπως επίσης και την αύξηση της ικανοποίησης εκ μέρους των χρηστών-πελατών (Cohn, 2016).

Στα παραπάνω προστίθεται και το γεγονός ότι η δημιουργία προφίλ σε έναν χώρο κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση του «ανήκειν», που μπορεί οι άνθρωποι να στερούνται στα συμβατικά δια ζώσης κοινωνικά δίκτυα (Kietzmann et.al., 2011). Η ικανότητα σύνθεσης ομάδων μέσα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που μοιράζονται ίδιους σκοπούς, ίδια ενδιαφέροντα, ίδιες προοπτικές και τάσεις δημιουργούν μια εξιδανικευμένη εικόνα της κοινωνίας, μέσα στην οποία προωθούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανθρώπων και η ικανότητα αυτών να αναγνωρίσουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε ανθρώπους από διάφορα κοινωνικά σύνολα (Kietzmann et.al., 2011). Ο Dunbar πρεσβεύει πως οι άνθρωποι έχουν ως όριο γνωστικών επαφών τους 150 ανθρώπους στην ενήλικη ζωή τους. Η ικανότητα ομαδοποίησης του συνολικού αριθμού επαφών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των χρηστών, προωθεί την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των μέσων που παρέχονται από τα ίδια τα ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα (Kietzmann et.al., 2011).

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στον τομέα των επικοινωνιών συνιστάται στο γεγονός ότι προωθούν την αλλαγή τάσεων (Kietzmann et.al., 2011). Θέματα που δε θίγονταν σε παρελθόντα έτη από τα συμβατικά κοινωνικά μέσα πληροφόρησης, θίγονται από τους ίδιους τους χρήστες και προωθούνται σε υπερεθνικό και διεθνές επίπεδο, οργανώνοντας δράσεις για ευαισθητοποίηση κι εξεύρεση πόρων (Paniagua et.al., 2017). Η άνοδος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συνδέθηκε με την προσπάθεια πάταξης κοινωνικών φαινομένων που απειλούν τον κοινωνικό ιστό (εκφοβισμός, ρατσισμός) (Van Dijck, 2013).

2.2.2. Μειονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ελλοχεύει κινδύνους που σχετίζονται με τη γενικότερη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και της επικοινωνίας (Μητάκος, 2015).

Ένα από τα μειονεκτήματα αυτά θεωρείται η ελλιπής προστασία των προσωπικών δεδομένων (Μητάκος, 2015). Οι χρήστες εκθέτουν προσωπικά χαρακτηριστικά τους όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η οικογενειακή τους

κατάσταση, οι πολιτικές τους πεποιθήσεις, ο σεξουαλικός τους προσανατολισμός, το θρήσκευμα κι οτιδήποτε άλλο δύναται να χαρακτηρίσει ή να ομαδοποιήσει έναν άνθρωπο στο κοινωνικό πλαίσιο (Μητάκος, 2015). Κάποια από αυτά τα δεδομένα μπορεί να χρησιμοποιηθούν με σκοπό να βλάψουν το άτομο, ή εν αγνοία του να χρησιμοποιηθούν από τρίτους για λόγους marketing ή ακόμη και για να εκθέσουν σε κίνδυνο άτομα από τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου (Van Dijck, 2013). Η παραβίαση των προσωπικών δεδομένων δεν περιορίζεται απλά σε κατάχρηση στοιχείων, αλλά αρκετές φορές επεκτείνεται και στην αθέμιτη υποκλοπή πολυμέσων που μπορεί να έχουν κοινοποιηθεί ή ακόμα και να ανήκουν στο ίδιο το άτομο (Fuchs, 2017).

Ακόμη, έχει παρατηρηθεί πως έχει προκύψει στοιχειώδης αλλοίωση των σχέσεων μέσα από την κοινωνική δικτύωση. Οι διαδικτυακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από πλαστότητα καθώς ένα άτομο μπορεί να συνδέεται αλόγιστα με γνωστούς και αγνώστους προς αυτό, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «φίλοι» στην ψηφιακή κοινότητα και μοιράζεται μαζί τους προσωπικά στοιχεία και δεδομένα, που σε άλλες συνθήκες δε θα μοιραζόταν (Μητάκος, 2015). Η παραποίηση της έννοιας της «φιλίας» και οι κοινωνικές στρεβλώσεις που απορρέουν από αυτό, με όποιες ψυχολογικές συνέπειες κι αν έχουν προς τον χρήστη, είναι ένα αναπτυσσόμενο αντικείμενο έρευνας στη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα (Cronin, 2009).

Επιπρόσθετα, ένα από τα μειονεκτήματα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θεωρείται η υπερφόρτωση πληροφοριών που μπορεί να έχει το άτομο (Van Dijck, 2013). Δεν είναι όλες οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ελεγχόμενες ως προς το υλικό που κοινοποιούν οι χρήστες και δύναται το υλικό που κοινοποιείται να προέρχεται από διαφορετικές πηγές, συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους (Fuchs, 2017). Ο χρήστης πρέπει να είναι σε θέση να διερευνήσει την αξιοπιστία των πηγών που του παρέχονται κατά περίπτωση.

Τέλος, στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι η αλόγιστη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε κοινωνική απομόνωση (Fuchs, 2017). Ο χρήστης μπορεί να δαπανήσει υπερβολικό χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να αποφύγει υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται από τις κοινωνικές του συναλλαγές, να τροποποιεί τις συνήθειές του και να χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια ως προς την εκπλήρωση των προσωπικών, επαγγελματικών, οικογενειακών υποχρεώσεων (Fuchs, 2017).

2.3 Τρόποι αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση

Αν ξεπεραστούν τα εμπόδια που δύναται να δημιουργηθούν από τα μειονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία κι ασφαλώς δεν είναι αμελητέα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να γίνουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στη διάθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Αρχικά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εξασφαλίζουν τη δυνατότητα της ασύγχρονης κι εξ αποστάσεως επικοινωνίας, έχοντας την ικανότητα να μηδενίσουν τις χιλιομετρικές αποστάσεις ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς σε περιοχές όπου για προσωπικούς, οικογενειακούς ή επαγγελματικούς λόγους (λ.χ. ωράριο εργασίας γονέων, αδυναμία μετάβασης στον χώρο του σχολείου κ.α.) δεν είναι εύκολη ή δυνατή η επικοινωνία (Williamson, 2012). Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα μέσω της χρήσης πολυμέσων (εικόνα, βίντεο) η εξ αποστάσεως επικοινωνία να συγκρατήσει τα μη λεκτικά σχήματα όπου θα είχε και η δια ζώσης επικοινωνία (Janghorban et.al., 2014). Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί το γεγονός πως δημιουργείται περισσότερη ελευθερία κινήσεων καθώς δεν περιορίζεται χωρικά ή χρονικά ούτε ο εκπαιδευτικός ούτε ο γονέας ως προς τη διαδικασία ενημέρωσης, καθώς μπορούν να προσυνηνοηθούν για την επικοινωνία χωρίς να πιέζονται από συνθήκες επικοινωνιακού κωλύματος που μπορεί να δημιουργηθούν σε μια δια ζώσης επικοινωνία, όπως λ.χ. χτύπημα κουδουνιού, λήξη σχολικού ωραρίου, πίεση από τους μαθητές που έχουν κουραστεί ή από άλλους γονείς που περιμένουν τη σειρά τους κ.α. (Burke, 2013).

Συχνά οι γονείς προέρχονται από διαφορετική γενιά απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, είτε προηγούνται οι πρώτοι είτε οι δεύτεροι. Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για λόγους που σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών, εξοικειώνει είτε τους γονείς είτε τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και κάνει τη διαδικασία της επικοινωνίας ενδιαφέρον τοπίο όπου το κέρδος εκτός από επικοινωνιακό είναι και τεχνογνωσία. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μεγαλύτερη εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες και ενισχύεται το ενδιαφέρον για συμμετοχή τόσο από τους γονείς όσο κι από τους εκπαιδευτικούς (Williamson, 2012).

Επιπλέον, δημιουργείται ένα δίκτυο ψηφιακών σχέσεων οι οποίες, ωστόσο, είναι πολύ παραστατικές ως προς την πραγματικότητα. Παρατηρείται πως οι

άνθρωποι είναι πιο προσιτοί ως προς το να κοινοποιήσουν τους προβληματισμούς τους σε μια οργανωμένη κοινότητα. Η δυνατότητα να πραγματοποιούνται τακτές συναντήσεις στον χώρο του σχολείου είναι δύσκολη ως ανέφικτη (Williamson, 2012). Η χρήση των ομάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που μοιράζονται ίδιους στόχους, στην προκειμένη περίπτωση την εκπαίδευση των μαθητών, μπορεί να δημιουργήσει δημιουργικό διάλογο σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή, να προλάβει καταστάσεις προτού ξεφύγουν από τον έλεγχο, να δημιουργήσει συνθήκες αντικειμενικής κι έγκαιρης ενημέρωσης και να παρακινήσει περισσότερους γονείς για εμπλοκή στη σχολική πραγματικότητα (Chairatchatakul et.al., 2012).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο τονίστηκε η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως καθοδηγητής κι εμπυχωτής για τους γονείς, ώστε να επεκτείνεται με τον σωστό τρόπο η δουλειά από το σχολείο στο σπίτι (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δύναται να συμβάλλει αποφασιστικά προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει οδηγίες μέσα από δημοσιεύσεις και να ενθαρρύνει τη σχολική κοινότητα να συμβάλλει αποτυπώνοντας απόψεις ή να ενισχύσει την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών (Burke & Greteman, 2013). Μπορεί ακόμα να δημιουργήσει έναν φάκελο με όλες τις οδηγίες, το υλικό, το χρονοδιάγραμμα του σχολικού έτους ή χρήσιμες πληροφορίες που μπορεί να δώσει στους γονείς και να τους καλεί να ανατρέξουν σε κάθε δυσκολία που μπορεί να συναντήσουν. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενθαρρύνει γονείς που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους χρησιμοποιώντας έγκυρα εργαλεία και παρέχοντας ίσες δυνατότητες πρόσβασης στη μάθηση (Williamson, 2012).

Η έρευνα που αποτυπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα για την ελληνική πραγματικότητα ενισχύει τη θέση ότι ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός ανθρώπων αποκτά πρόσβαση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Statista, 2018). Η πρόσβαση αυτή δημιουργεί γέφυρες σε ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα να επικοινωνήσουν με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων μετάφρασης, γεγονός που ενθαρρύνει την εμπλοκή των προσφύγων γονέων (Chairatchatakul et.al., 2012). Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ενσωματώθηκαν πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι μη γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα βρίσκουν δύσκολη την άμεση προφορική επικοινωνία (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διευκολύνεται η επικοινωνία ανθρώπων που προέρχονται από

διαφορετικό υπόβαθρο και δίνονται ίσες ευκαιρίες για ενημέρωση και συνεργασία (Chairatchatakul et.al., 2012).

Επιπλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης περιέχουν μια εργαλειοθήκη που μπορεί να φανεί χρήσιμη ως προς την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών (Williamson, 2012). Όπως θα γίνει φανερό σε επόμενη ενότητα, κάποιες εφαρμογές υποστηρίζουν την απευθείας πρόσβαση στο μητρώο των μαθητών, το οποίο οι γονείς μπορεί ανά πάσα ώρα να ελέγξουν για να διαπιστώσουν την πρόοδο των παιδιών. Άλλες εφαρμογές υποστηρίζουν την ύπαρξη άμεσης επικοινωνίας για την ώρα άφιξης των μαθητών έτσι ώστε να είναι ενήμεροι για τις απουσίες. Σε άλλες εφαρμογές συναντάται πρόγραμμα που δύναται να βελτιώσει τη συμπεριφορά των μαθητών εμπλέκοντας τα ίδια στη διαδικασία μέσα από φίλτρα ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση και που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους γονείς.

Αξίζει να προστεθεί στα παραπάνω και το γεγονός ότι η επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύει την εμπλοκή των διαζευγμένων γονέων. Έχει αναδειχθεί, κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, πως οι διαζευγμένοι γονείς παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό εμπλοκής στην κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών τους είτε στο σχολείο, είτε στις παρέες συνομηλίκων (Pong, 1997). Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι δεν θέλουν οι ίδιοι να νιώθουν ότι παρεμβαίνουν στις ζωές των παιδιών τους, είτε γιατί θεωρούν ότι δεν υπάρχει λόγος να πιεστούν περισσότερο τα παιδιά τους, είτε γιατί αντιλαμβάνονται το διαζύγιο ως προσωπική αποτυχία και νιώθουν μειονεκτικά έναντι του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου (Brown, 2004). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η μειωμένη εμπλοκή σε κοινωνικές δράσεις. Η επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας προωθεί την ουσιαστική επικοινωνία εξ αποστάσεως, η οποία είναι εστιασμένη στον μαθητή, χωρίς να εμπλέκει τον γονέα σε κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες νιώθει ανασφάλεια λ.χ. συνάντηση για ενημέρωση προόδου ανάμεσα σε άλλους γονείς (Visser, 2017).

Τέλος, η ύπαρξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ευνοεί τη διασύνδεση σχολείων που υπάγονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (Bull et.al., 2008). Οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τους γονείς και τους μαθητές συνθέτουν ομάδες δράσης που δραστηριοποιούνται σε πολιτιστικά δρώμενα, επεκτείνοντας το δίκτυο συνεργασίας τους και εκτός της σχολικής κοινότητας, αναλαμβάνοντας κι εκπονώντας από κοινού προγράμματα και δράσεις. Οι συνεργαζόμενοι φορείς μπορεί

να υπάγονται είτε σε εθνικό, είτε σε ευρωπαϊκό, είτε σε διεθνές επίπεδο, ενισχύοντας σε κάθε περίπτωση την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας (Bull et.al., 2008).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση

Για να γίνουν αντιληπτά τα οφέλη της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και να μην υπάρξει κίνδυνος η αλληλεπίδραση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηριστεί με αρνητικό τρόπο, αξίζει να σημειωθούν οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζονται στη διαμόρφωση επιτυχημένης επικοινωνίας. Αρχικά, για να διασαφηνιστούν οι παράγοντες που επιδρούν στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, πρέπει να διαχωριστούν σε τρεις διαφορετικές συνιστώσες. Η πρώτη αφορά την ιατρική προσέγγιση (O' Keffe & Clarke-Pearson, 2011), η δεύτερη την κοινωνική προσέγγιση (Omar, 2014) κι η Τρίτη τη νομική προσέγγιση, μέσω της ισχύουσας νομοθεσίας όπως αυτή αποτυπώνεται στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο (European Union Law, 2016).

Η ιατρική προσέγγιση επιχειρεί να καταγράψει τους παράγοντες που σχετίζονται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τις ιατρικές συνιστώσες που περιλαμβάνει η χρήση τους. Εστιάζει στο γεγονός ότι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ενέχει κινδύνους που σχετίζονται με τη ψυχική υγεία των χρηστών και κυρίως των παιδιών και των εφήβων (O'Keffe & Clarke-Pearson, 2011). Σε ορισμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι ειδικά διαμορφωμένα για χρήση στην εκπαίδευση, κάποια από τα οποία αναλύονται στην επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, απαιτείται ταυτόχρονη σύνδεση των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι απαιτείται σύνδεση των μαθητών συνιστά ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη συμμετοχή των γονέων σε μια τέτοια μορφή συνεργασίας (O'Keffe & Clarke-Pearson, 2011).

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες της ενδεχόμενης άρνησης συμμετοχής συνιστά το γεγονός ότι μέσω της αλόγιστης χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ενθαρρύνονται φαινόμενα εκφοβισμού μέσω διαδικτύου, απρεπούς συμπεριφοράς μεταξύ των χρηστών και παρενόχλησης μεταξύ των μαθητών, ή ακόμα κι εκ μέρους των γονέων. Σύμφωνα με την Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία (2011), το φαινόμενο της παρενόχλησης δεν είναι τόσο σύνηθες μεταξύ των παιδιών, όσο το φαινόμενο του online εκφοβισμού. Ο

εκφοβισμός δύναται να πάρει υπέρμετρες διαστάσεις προωθώντας το άγχος, την απομόνωση και σε κάποιες περιπτώσεις την κατάθλιψη (Hinduja & Patchin, 2010). Εφόσον προτιμούνται εφαρμογές από τις οποίες τον έλεγχο του περιεχομένου του προφίλ των μαθητών μπορούν να έχουν οι ίδιοι οι γονείς, δημιουργείται ένα ελεγχόμενο περιβάλλον επικοινωνίας με αποτέλεσμα να μειώνεται ο κίνδυνος ύπαρξης τέτοιων φαινομένων (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια με την έκρηξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχετίζεται με τα συμπτώματα επιθετικότητας κι άρνησης που βιώνουν προέφηβοι, έφηβοι κι ενήλικοι οι οποίοι ασχολούνται πολλές ώρες της ημέρας με αυτά. Η κλινική ορολογία που αποδίδεται σε αυτό το φαινόμενο περιγράφεται ως «Facebook depression» κι έχει πάρει το όνομα της από το διασημότερο μέσο κοινωνικής δικτύωσης (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Για την αποφυγή τέτοιων φαινομένων απαιτείται στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και σαφέστατος προσδιορισμός του χρόνου που απαιτείται για ενασχόληση με την επικοινωνία μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα (Hinduja & Patchin, 2010).

Η κοινωνική προσέγγιση σχετίζεται περισσότερο με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία και σχετίζονται με τα κοινωνικά δεδομένα που απορρέουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι κοινωνικοί παράγοντες εξαρτώνται κι επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας σχετικά με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Buskens, 2014). Επίσης, αντιμετωπίζουν το σχολείο ως έναν οργανισμό, δημόσιο ή μη, που μέσα από την επικοινωνία προωθεί τη βελτίωση της εικόνας του (Omar, 2014).

Σύμφωνα με τον Omar (2014) το 2014 πάνω από ένα δις εκατομμύριο άνθρωποι είχαν ενεργό προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αριθμός που δείχνει τάση να αυξηθεί ραγδαία την επόμενη δεκαετία. Σε ένα τόσο ευρύ και μεγάλο κοινό υπάρχει ο κίνδυνος υπερφόρτωσης πληροφοριών. Απαραίτητη προϋπόθεση εμπλοκής σε αυτόν τον τύπο επικοινωνίας συνιστά η ενημέρωση των γονέων για θέματα ασφάλειας κι αξιοπιστίας και το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών κι η κατεύθυνση ως προς την αξιολόγηση της προσλαμβανόμενης πληροφορίας ως προς το περιεχόμενο και την αξιοπιστία της (Buskens, 2002).

Επιπλέον, έρευνες σχετικά με την ιδιωτικότητα και την ασφάλεια των πληροφοριών έχουν δείξει πως οι άνθρωποι παρουσιάζουν διαφορετικό προφίλ μέσα

από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με την πραγματικότητα (Dhami et. al., 2013). Για να μην υπάρχουν περιπτώσεις πλαστότητας σε σχέση με τη συμπεριφορά των ανθρώπων δια ζώσης κι εξ αποστάσεως, απαιτείται μικτή προσέγγιση ως προς την επικοινωνία (Omar, 2014).

Ακόμα, ένας από τους λόγους που απωθεί τους ανθρώπους από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης βρίσκεται στον υπαρκτό φόβο για υποκλοπές κι εγκλήματα μέσω διαδικτύου (Santanam et.al., 2011). Κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης διατηρεί δικό του πρωτόκολλο ασφάλειας, άλλα είναι περισσότερο ευαίσθητα στη διαρροή των προσωπικών δεδομένων κι άλλα περισσότερο ασφαλή (Omar, 2014). Πρέπει να προηγείται ειλικρινής διάλογος μεταξύ των χρηστών ως προς την επιλογή του κατάλληλου μέσου για την επικοινωνία, καθώς και για τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη λανθασμένη χρήση του (Omar, 2014). Σύμφωνα με τους Dhami et.al. (2013), παρατηρείται πως όσο μεγαλύτερος είναι ηλικιακά κάποιος που διαθέτει προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τόσο πιο επιφυλακτικός είναι στη διάθεση προσωπικών πληροφοριών μέσα στο διαδίκτυο. Επιπλέον, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των χρηστών, τόσο περισσότερες γνώσεις έχουν σχετικά με τα ζητήματα ασφαλείας που απασχολούν το διαδίκτυο και τη δεοντολογία που διέπει τις συναλλαγές μέσω αυτού (Omar, 2014).

Επιπρόσθετα, ο σκοπός της επικοινωνίας πρέπει να είναι συγκεκριμένος και πολύ ξεκάθαρος (Omar, 2014). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για συγκεκριμένους λόγους κατά περίπτωση. Το σχολείο λειτουργεί σαν οργανισμός που εκπροσωπείται από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκρινίσει εξ αρχής πως ο σκοπός της επικοινωνίας έχει να κάνει με την ενεργό εμπλοκή στη σχολική ζωή και στη συνεργασία για θέματα που αφορούν την σχολική τάξη και την πρόοδο των μαθητών. Οποιοσδήποτε άλλος προσωπικός σκοπός χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, δε μπορεί να είναι επιτρεπτός (Omar, 2014).

Τέλος, στους παραπάνω παράγοντες πρέπει να προστεθεί και ο φόβος της δικτύωσης καθαυτός εξ αιτίας του ψηφιακού αποτυπώματος των χρηστών (digital footprint) (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Με τον όρο «ψηφιακό αποτύπωμα» νοείται κάθε αποδεικτικό στοιχείο που υποδεικνύει ή φανερώνει τις προσωπικές προτιμήσεις των χρηστών, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις πληροφορίες που μπορεί να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις τους άλλους χρήστες για τον ίδιο τον χρήστη (Barnes, 2006). Στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφόρησης κυριαρχεί η άποψη πως «ό,τι κοινοποιείται στο διαδίκτυο, μένει στο διαδίκτυο», εννοώντας πως αν κάποιος

μοιραστεί προσωπικό περιεχόμενο με τους άλλους, ακόμα κι αν το διαγράψει υπάρχει σημαντική πιθανότητα να έχει καταγραφεί (Palfrey & Gasser, 2010). Η δικτύωση στα ψηφιακά μέσα συνεπάγεται κοινοποίηση στοιχείων που δεν αφορούν αποκλειστικά το πλαίσιο της συνεργασίας που έχει οριστεί (λ.χ. σελίδες που μπορεί να αρέσουν στον χρήστη, κοινωνικά μέσα που προτιμώνται από τον χρήστη κ.α.). Επομένως, κάποιοι χρήστες, είτε γονείς είτε εκπαιδευτικοί, μπορεί να δείχνουν επιφυλάξεις ως προς το αν θα ήθελαν να μοιραστούν προσωπικά στοιχεία η μία κοινωνική ομάδα με την άλλη.

Πέρα από τους παράγοντες που ορίζονται από τις παραπάνω συνιστώσες, υπάρχει και το νομοθετικό πλαίσιο το οποίο ορίζεται από τον Κανονισμό 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27^{ης} Απριλίου 2016, σχετικά με την προστασία, τη ροή και την επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων και τη χρήση των κοινωνικών μέσων. Στο άρθρο 8 προβλέπονται οι προϋποθέσεις συμμετοχής των παιδιών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και πιο συγκεκριμένα ορίζεται πως «Όταν εφαρμόζεται το άρθρο 6 παράγραφος 1 στοιχείο α), σε σχέση με την προσφορά υπηρεσιών της κοινωνίας των πληροφοριών απευθείας σε παιδί, η επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα παιδιού είναι σύννομη εάν το παιδί είναι τουλάχιστον 16 χρονών. Εάν το παιδί είναι ηλικίας κάτω των 16 ετών, η επεξεργασία αυτή είναι σύννομη μόνο εάν και στον βαθμό που η εν λόγω συγκατάθεση παρέχεται ή εγκρίνεται από το πρόσωπο που έχει τη γονική μέριμνα του παιδιού» (European Union Law, 2016).

Αυτή την οδηγία έχουν υιοθετήσει τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Επομένως, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τόσο οι γονείς όσο κι οι εκπαιδευτικοί πως ο νόμος θεωρεί υπεύθυνους για την προστασία των παιδιών τους ίδιους τους γονείς. Σε κάθε περίπτωση οι γονείς οφείλουν να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για τη σημασία της ασφάλειας των παιδιών, σε περίπτωση που γίνει χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από κοινού με τους μαθητές για θέματα της σχολικής ζωής (Bull et.al., 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με θέμα «Internet και Ασφαλής Χρήση από τα Παιδιά - Οι απόψεις των Γονέων» που έγινε από την MRB για λογαριασμό εταιρείας κινητής τηλεφωνίας και κοινοποιήθηκε από το ΑΠΣ-ΜΠΣ, το 2018 αναδείχθηκε πως το 74% των γονέων πιστεύει πως το διαδίκτυο ενέχει περισσότερα οφέλη παρά κινδύνους. Στη συγκεκριμένη έρευνα συσχετίστηκε η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο διαδίκτυο με το επίπεδο της μόρφωσης του γονέα,

καθώς μεγαλύτερη εμπιστοσύνη έδειξαν γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, υπάρχει η παραδοχή πως το διαδίκτυο συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ εξισώθηκε η σημασία του με τη σημασία που είχε η γνώση γραφής, ανάγνωσης κι αριθμητικής στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Επιπλέον, διαφαίνεται πως συνιστά εργαλείο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ η ορθή χρήση του ελαττώνει τους πιθανούς κινδύνους που προέρχονται από την περιήγηση σε αυτό. Τα θέματα που απασχολούν κατά κύριο λόγο τους γονείς, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, σχετίζονται με την υπερβολική ενασχόληση με το διαδίκτυο σε βάρος άλλων δραστηριοτήτων, η έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο, η υποκλοπή προσωπικών δεδομένων, ο διαδικτυακός εκφοβισμός κι η σεξουαλική παρενόχληση. Ωστόσο, θεωρούν πως ο έλεγχος επιτυγχάνεται με δύο τρόπους, είτε με τη φυσική παρουσία τους την ώρα που οι μαθητές χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, είτε με τον έλεγχο των δικτυακών τόπων που επισκέφθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο (Αθηναϊκό – Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, 2018).

2.5 Παραδείγματα εφαρμογών επικοινωνίας μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση

Στην παρούσα ενότητα αναπτύσσονται και μελετώνται θεωρητικά τέσσερις περιπτώσεις χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Για να γίνει πιο εύκολη η επεξεργασία τους θεωρείται προαπαιτούμενο της χρήσης, σε κάθε περίπτωση, η σύνδεση στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με έρευνα από την εταιρεία Focus Bari το διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2017, διαπιστώθηκε πως το 81,8% των Ελλήνων έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επτά στους δέκα Έλληνες έχουν στη διάθεση τους smartphone. Επιπλέον, το 55,1% του Ελληνικού κοινού συνδέεται καθημερινά στο διαδίκτυο μέσω του κινητού τηλεφώνου (Focus Bari, 2017). Επομένως, πρόκειται για ποσοστό που φανερώνει πως η πλειοψηφία των νέων γονέων έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο ποικιλοτρόπως, γεγονός που δύναται να υποστηρίξει την επικοινωνία μέσα από αυτό.

Από το σύνολο του πλήθους των εφαρμογών που υπάρχουν στο διαδίκτυο, έγινε επιλογή τεσσάρων εφαρμογών. Η επιλογή καθεμίας από τις παρακάτω πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης έγινε με βάση το πόσο δημοφιλής θεωρείται στο ευρύ κοινό μέσα από τον αριθμό λήψεών της, όπως γίνεται εμφανές στην εφαρμογή

Google play και στα iTunes. Επιπλέον κριτήριο θεωρείται η ύπαρξη σχετικής βιβλιογραφίας που υποστηρίζει το θεωρητικό μοντέλο της κάθε εφαρμογής, καθώς και οι δυνατότητες που παρέχονται σε καθεμία από αυτές. Κριτήριο ανασκόπησης των εφαρμογών θεωρείται και το γεγονός ότι παρέχονται δωρεάν. Η ανασκόπηση αφορά την ανάδειξη διαφορετικών λειτουργιών κατά περίπτωση και δεν έχει στόχο τη σύγκριση αυτών.

Σε κάθε πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης μελετάται το περιβάλλον χρήσης, το κοινό, οι δυνατότητες που παρέχονται από την εφαρμογή, ο σκοπός χρήσης, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση των χρηστών και ο απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης με αυτή, ώστε να υπάρξει επικοινωνιακό όφελος. Από τις τέσσερις πλατφόρμες που αναφέρονται, η μία είναι γενικής χρήσης ενώ οι υπόλοιπες τρεις αναπτύχθηκαν αμιγώς για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου κι οικογένειας.

2.5.1 Η περίπτωση του Facebook

Με 2,2 δις εκατομμύρια χρήστες παγκοσμίως (Statista, 2018), το Facebook (Εικόνα 3) θεωρείται η μεγαλύτερη και δημοφιλέστερη πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης. Αν και ο σκοπός χρήσης της συγκεκριμένης εφαρμογής δεν περιορίζεται

στη διασύνδεση σχολείου-οικογένειας, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο δημόσια και ιδιωτικά σχολεία να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους γονείς (Baskwill, 2012).



στη διασύνδεση σχολείου-οικογένειας, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο δημόσια και ιδιωτικά σχολεία να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους γονείς (Baskwill, 2012).
Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων καθώς η πλειοψηφία από αυτούς έχουν ήδη προφίλ εν ενεργεία. Δεν ενθαρρύνεται η χρήση του Facebook από μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διατυπώνεται ξεκάθαρα τόσο στους όρους χρήσης του Facebook όσο και στην ευρωπαϊκή νομοθεσία πως η εγγραφή προϋποθέτει όριο ηλικίας άνω των 16 ετών (Burke, 2013). Για τη συμμετοχή στην πλατφόρμα προαπαιτείται εγγραφή με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Facebook, n.a.).

Το Facebook, μεταξύ άλλων, δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας κλειστών ομάδων (Εικόνα 4), στις οποίες ελέγχονται τόσο η ιδιωτικότητα όσο και τα μέλη που συμμετέχουν. Στις ομάδες αυτές δύναται από τους διαχειριστές να αναρτηθούν

Εικόνα 3: Το επίσημο λογότυπο του Facebook



αρχεία, πολυμέσα και σύνδεσμοι που είναι χρήσιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία, για σημαντικά δρώμενα στη σχολική ζωή, για υπενθυμίσεις σχετικά με θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και για τη σύσφιξη σχέσεων τόσο των γονέων μεταξύ τους, όσο και των

εκπαιδευτικών με τους γονείς (Baskwill, 2012).

Για την επικοινωνία δεν απαιτείται τα μέλη της ομάδας να γίνουν μεταξύ τους «φίλοι» μέσω της πλατφόρμας, ενώ μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο κανόνων σχετικά με τη χρήση της ομάδας από το σύνολο. Επιπλέον, από τη στιγμή που η ομάδα θεωρείται «κλειστή», πρόσβαση στο περιεχόμενό της δύναται να έχουν μόνο τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή. Για να γίνει κάποιος μέλος της ομάδας χρειάζεται να το αιτηθεί στον διαχειριστή της ομάδας. Μόνο αν εγκριθεί το αίτημα από τον διαχειριστή, ο χρήστης αποκτά δικαιώματα χρήσης της ομάδας για επικοινωνία (Facebook, n.a.).

Η χρήση του Facebook αφορά την επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων, χωρίς την παρέμβαση των μαθητών, επομένως προορίζεται σε συγκεκριμένο κοινό κι ενέχει τον χαρακτήρα της αμφίδρομης ενημέρωσης (Fife et.al., 2013). Η πλειοψηφία των χρηστών έχει άμεση πρόσβαση στην πλατφόρμα μέσα από την χρήση της ανάλογης εφαρμογής στις φορητές συσκευές, οπότε δεν απαιτείται χρονικός περιορισμός της χρήσης του, εκτός κι αν ο ίδιος εκπαιδευτικός θέσει ένα αυστηρό χρονικό πλαίσιο συνεργασίας (Baskwill, 2012). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα χρήσης οπτικοακουστικών μέσων ταυτόχρονης επικοινωνίας, μέσω της εφαρμογής Messenger που διατίθεται συμπληρωματικά (Facebook, n.a.).

Η χρήση των δυνατοτήτων της εφαρμογής δεν έχει κάποιο κόστος, ενώ η πλατφόρμα είναι εύχρηστη, παρέχοντας τις κατάλληλες οδηγίες χρήσης κατά περίπτωση μέσα από οδηγό που υπάρχει στην εφαρμογή. Η πρόσβαση γίνεται με τη χρήση κωδικών και ο κάθε χρήστης μπορεί να επιλέξει τον βαθμό που θέλει να ενημερώνεται μέσα από τις επιλογές χρήσης της κάθε ομάδας (Facebook, n.a.).

Αξίζει να σημειωθεί πως σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά σε σχέση με τον βαθμό χρήσης του Facebook ως εργαλείου επικοινωνίας και συνεργασίας στον δημόσιο τομέα, διαπιστώθηκε πως ενώ υπάρχει η τάση αύξησης

χρήσης του Facebook για την επικοινωνία μεταξύ χρηστών από διαφορετικά περιβάλλοντα, στην προκειμένη περίπτωση σε ποσοστό 44%, τα θέματα που σχετίζονται με την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα των πληροφοριών συνιστούν ανασταλτικό παράγοντα χρήσης (Lofters et.al., 2016).

2.5.2. Η περίπτωση του Edmodo

Το Edmodo (Εικόνα 5) συνιστά μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης η οποία πρωτοεμφανίστηκε το 2008 (Holland & Muilenburg, 2011). Υποστηρίζεται από πλήθος γλωσσών, μεταξύ των οποίων και η ελληνική κι η χρήση του αφορά αποκλειστικά και στοχευμένα την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Εκτός αυτού το δίκτυο που αναπτύσσεται μεταξύ των χρηστών επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται απευθείας περιεχόμενο, να επιτυγχάνουν την ανατροφοδότηση, ενώ ταυτόχρονα να ενημερώνουν τη μαθητική κοινότητα, τους γονείς και τους συναδέλφους για διάφορες δράσεις που συμβαίνουν σε επίπεδο τάξης και σχολείου (Holland & Muilenburg, 2011).



Εικόνα 5: Το επίσημο λογότυπο του Edmodo

Η αντίστοιχη εφαρμογή όπως είναι διαθέσιμη από τα στοιχεία της Google Play αριθμεί πάνω από 10 εκατομμύρια λήψεις παγκοσμίως το έτος 2018, γεγονός που χαρακτηρίζει την πλατφόρμα αρκετά δημοφιλή για τους σκοπούς που δημιουργήθηκε (Edmodo, n.a.). Η φιλοσοφία που υπάρχει στη δημιουργία της πλατφόρμας είναι αρκετά δασκαλοκεντρική και προϋποθέτει αρκετή ώρα ενασχόλησης από πλευράς της μαθητικής κοινότητας, τόσο εντός όσο κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, αφού εκτός από το πλαίσιο της επικοινωνίας που δημιουργείται, προωθούνται και γνωστικές προεκτάσεις ως προς την αξία της εφαρμογής. Ουσιαστικά γίνεται λόγος για την ύπαρξη μιας ψηφιακής τάξης εκτός σχολείου (Empson, 2013). Για να μπορέσει να συμμετάσχει κάποιος μαθητής ή γονέας στην κοινότητα του Edmodo πρέπει να δεχτεί πρόσκληση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ενώ για τους μαθητές δεν απαιτούνται πρόσθετα στοιχεία όπως η χρήση e-mail για την εγγραφή τους (Edmodo, n.a.).

Η χρήση του Edmodo δημιουργεί τις προϋποθέσεις εμπλοκής της μαθητικής κοινότητας στη νέα εποχή της τεχνολογίας. Για να γίνει αντιληπτό αυτό, χρειάζεται ευρεία αποδοχή από τους γονείς και συζήτηση ως προς τους στόχους και τα οφέλη της χρήσης της εφαρμογής. Αν και η ίδια η εφαρμογή εστιάζει περισσότερο στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές εκτός σχολείου, υπάρχει ο απαραίτητος χώρος επικοινωνίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όσο και μεταξύ των γονέων με τα παιδιά τους, αφού οι ίδιοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στην πλατφόρμα. Άλλωστε για την εγγραφή του μαθητή πρέπει να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη των γονέων (Holland & Muilenburg, 2011).

Το περιβάλλον του Edmodo (Εικόνα 6) θυμίζει αρκετά το περιβάλλον του Facebook, αφού δίνεται η δυνατότητα κοινοποίησης περιεχομένου στην ομάδα από τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα χρήσης ημερολογίου, κατασκευής κουίζ, ψηφοφοριών, αποστολής επιμορφωτικού υλικού ή συζητήσεων μεταξύ των μελών (Holland & Muilenburg, 2011). Το περιεχόμενο της ομάδας μπορεί να κοινοποιηθεί στους γονείς, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην ψηφιακή τάξη (Empson, 2013).



Εικόνα 6: Το περιβάλλον του Edmodo



Η χρήση του Edmodo ακριβώς επειδή απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς, εντείνει το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας ταυτόχρονα και τους δεσμούς της οικογένειας με το σχολείο, καθώς τα κίνητρα μάθησης επενεργούν καταλυτικά ως προς την εμπλοκή των μαθητών και των γονέων στη σχολική ζωή (Gushiken, 2013).

Το 2017 η εφαρμογή επεκτάθηκε ως προς τις παροχές της, εισάγοντας ένα μοντέλο που συνδυάζει σύγχρονες κι ασύγχρονες μορφές διδασκαλίας επεκτείνοντας το μοντέλο της ψηφιακής τάξης κι ενσωματώνοντας τη δυνατότητα της τηλεδιάσκεψης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης κι αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Edmodo, n.a.).

2.5.3. Η περίπτωση του Class Dojo

Μια ακόμα περίπτωση πλατφόρμας κοινωνικής δικτύωσης θεωρείται το Class Dojo (Εικόνα 7). Η εφαρμογή που υποστηρίζει την πλατφόρμα αριθμεί στο Google Play, 10 εκατομμύρια λήψεις το 2018 (Class Dojo, n.a.). Όπως και το Edmodo, έτσι και το Class Dojo δημιουργήθηκε αποκλειστικά για σκοπούς κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας και μοιράζεται αρκετά κοινά στοιχεία με το

Εικόνα 7: Το επίσημο λογότυπο του ClassDojo

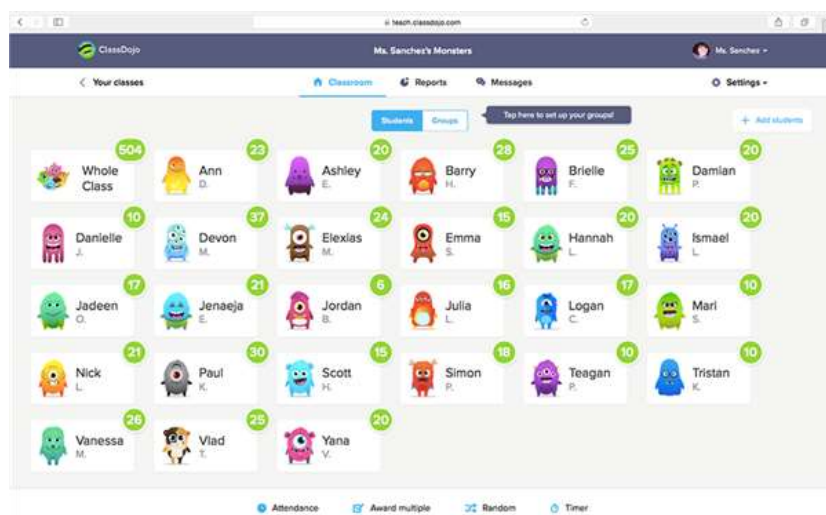
Edmodo από άποψη λειτουργιών και περιβάλλοντος. Η εφαρμογή αναπτύχθηκε το 2011 κι η χρήση του ενδείκνυται τόσο για τη συνεργασία

μεταξύ των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές με τους εκπαιδευτικούς. Για την εγγραφή των μαθητών δεν απαιτείται η χρήση e-mail. Αντ' αυτού παράγονται τυχαίοι κωδικοί από τον εκπαιδευτικό που αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή με τον γονέα του. Οι μαθητές καταχωρούνται σε πρώτο επίπεδο από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια ενεργοποιούν το ψηφιακό προφίλ τους με τη χρήση των κωδικών που τους παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Για κάθε μαθητή αντιστοιχεί κι ένας κωδικός που συσχετίζεται με τον γονέα του, με τρόπο που να επιτυγχάνεται ο έλεγχος των κινήσεων των μαθητών (Krach et.al., 2017). Οι γονείς κι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους κωδικούς για να αποκτήσουν πρόσβαση στην ψηφιακή τάξη του Class Dojo. (Class Dojo, n.a.)

Το περιβάλλον της εν λόγω πλατφόρμας (Εικόνα 8) ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών καθώς βασίζεται σε παιγνιώδη λογότυπα και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Krach et.al., 2017). Χρησιμοποιείται ως επί το πλείστο για τη διόρθωση αρνητικών συμπεριφορών και την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών σε επίπεδο τάξης (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013). Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιούνται επιμέρους στόχοι που ορίζονται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους γονείς. Για κάθε θετική συμπεριφορά οι μαθητές κερδίζουν πόντους, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης κι αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013). Οι γονείς έχουν τον έλεγχο των δημοσιεύσεων και του επικοινωνιακού πλαισίου που χρησιμοποιείται και παρακολουθούν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και την πρόοδο των παιδιών τους (Krach et.al., 2017). Ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται η κοινοποίηση περιεχομένου στην πλατφόρμα παρέχοντας τη δυνατότητα στους γονείς να παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα, καθώς και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτά (Krach et.al., 2017). Επιπλέον, ενισχύεται η ασύγχρονη επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς καθώς παρέχεται η δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς ακόμα κι εκτός του σχολικού πλαισίου μέσω της αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων εντός της εφαρμογής (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013).

Η χρήση της εφαρμογής έχει γίνει πεδίο ερευνών, καθώς έχουν εντοπιστεί από την επιστημονική έρευνα θετικές διαπιστώσεις ως προς τα αποτελέσματα χρήσης της (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013 · Krach et.al., 2017). Οι McClelland και Cameron (2011) αναγνώρισαν ως βασικούς στόχους στα παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης την ανάπτυξη αυτονομίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την

επικέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καλλιέργεια μνήμης εργασίας και την ενεργοποίηση μηχανισμών που σχετίζονται με διαδικασίες ανασταλτικού ελέγχου σε απρόβλεπτες συμπεριφορές. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα βασίζει τις λειτουργίες της σε αυτές τις διαπιστώσεις και επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ παράλληλα μπορούν να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Επίσης, διαμεσολαβεί με τρόπο που βοηθάει τους γονείς να ενημερώνονται κατάλληλα μέσα από τις διαδικασίες ανατροφοδότησης που επιθυμούν τα ίδια τα παιδιά τους (σύστημα αμοιβών). Τέλος, ενισχύει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναγνωρίσουν τον βαθμό που έχουν επιτευχθεί οι παιδαγωγικοί τους στόχοι (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013).



Εικόνα 8: Το περιβάλλον του Class Dojo

2.5.4. Η περίπτωση του Remind

Η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Remind (Εικόνα 9) δημιουργήθηκε το 2011. Η εφαρμογή που συνοδεύει την πλατφόρμα αριθμεί 10 εκατομμύρια λήψεις το έτος 2018 στο Google Play, ενώ η υποστήριξη της γίνεται μέσω της αντίστοιχης εφαρμογής παράλληλα με τη χρήση του κινητού τηλεφώνου (Remind, n.a.). Το Remind, όπως και οι δύο προηγούμενες πλατφόρμες, είναι ένα εργαλείο που έχει κατασκευαστεί αμιγώς για να ενισχύσει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με την οικογένεια (Bobbitt et.al., 2013). Η εφαρμογή έχει ως προαπαιτούμενο τη χρήση ενός τηλεφωνικού αριθμού που αντιστοιχεί σε έναν μαθητή, μέσω του οποίου πραγματοποιείται η επικοινωνία εκτός του σχολικού πλαισίου. Μετά τη διαδικασία ταυτοποίησης, οι αριθμοί αυτομάτως αποκρύπτονται,



με αποτέλεσμα να μην είναι διαθέσιμοι στα υπόλοιπα μέλη του δικτύου (Remind, n.a.). Τα τελευταία χρόνια δύναται η επικοινωνία να πραγματοποιηθεί και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Οι έρευνες πεδίου που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική, έχουν αναδείξει τη σημασία της επικοινωνίας σε επίπεδο τάξης (Dobransky & Frymier, 2004). Η έλλειψη αυτής μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις και κλίμα ασυνεννοησίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

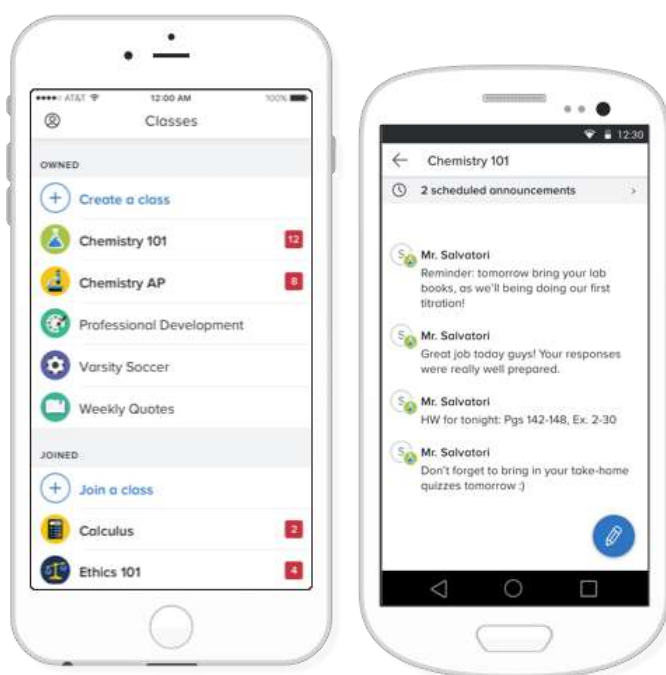
Εικόνα 9: Το επίσημο λογότυπο του Remind

με τους γονείς και άγχος επίδοσης στους μαθητές. Μέσα από την επικοινωνία εκτός του σχολικού πλαισίου επιτυγχάνεται η ουσιαστική σύσφιξη των σχέσεων καθώς οι μαθητές κι οι γονείς συνειδητοποιούν πως το σχολείο επεκτείνεται και στο σπίτι (Dobransky & Frymier, 2004). Η φιλοσοφία πίσω από το Remind έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές κι οι γονείς είναι τεχνολογικά εγγράμματα όντα και χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις φορητές ηλεκτρονικές συσκευές με στόχο να διευκολύνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία (Kraft & Dougherty, 2013), ενώ τις εμπιστεύονται για να υπενθυμίζονται για σοβαρά γεγονότα (Baker, et. al., 2011).

Το Remind ξεκίνησε ως εργαλείο υπενθύμισης σχολικών δραστηριοτήτων κι εκκρεμοτήτων που απορρέουν από την σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από την εφαρμογή (Εικόνα 10), ο εκπαιδευτικός μπορεί να προγραμματίσει και να στείλει σε συγκεκριμένο χρόνο αυτόματες υπενθυμίσεις (Bobbitt et.al., 2013). Επιπρόσθετα, δίνεται η επιλογή αποστολής οπτικοακουστικών μέσων, ασύγχρονης επικοινωνίας και επιλογής των ενημερώσεων ανάλογα με το αν απευθύνεται σε γονείς ή σε μαθητές (Remind, n.a.).

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως όταν γίνεται λόγος για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για λόγους ασφάλειας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, τη διαχείριση των λογαριασμών των μαθητών την έχουν οι ίδιοι οι γονείς (Kraft & Dougherty, 2013). Δίνεται, ωστόσο, η δυνατότητα δημιουργίας προφίλ τόσο από τους γονείς όσο κι από τους μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση η επικοινωνία εστιάζει στην ανταλλαγή μηνυμάτων σχετικά με το περιεχόμενο της προόδου των μαθητών, ενώ στη δεύτερη σχετικά με καθημερινές δράσεις κι υπενθυμίσεις. Σε κάθε περίπτωση η κοινότητα ενθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά (Bobbitt et.al., 2013). Ο

σκοπός της εφαρμογής, άλλωστε, θεωρείται πως είναι η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από την εμπλοκή των μαθητών, καθώς διαφαίνεται πως υπάρχει σύνδεση της εμπλοκής των γονέων με τις αυξημένες σχολικές επιδόσεις (Bobbitt et.al., 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kraft & Dougherty (2013), η χρήση της εφαρμογής έχει συνδεθεί με την αύξηση της ανταπόκρισης των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες κατά 42%, με συνολικότερα αυξημένο βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες.



Εικόνα 10: Το περιβάλλον του Remind

3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τους Haynes et. al. (1989), η ύπαρξη στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει καταλυτική επίδραση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών, στη μείωση της σχολικής διαρροής, στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στην ενθάρρυνση της κοινωνικοποίησης, στη δημιουργία θετικών διαπιστώσεων για το σχολικό περιβάλλον και την ύπαρξη συναίνεσης σε θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σύμφωνα με τους Goldin & Katz (2008), το σχολείο έχει ανάγκη να συμβαδίσει με τις καινοτομίες της τεχνολογίας. Η τεχνολογία προσφέρει σημαντικά εργαλεία ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της τεχνολογίας στο περιβάλλον του σχολείου συσχετίζεται με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, την ενίσχυση της επικοινωνίας και τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στα κοινωνικά συστήματα στα οποία εφαρμόζεται.

Η σημασία της παρούσας έρευνας εστιάζει στις δύο παραπάνω θεματικές οι οποίες θεωρούνται εξίσου κρίσιμες για το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, δημιουργώντας ένα ερευνητικό πεδίο το οποίο παρουσιάζει ελλείψεις στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δείχνει να έχει αφομοιώσει τις επιταγές της ευρωπαϊκής κοινότητας ως προς την ένταξη της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος παρά τις συνεχείς προσπάθειες που γίνονται μέσα από προγράμματα που προωθούνται (Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Σύμφωνα με τους Brandtzæg & Heim (2011), υπάρχουν πέντε κατηγορίες χρηστών μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες επιχειρούν να αναλύσουν τη συμπεριφορά και το κοινωνικών προφίλ των χρηστών. Στην πρώτη κατηγορία

εντάσσονται οι χρήστες που χρησιμοποιούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι χρήστες αυτοί είναι ανοιχτοί στις καινοτόμες δράσεις κι ενεργοί στην τοπική κοινωνία. Η στάση τους δύναται να επηρεάσει τη στάση των υπόλοιπων μελών της κοινότητας (socialisers). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται αυτοί που αμφισβητούν τη σπουδαιότητα στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (debaters). Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται εκείνοι που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χωρίς, ωστόσο, να αποδέχονται πως υπάρχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα χρήσης τους. Ως επί το πλείστο, οι χρήστες αυτοί χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να περάσουν την ώρα τους (lurkers). Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι που είναι χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αλλά τα χρησιμοποιούν σποραδικά (sporadics). Στην πέμπτη κατηγορία ανήκουν εκείνοι που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τακτικά (actives).

Στην παρούσα έρευνα υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς την προαναφερθείσα τυπολογία των χρηστών στο πλαίσιο που αφορά την ουσιαστική διάθεση τους για εμπλοκή στην επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Είναι σημαντικό να διαφανεί εκτός από την τάση για χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και οι λόγοι που τους ωθούν προς αυτή την κατεύθυνση ή αντίστοιχα οι λόγοι που τους απωθούν από αυτή.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των γονέων σε σχέση με την επικοινωνία με το σχολείο, μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα συμπεράσματα που μπορεί να προκύψουν από την παρούσα μελέτη μπορεί να φανερώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την τάση που υπάρχει στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, για ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογικών εφαρμογών επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο γενικότερος σκοπός ένταξης των σύγχρονων τεχνολογιών της επικοινωνίας αφορά την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που θέτει κάθε εκπαιδευτική μονάδα, και θέτει ως ειδικότερους στόχους τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, την παροχή κινήτρων ενασχόλησης με τα εκπαιδευτικά δρώμενα σε γονείς και μαθητές, τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου, τον εκσυγχρονισμό των

διαδικασιών επικοινωνίας και την επίτευξη υψηλού βαθμού συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Η έρευνα έχει ως επιπλέον στόχο να διερευνήσει τους λόγους που η συμβατική ή δια ζώσης επικοινωνία δεν επαρκεί για την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ επιχειρεί να προσεγγίσει και τα αίτια εξ αιτίας των οποίων οι γονείς δύναται να είναι επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση νέων σύγχρονων μέσων επικοινωνίας μέσα από τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης.

Επιπρόσθετος στόχος της έρευνας θεωρείται ο έλεγχος του βαθμού συσχέτισης των προσωπικών χαρακτηριστικών των γονέων με τις απόψεις τους για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλείου επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκειται να είναι χρήσιμα στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Αρχικά, θα βοηθήσει να αναδειχθούν νέες μορφές επικοινωνίας και ο τρόπος που αυτές μπορεί να διαμορφώσουν θετικό κλίμα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δημιουργώντας ένα πεδίο χρήσιμο κι αξιόλογο για μελέτη τόσο στις Επιστήμες της Αγωγής όσο και στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιπλέον, θα προσδώσει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο στις Επιστήμες των Επικοινωνιών και της Τεχνολογίας να αναπτύξουν καινοτόμες εφαρμογές που να είναι προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα με σκοπό αποκλειστικά την επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Η περαιτέρω εμβάθυνση στα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να δημιουργήσει ερευνητικό ενδιαφέρον σε σχέση με την επικοινωνία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και να μελετηθούν επιπρόσθετες παράμετροι ή θεματικές που άπτονται της συγκεκριμένης. Επιπλέον, δύναται να αποτελέσει εφελκυστικό σημείο σημαντικών αλλαγών στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Τέλος, ιδιαίτερα χρήσιμη εφαρμογή μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα στον τομέα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς οι πληροφορίες που πρόκειται να εξαχθούν μπορεί να αποτελέσουν εργαλείο ως προς τη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων.

3.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρείται δεδομένο πως οι γονείς είναι σύμφωνοι ως προς το γεγονός ότι η επικοινωνία συνιστά ακρογωνιαίο λίθο της

συνεργασίας και της εμπλοκής σε δραστηριότητες από κοινού με μια άλλη κοινωνική ομάδα όπως νοείται αυτή των εκπαιδευτικών (Erpstein et.al. ,2002· Ρέντζου, 2004· Μουσιάδου, 2009· Βρυνιώτη κ.α., 2008). Θεωρείται δεδομένο επίσης, πως η εκπαιδευτική κοινότητα είναι δεκτική ως προς τις καινοτομίες που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους κανονισμούς που απορρέουν από τη συμμετοχή σε δράσεις και προγράμματα που στόχο έχουν την προσάρτηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Safran, 2010· Bull et.al., 2008).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές δημιουργούνται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκε το εργαλείο της έρευνας:

1. Οι γονείς θεωρούν αποτελεσματική την επικοινωνία μέσω της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με το σχολείο.

2α. Σε ό,τι αφορά το προφίλ των γονέων γίνονται οι εξής υποθέσεις:

- οι άνδρες του δείγματος θα είναι θετικότεροι σε σχέση με τις γυναίκες
- οι γυναίκες θα καταναλώνουν περισσότερο χρόνο χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- όσο νεότεροι είναι οι χρήστες τόσο πιο θετικά διακείμενοι θα είναι σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών για επικοινωνία
- μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς που έχουν προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης θα είναι θετικότερα διακείμενοι
- Οι χρήστες με υψηλότερο επίπεδο κατάρτισης θα δείχνουν μικρότερο ενδιαφέρον σχετικά με την επικοινωνία με το σχολείο και θα είναι περισσότερο επιφυλακτικοί σε σχέση με τους κινδύνους χρήσης τους
- η οικογενειακή κατάσταση εικάζεται πως θα επιδρά σημαντικά στους παράγοντες επικοινωνίας
- όσοι από τους γονείς περνούν τουλάχιστον 60 λεπτά ημερησίως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, θα έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους άλλους σε ό,τι αφορά την επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

2β. Σε ό,τι αφορά το προφίλ των μαθητών γίνονται οι εξής υποθέσεις:

- γονείς με μικρότερα παιδιά (νηπιαγωγείο, πρώτες τάξεις του δημοτικού) θα έχουν θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης
- η καλύτερη επίδοση των μαθητών θα συνεπάγεται μικρότερο βαθμό εμπλοκής των γονέων στη συνεργασία με τη σχολική μονάδα

3. Η σχέση των γονέων με το σχολείο χαρακτηρίζεται ως «συνεργατική».

4. Οι λόγοι που οι γονείς αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στο συμβατικό μοντέλο επικοινωνίας με το σχολείο σχετίζονται κυρίως με επαγγελματικούς λόγους.

5. Όσον αφορά τους κινδύνους που εντοπίζουν στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι περισσότεροι γονείς θα επικαλεστούν ζητήματα ασφάλειας προσωπικών δεδομένων.

6α. Οι γονείς θα θεωρήσουν πως η επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλει θετικά:

- στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου – οικογένειας
- στην παροχή κινήτρων μάθησης
- στη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών
- στη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των γονέων
- στα εμπόδια επικοινωνίας με συμβατικούς τρόπους

6β. Οι γονείς θα θεωρήσουν πως η επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δε συμβάλλει θετικά:

- στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης
- στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών

Ενώ ένας σχετικά αυξημένος αριθμός θα δείχνει την τάση να πιστεύει πως δε μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης επικοινωνία.

7. Οι γονείς θα έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση.

3.4 Χαρακτηρισμός της έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία με την οποία πρόκειται να προσεγγιστεί η έρευνα περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τον έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων. Συνεπώς γίνεται λόγος για πειραματική μεθοδολογία (Creswell, 2016). Επίσης, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε πρωτογενή δεδομένα που κωδικοποιούνται με ποσοτικό τρόπο, καθώς σκοπός της είναι να μετρήσει στάσεις κι απόψεις δείγματος του πληθυσμού των γονέων στον ελληνικό χώρο (Πορφυριάδης, 2009).

Σε σχέση με την μεθοδολογία συλλογής κι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας μπορεί η προσέγγιση, μεταξύ άλλων, να γίνει είτε με περιγραφικό, είτε με συσχετιστικό, είτε με πειραματικό τρόπο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Με την περιγραφική προσέγγιση καταγράφονται κοινωνικά φαινόμενα στα οποία η διαχείριση των μεταβλητών είναι τεχνικά αδύνατη από πλευράς του ερευνητή. Με τη συσχετιστική προσέγγιση μελετώνται οι μεταβλητές σε συνάρτηση η μία με την άλλη. Βασίζεται σε διακριτική επιλογή των ανεξάρτητων μεταβλητών από πλευράς του ερευνητή και διερευνά το ποσοστό κατά το οποίο η τροποποίηση της ανεξάρτητης μεταβλητής επηρεάζει την εξαρτημένη. Η πειραματική προσέγγιση διενεργείται σε απόλυτα ελεγχόμενο χώρο με πλήρη έλεγχο των μεταβλητών από πλευράς του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι περιγραφική, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων (Χαλικιάς, 2017). Στη συνέχεια, οι αποτυπωμένες κρίσεις τους δύναται να μετατραπούν σε ποσοτικά στοιχεία μετρήσιμα, συνεχή που μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρήσιμων στην επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα (Βάμβουκας, 2007; Κόκκαλη, 2014). Η προκείμενη μέθοδος είναι απλοποιημένη, σύντομη κι οικονομική, ενώ μπορεί να αποδώσει πληροφορίες σε σύντομο χρονικό περιθώριο (Πορφυριάδης, 2009).

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της παρούσας έρευνας λογίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χρηστών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση. Η εξαρτημένη μεταβλητή στην έρευνα λογίζεται η ποιότητα αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, ο βαθμός επιτυχίας με την οποία μπορεί να χαρακτηριστεί μια επικοινωνιακή κατάσταση εξαρτάται από τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των ανθρώπων που κάνουν χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έννοια ποιότητα είναι πολυσήμαντη, πολυδιάστατη και δύσκολα μετρήσιμη ερευνητικά (Elassy, 2015). Όταν μιλάμε για μέτρηση της ποιότητας εννοείται η σχετική ποιότητα, η οποία συνιστά μια δυναμική έννοια που επηρεάζεται από την οπτική γωνία των εμπλεκόμενων τμημάτων σε έναν οργανισμό (Creech, 1994). Σύμφωνα με τη θεωρία του Deming, για τον έλεγχο της σχετικής ποιότητας απαιτείται μέτρηση σχετικά με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη, όπου η ικανοποίηση ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική απόδοση μιας υπηρεσίας (Saunders & Preston, 1994). Μέσα από τις χρήσεις της ποιότητας επιχειρείται, συν τοις άλλοις, να αναδειχθεί ο βαθμός καταλληλότητας ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, στην προκειμένη περίπτωση, της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία. Παράλληλα, συντελεί στο να αναδειχθούν οι διαφορές σε σχέση με άλλα προϊόντα ή υπηρεσίες, στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταξύ της επικοινωνίας μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τις συμβατικές μεθόδους επικοινωνίας κι η ανάδειξη των σφαλμάτων που τυχόν υπάρχουν (Walton, 1988).

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας που δύναται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα αυτής, διατυπώνονται στις ερευνητικές υποθέσεις, όπως παρουσιάστηκαν σε προγενέστερη ενότητα, ενώ ήδη πλαισιώθηκαν με τη βιβλιογραφική θεμελίωση της παρούσας έρευνας. Συνοπτικά συνοψίζονται σε ό,τι αφορά το προφίλ των γονέων: Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο κατάρτισης, η ύπαρξη προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι ο χρόνος ενασχόλησης με αυτά, ενώ σε ό,τι αφορά το προφίλ των μαθητών: η ηλικία κι η σχολική επίδοση.

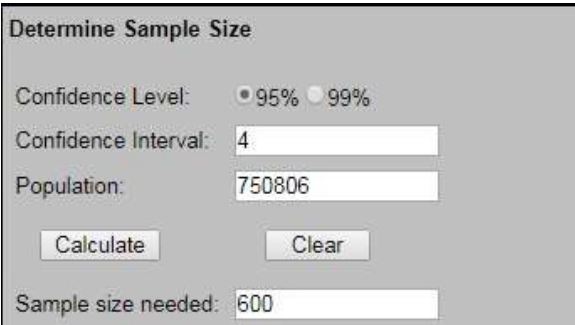
3.5 Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας οριοθετείται στους γονείς των μαθητών που έχουν τουλάχιστον ένα παιδί να φοιτά στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο) κατά το σχολικό έτος 2018-2019, στα ελληνικά σχολεία των αστικών κέντρων και των ημιαστικών περιοχών.

Οι στατιστικές μονάδες που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας χαρακτηρίζονται από ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους και συνολικά ο πληθυσμός θεωρείται πολυπληθής. Σύμφωνα με στοιχεία που αντλούνται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το έτος 2016, όπως παρουσιάζεται μέσα από την προκαταρκτική έκθεση του ΟΟΣΑ (2017), ο μαθητικός πληθυσμός στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας αριθμείται σε 143.217, ενώ 607.589 μαθητές μετρήθηκαν στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Κάνοντας πρόσθεση τους παραπάνω αριθμούς προκύπτει πως οι μαθητές είναι συνολικά 750.806. Οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας.

Το είδος δειγματοληψίας που επιλέχτηκε ως το καταλληλότερο για την έρευνα θεωρήθηκε πως είναι μέσα από τη δειγματοληψία μη πιθανότητας, πιο συγκεκριμένα μέσα από τη χρήση δειγματοληψίας ευκολίας. Σαν μέθοδος συνιστά την ιδανική ως προς το να δημιουργηθεί μια πρώτη εντύπωση σχετικά με ένα μελετώμενο ζήτημα και να αποτυπωθούν σε προπαρασκευαστικό επίπεδο μιας ευρύτερης έρευνας οι στάσεις κι οι απόψεις των ερωτηθέντων. Στην προκείμενη περίπτωση, εξαιτίας της απουσίας ερευνών σχετικά με το υπό μελέτη αντικείμενο στον ελληνικό χώρο, κρίνεται σε πρώτο επίπεδο στοιχειώδης η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας, ώστε να αναδειχθούν οι υπάρχουσες τάσεις (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί πως όταν ο πληθυσμός μιας έρευνας υπερβαίνει τον αριθμό των 20.000 στατιστικών μονάδων, δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ως προς το στατιστικό δείγμα που χρησιμοποιείται (Greenland, et.al., 2016). Για να εντοπιστεί το ακριβές δείγμα που απαιτείται, χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτή διαδικτυακή εφαρμογή Surveysystem, η οποία συνόψισε τα στοιχεία που απαιτούνται, όπως περιγράφονται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 11):



The image shows a web-based calculator titled "Determine Sample Size". It has the following fields and controls:

- Confidence Level: Radio buttons for 95% (selected) and 99%.
- Confidence Interval: A text input field containing the number 4.
- Population: A text input field containing the number 750806.
- Buttons: "Calculate" and "Clear".
- Sample size needed: A text output field containing the number 600.

Εικόνα 11: Καθορισμός δείγματος έρευνας (Surveysystem, 2018)

Σύμφωνα με την παραπάνω εικόνα, με συνολικό στατιστικό πληθυσμό 750.806, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του ΟΟΣΑ (2017), αντιστοιχίζοντας έναν γονέα σε έναν μαθητή, ορίζεται πως το απαιτούμενο δείγμα της έρευνας ανέρχεται στα 600 άτομα. Σε αυτόν τον υπολογισμό θεωρήθηκε πως το επίπεδο εμπιστοσύνης (confidence level) στα αποτελέσματα της έρευνας ανέρχεται σε 95%, ενώ το περιθώριο στατιστικού λάθους (confidence interval) ανέρχεται σε $\pm 4\%$.

3.6 Το εργαλείο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων που συμπληρώνονται από τους μετέχοντες στην έρευνα, ενώ η συνέντευξη βασίζεται σε πλήρη καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των μετεχόντων στην έρευνα με δομημένο ή ελεύθερο τρόπο (Τσιώλης, 2014). Ο λόγος που προτιμήθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής δεδομένων αφορά το ότι το δείγμα ήταν μεγάλο σε αριθμό, προσέφερε την ευελιξία συμπλήρωσής του σε μη προγραμματισμένο χρόνο, ήταν πιο εύκολο στη δημιουργία, είχε λειτουργική στόχευση σε συγκεκριμένα σημεία και εξυπηρετούσε το χρονοδιάγραμμα που είχε οριστεί καθώς πρόσφερε οικονομία χρόνου (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε στους γονείς είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή (Google Forms). Ο λόγος που επιλέχθηκε η αποστολή του σε ψηφιακή μορφή σχετίζεται με το γεγονός ότι προσφέρει την ικανότητα της άμεσης ανατροφοδότησης, μπορεί να διαμοιραστεί εύκολα σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, είναι πιο αξιόπιστη η συμπλήρωσή του έναντι του έντυπου μέσου, καθώς δεν είναι χρονοβόρο, δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του δείγματος και δε μπορεί να χαθεί ή να παραπέσει κάπου, όπως συχνά παρατηρείται να συμβαίνει με τα έντυπα ερωτηματολόγια (Djenno et.al., 2015) . Τα έντυπα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστο στην ευρύτερη περιφέρεια της Κρήτης απ' όπου κι υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση δια ζώσης. Για τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή υπήρχε ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό της έρευνας στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα «εξ αποστάσεως οικειότητας» με τους ερωτηθέντες.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, βασισμένο σε τμήματα και δανειζόμενο στοιχεία από τέσσερα ερωτηματολόγια στα οποία έχουν βασιστεί προγενέστερες έρευνες. Για το πρώτο και δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία που παρέχονται από τη διδακτορική διατριβή της Ντινίδου (2013) με τίτλο «Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας». Για το δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν στοιχεία από τη μελέτη των Epstein et. al. (2002) “School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action”. Για το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αντλήθηκαν στοιχεία από τη μελέτη “The Effect of Personality Styles (Level of Introversion – Extroversion) on Social Media Use” (Harbaugh, 2010). Επιπλέον στοιχεία αντλήθηκαν από τους Seaman & Tinti-Kane (2013) μέσα από την έρευνα “Social Media for Teaching and Learning”. Η σύνθεση του παρόντος ερωτηματολογίου προσαρμόστηκε ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας, ανταποκρινόμενη στο σκοπό και στους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο συμπληρώνονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων τα οποία λογίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η επαλήθευση της υπόθεσης πως η σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου χαρακτηρίζεται ως «συνεργατική». Η διαπίστωση ότι η σχέση είναι συνεργατική επιτρέπει τη δημιουργία δικλείδας ασφαλείας ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς για να μπορέσει να υπάρξει επικοινωνία γονέων-σχολείου μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προαπαιτείται η ύπαρξη πρωτοβουλίας για εμπλοκή. Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, επομένως, δημιουργείται το επικοινωνιακό προφίλ των γονέων. Το ερωτηματολόγιο κλείνει με το τρίτο τμήμα, το οποίο περιλαμβάνει στοχευμένες ερωτήσεις για τις απόψεις των γονέων για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου κι οικογένειας.

Για την επιτυχή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν τα γεγονότα και τις προθέσεις των ερωτηθέντων. Ο λόγος που προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνιστάται στο γεγονός ότι είναι περιεκτικές, δεν επιτρέπουν ύπαρξη ασάφειας, θεωρούνται σύντομες ως προς τη συμπλήρωση και χρήσιμες ως προς τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σε μεγάλο δείγμα (Βάμβουκας, 2007). Σε αυτές συγκαταλέγονται οι ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου ή οι ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν τη

γνώμη των ερωτηθέντων, οι οποίες απαντώνται στο σύνολο του ερωτηματολογίου. Στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις κλειστού τύπου με χρήση της κλίμακας αθροιστικής βαθμολόγησης 1-5 (κλίμακα Likert) (Βασιλοπούλου, 2010). Ο λόγος που δόθηκε έμφαση στην κλίμακα Likert είναι γιατί είναι ικανή να μετρήσει πολυδιάστατες έννοιες. Οι στάσεις κι οι αντιλήψεις των γονέων για την επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συνιστούν κατ' εξοχή πολυδιάστατες κρίσεις. Επιπλέον, οι διαβαθμίσεις που υπάρχουν προσδίδουν περισσότερη αξιοπιστία στις απαντήσεις που λαμβάνονται σε σύγκριση με άλλες κλίμακες που χρησιμοποιούνται στις έρευνες (Βάμβουκας, 2007).

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 5 ερωτήσεις. Στις 4 ερωτήσεις ζητείται από τους ερωτηθέντες να συμπληρώσουν με ένα (X) τις απαντήσεις που τους αντιπροσωπεύουν, ενώ σε 1 ερώτηση απαιτείται η αριθμητική συμπλήρωση του πεδίου της ηλικίας. Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου υπάρχουν 11 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 4 είναι επιλογής της αντιπροσωπευτικής απάντησης όπως και πριν. Οι 2 από τις 4 αυτές ερωτήσεις επιτρέπουν την επιλογή παραπάνω από μία απαντήσεων. Οι υπόλοιπες 7 ερωτήσεις χρησιμοποιούν την κλίμακα Likert για τις απαντήσεις. Στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου υπάρχουν 8 ερωτήσεις. Η 1 ερώτηση αποτελείται από υποερωτήματα, όπου και πάλι χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert. Οι υπόλοιπες 7 ερωτήσεις, όπως και πριν, σχετίζονται με την επιλογή της αντιπροσωπευτικής απάντησης. Το ερωτηματολόγιο για τη συμπλήρωσή του δεν απαιτεί παραπάνω από 10 λεπτά.

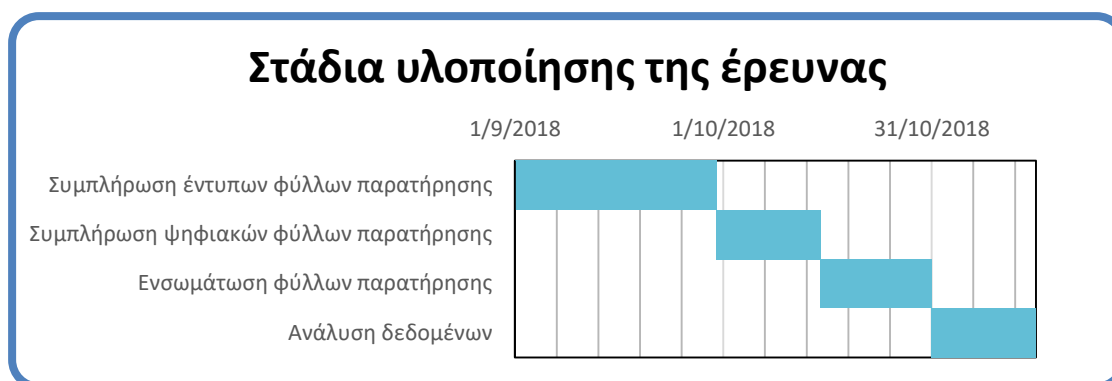
3.7 Η διαδικασία της έρευνας

Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου σε ψηφιακή μορφή κι η παράδοση του ερωτηματολογίου σε έντυπη μορφή. Αναζητήθηκε τουλάχιστον ένας γονέας από κάθε μαθητή που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η παράδοση των ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή περιορίστηκε στην ευρύτερη περιοχή της Κρήτης, πιο συγκεκριμένα, σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του Ηρακλείου και του Ρεθύμνου. Το διάστημα που δόθηκε για τη συμπλήρωση του έντυπου ερωτηματολογίου ορίστηκε από 1/9/2018 ως 30/9/2018.

Το χρονικό διάστημα που ορίστηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε ψηφιακή μορφή ήταν από 1/10/2018 ως 31/10/2018. Για την

προώθηση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης του Facebook, ενώ στάλθηκαν προσωπικά μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με σκοπό την κοινοποίηση των ερωτηματολογίων στον ευρύτερο κύκλο των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων.

Από τις 15/10/2018 με καταληκτική ημερομηνία τις 31/10/2018



πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των ερωτηματολογίων σε ψηφιακή μορφή και ενσωματώθηκαν στο σύνολο των έντυπων ερωτηματολογίων.

Διάγραμμα 1: Τα στάδια υλοποίησης της έρευνας

Το σύνολο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, αφού ελέγχθηκε για τυχόν ασυνέπειες και παραλείψεις ως προς τη συμπλήρωση, ήταν δυνατό να επεξεργαστεί για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η επεξεργασία των δεδομένων είχε διάρκεια ως τις άρχες του Δκεμβρίου 2018.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ιστοσελίδα βοηθητική σχετικά με την τυπική απόκλιση, τον μέσο όρο, τη διακύμανση (Calcfun, n.d.). ενώ η εξαγωγή των γραφημάτων και των ποσοστών, υποστηρίχθηκε από Excel. Συμπληρωματικά, η εύρεση βαθμού συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε από τη χρήση πακέτου στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSS 22.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην εμπειρική έρευνα είναι χωρισμένο σε τρία τμήματα. Σε σχέση με το πρώτο τμήμα της έρευνας που αφορά τα κοινωνικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και για την καλύτερη δυνατή εξαγωγή αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν την ηλικία των ερωτώμενων ή των τέκνων τους διαμορφώθηκαν σε ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ηλικία των γονέων οι ομάδες ήταν οι εξής: 18-25, 26-35, 36-45, 46-55 και 56+. Αντίστοιχα, για τις ηλικίες των τέκνων, οι ηλικιακές ομάδες διαμορφώθηκαν ως εξής: 1-5, 6-8, 9-11 και 12-15.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι κάποιες ερωτήσεις, αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο είναι δύσκολο μετρήσιμο με τη χρήση μιας και μόνο μεταβλητής, καθώς πρόκειται για πολυδιάστατη έννοια, ευμετάβλητη σε διαφορετικούς παράγοντες, όπως λ.χ. αυτό της συχνότητας της επικοινωνίας με το σχολείο. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές, ώστε να καταστεί δυνατή η μέτρηση της κύριας μεταβλητής για αυτές τις μικρο-κλίμακες.

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 22. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικότερα η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας.

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν γονείς μαθητών διαφόρων ηλικιών, των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ηλικίες των γονέων κυμάνθηκαν από 18 έως 59 ετών, ενώ των παιδιών από 1 έως 15. Παρατηρείται, αρχικά, πως στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερο γυναίκες, ενώ το γενικό μορφωτικό επίπεδο ήταν αυξημένο.

Αναλυτικότερα, στον επόμενο πίνακα εμφανίζεται η συχνότητα εμφάνισης των ηλικιών των γονέων (Πίνακας 1).

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	12	2,0	2,0	2,0
	26-35	187	31,2	31,2	33,2
	36-45	331	55,2	55,2	88,3
	46-55	63	10,5	10,5	98,8
	56+	7	1,2	1,2	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ηλικίας συμμετεχόντων

Παρατηρείται πως η ηλικία των γονέων συγκεντρώνεται περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα 36-45, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 26-35. Αυτό το γεγονός δείχνει πως η έρευνα είχε δείγμα από ένα σχετικά νέο ηλικιακό πλήθος. Δημιουργείται η θεώρηση πως οι νεότερες ηλικίες είναι περισσότερο εξοικειωμένες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Παρακάτω, εμφανίζεται ο πίνακας, που δίνει στοιχεία σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων (Πίνακας 2).

Οικογενιακή_κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	457	76,2	76,2	76,2
	Άγαμος	30	5,0	5,0	81,2
	Διαζευγμένος	113	18,8	18,8	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι έγγαμοι, ενώ αμέσως μετά εμφανίζεται η ομάδα των διαζευγμένων. Η ομάδα των άγαμων με παιδιά συνιστά ένα πολύ μικρό ποσοστό το συνολικού δείγματος.

Από άποψη εκπαίδευσης, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των γονέων που ερωτήθηκαν ήταν άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, πιο συγκεκριμένα απόφοιτοι ΤΕΙ-ΑΕΙ, ενώ συγκριτικά με το σύνολο, πολλοί από αυτούς δήλωσαν και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Συνολικά, με το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζονται

οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με, ή χωρίς, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εξειδίκευση (Πίνακας 3).

Σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δημοτικό	8	1,3	1,3	1,3
Γυμνάσιο	14	2,3	2,3	3,7
Λύκειο/ΕΠΑΛ	155	25,8	25,8	29,5
ΤΕΙ/ΑΕΙ	282	47,0	47,0	76,5
Μεταπτυχιακός Τίτλος	126	21,0	21,0	97,5
Διδακτορικό	15	2,5	2,5	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων εκπαιδευτικού υπόβαθρου συμμετεχόντων

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποτελείται από γυναίκες. Στον επόμενο πίνακα εμφανίζεται αναλυτικά το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 4).

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άρρεν	141	23,5	23,5	23,5
Θύλη	459	76,5	76,5	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων φύλου συμμετεχόντων

Είναι φανερό πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποτελείται από γυναίκες, με ποσοστό συμμετοχής 76,5%.

Ηλικία_παιδίου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5	52	8,7	8,7	8,7
6--8	301	50,2	50,2	58,8
9-11	217	36,2	36,2	95,0
12-15	30	5,0	5,0	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων ηλικίας τέκνων συμμετεχόντων

Όσον αφορά την ηλικία των περισσότερων παιδιών, γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα (Πίνακας 5), κυμάνθηκε κυρίως στις ηλικίες του δημοτικού και κυρίως στις 3 πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται πως τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στις ηλικιακές ομάδες 6-8 και 9-11, που ουσιαστικά αφορά τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Ένας μικρότερος αριθμός μαθητών αφορά τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή ηλικιακά υπάγονται σε μεγαλύτερη κλίμακα από τα 12 χρόνια. Η ύπαρξη μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας δικαιολογείται αν οι μαθητές έχουν επαναφοιτήσει σε κάποια τάξη του δημοτικού σχολείου.

4.2 Επικοινωνία με το σχολείο

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν την επικοινωνία τους με το σχολείο. Η παρακάτω κλίμακα αφορά τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και αφορά, τη συχνότητα με την οποία, επικοινωνεί κάποιος γονέας με το σχολείο.

Για τη δημιουργία της κλίμακας που μετρά τη συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο χρησιμοποιήθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

Πόσο συχνά (1) Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου; (2) Παρακολουθείτε κάποια από αυτές τις συναντήσεις; (3) Οι επίσημες συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ώρα που σας βολεύει; (4) Επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με το σχολείο;

Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις μέσω μίας πενταβάθμιας κλίμακας, που ξεκινούσε από το ΠΟΤΕ (1) έως το ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ (5). Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τη συγκεκριμένη κλίμακα ανέρχεται στο 0,727.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,727	4

Πίνακας 6: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας σχετικά με την επικοινωνία με το σχολείο

Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας σχετικά με την επικοινωνία με το σχολείο, που αφορά το σύνολο των τεσσάρων υποερωτημάτων βρίσκεται στο 0,727, γεγονός πως αναδεικνύει την αξιοπιστία του δείγματος (Πίνακας 6).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,795	3

Πίνακας 7: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας χωρίς την ερώτηση «Πόσο συχνά επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με το σχολείο»

Αφαιρώντας από την κλίμακα την τέταρτη ερώτηση, « Πόσο συχνά διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;», η αξιοπιστία της μπορεί να αυξηθεί στο 0,795 (Πίνακας 7). Ο λόγος που θεωρήθηκε σκόπιμο να απομονωθεί το συγκεκριμένο υποερώτημα αφορά το γεγονός πως ενώ τα τρία πρώτα υποερωτήματα αφορούν τις απόψεις των γονέων για τη συχνότητα επικοινωνίας του σχολείου με αυτούς, το τέταρτο υποερώτημα αφορά την πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν οι ίδιοι με το σχολείο (Πίνακας 9). Εφόσον ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμαίνεται πάνω από 0,7 οι απαντήσεις του δείγματος θεωρούνται αξιόπιστες σε κάθε περίπτωση. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8), φαίνεται αναλυτικά ο συντελεστής αξιοπιστίας του δείγματος για κάθε υποερώτημα ξεχωριστά.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σχολείο_επικοινωνία_2	7,9700	4,022	,690	,550
Σχολείο_επικοινωνία_3	7,3300	4,011	,646	,580
Σχολείο_επικοινωνία_4	7,5217	4,771	,529	,658
Σχολείο_επικοινωνία_1	7,0483	6,560	,225	,795

Πίνακας 8: Συντελεστής αξιοπιστίας κλίμακας σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Παρακάτω εμφανίζεται ο πίνακας συχνοτήτων της κλίμακας που αφορά το τέταρτο υποερώτημα σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, το οποίο αφορά πόσο συχνά έχουν την πρόθεση οι γονείς να επικοινωνήσουν με το σχολείο (Πίνακας 9).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	11	1,8	1,8	1,8
	Σχεδόν ποτέ	75	12,5	12,5	14,3
	Σπάνια	169	28,2	28,2	42,5
	Συχνά	254	42,3	42,3	84,8
	Πολύ συχνά	91	15,2	15,2	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων κλίμακας στο υποερώτημα «Πόσο συχνά επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με το σχολείο»

Από τη κατανομή των συχνοτήτων της παραπάνω κλίμακας παρατηρείται πως οι γονείς, επικοινωνούν αρκετά συχνά με το σχολείο, όταν πρόκειται για επίσημες και οργανωμένες συναντήσεις από την πλευρά του σχολείου. Θεωρείται δεδομένο ότι τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την παραπάνω κλίμακα είναι αξιόπιστα, καθώς ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας βρίσκεται πάνω από 0,7 (Πίνακας 7).

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται η συχνότητα λήψης ενημερωτικών μηνυμάτων από το σχολείο (Πίνακας 10).

Σχολείο_επικοινωνία_5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	458	76,3	76,3	76,3
OXI	142	23,7	23,7	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 8: Πίνακας συχνοτήτων επικοινωνίας γονέων με το σχολείο

Οι περισσότεροι γονείς έχουν απαντήσει θετικά στην ερώτηση που αφορούσε τη λήψη ενημερωτικών μηνυμάτων από το σχολείο.

Από τους γονείς που απάντησαν «ΝΑΙ» στην προηγούμενη ερώτηση, παρατηρείται πως τις περισσότερες φορές που το σχολείο επιδιώκει επικοινωνία με τον γονέα μέσω ενημερωτικών μηνυμάτων, αφορά πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών και σχετικά με τις εκδηλώσεις (Πίνακας 11). Ακολουθεί ο λόγος που αφορά τις πληροφορίες για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά των γονέων. Η μειοψηφία των γονέων απάντησαν πως οι λόγοι επικοινωνίας του σχολείου με αυτούς αφορούν πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, για το αναλυτικό πρόγραμμα και για πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών	357	243
πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών	52	548
πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών	33	567
πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις	366	234
πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα	54	546
πληροφορίες για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά σας	118	482

Πίνακας 11: Πίνακας συχνοτήτων λόγων επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς

Από την άλλη πλευρά, όταν οι γονείς επιδιώκουν επικοινωνία με το σχολείο, αφορά πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών και την επίδοσή τους (Πίνακας 12). Σε μικρότερο βαθμό απάντησαν πως επικοινωνούν για δραστηριότητες των παιδιών και για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά τους. Σε ακόμα μικρότερο

βαθμό, απάντησαν πως ζητούν πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών	118	482
πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών	435	165
πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών	524	76
πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις	61	539
πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα	45	555
πληροφορίες για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά σας	113	487

Πίνακας 12: Πίνακας συχνοτήτων λόγων επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο

Στη συνέχεια οι γονείς ερωτήθηκαν για ποιους λόγους μπορεί να απουσιάζουν από τις ενημερωτικές συναντήσεις που μπορεί να προγραμματίσει η σχολική μονάδα.

Σχολείο_επικοινωνία_7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Προσωπικοί	78	13,0	13,0	13,0
Επαγγελματικοί	348	58,0	58,0	71,0
Οικογενειακοί	49	8,2	8,2	79,2
Υγείας	120	20,0	20,0	99,2
Άλλο	5	,8	,8	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 13: Πίνακας συχνοτήτων λόγων που δεν επιτρέπουν στους γονείς να παρευρίσκονται σε συναντήσεις του σχολείου

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 13), οι γονείς εμφανίζουν τάση να μην παρευρίσκονται σε σχολικές – ενημερωτικές συναντήσεις, όταν υπάρχουν επαγγελματικοί λόγοι, ενώ οι λόγοι υγείας έρχονται δεύτεροι. Παρατηρείται επίσης πως προσωπικοί και οικογενειακοί λόγοι, δεν είναι τόσο ισχυρό αίτιο ώστε να μην παρευρεθούν οι γονείς σε σχολικές συναντήσεις που αφορούν τα παιδιά τους.

Αντίστοιχα φαίνεται πως μέχρι στιγμής οι γονείς προτιμούν την επικοινωνία δια ζώσης, όπως εμφανίζονται τα ποσοστά και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14).

Σχολείο_επικοινωνία_8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δια ζώσης	404	67,3	67,3	67,3
	Τηλεφωνικά	141	23,5	23,5	90,8
	Σημείωμα	51	8,5	8,5	99,3
	Διαδίκτυο	4	,7	,7	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Πίνακας συχνοτήτων τρόπων επικοινωνίας με το σχολείο

Σε σχέση με τη σημαντικότητα της επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο, οι γονείς απάντησαν καθολικά θετικά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	38	6,3	6,3	6,3
	Πολύ	167	27,8	27,8	34,2
	Πάρα πολύ	395	65,8	65,8	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Πίνακας συχνοτήτων σημαντικότητας της επικοινωνίας με το σχολείο

Επιπλέον, όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 15), παρατηρείται πως η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την επικοινωνία με το σχολείο.

Τέλος, το δείγμα εμφανίζει μία τάση, να πιστεύει πως η επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο είναι πολύ καλή, με ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων να διευκρινίζει, όπως φαίνεται και στον πίνακα, πως η επίδοση των παιδιών τους είναι άριστη (Πίνακας 16).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	22	3,7	3,7	3,7
	Καλή	73	12,2	12,2	15,8
	Πολύ καλή	295	49,2	49,2	65,0
	Άριστη	210	35,0	35,0	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Πίνακας συχνοτήτων επίδοσης παιδιών

4.3 Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία με το σχολείο.

Αφού στα προηγούμενα τμήματα του ερωτηματολογίου σχηματίστηκε το προφίλ των ερωτώμενων, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, για τα οφέλη από τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και για τους κινδύνους που ελλοχεύουν, όπως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται.

Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζεται να έχει κάποιο προφίλ σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 17).

Social_media_1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	550	91,7	91,7	91,7
OXI	50	8,3	8,3	100,0
Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 17: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με τους χρήστες μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Το 91,7 % του δείγματος δηλώνει χρήστης σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αντίστοιχα, ο χρόνος που δαπανάται καθημερινά για την ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κυμαίνεται κυρίως στη μία ώρα. Την τάση αυτή εμφανίζει ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 18). Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε πως μπορεί να δαπανά λιγότερο από 30 λεπτά ή πάνω από 1 ώρα και 30 λεπτά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Social_media_1a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότερο από 30 λεπτά	109	18,2	19,8	19,8
	30 λεπτά - 1 ώρα	220	36,7	40,0	59,8
	1 ώρα - 1 ώρα και 30 λεπτά	114	19,0	20,7	80,5
	1 ώρα και 30 λεπτά - 2 ώρες	52	8,7	9,5	90,0
	Παραπάνω από 2 ώρες	55	9,2	10,0	100,0
	Total	550	91,7	100,0	
Missing	System	50	8,3		
Total		600	100,0		

Πίνακας 18: Πίνακας συχνοτήτων που παρουσιάζει τον δαπανώμενος χρόνος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Αντίστοιχα, τα σχολεία εμφανίζονται λιγότερο ενεργά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τους γονείς. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19), οι γονείς αναφέρουν, στην πλειοψηφία τους, πως δεν έχουν δει το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους να διαθέτει κάποιο προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μικρότερο ποσοστό έχει γνώση πως το σχολείο διαθέτει προφίλ σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Όπως έγινε φανερό από το ερώτημα «Ποιος είναι ο συνηθέστερος τρόπος επικοινωνίας που έχετε με το σχολείο;» του προηγούμενου τμήματος του ερωτηματολογίου, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησαν πως προτιμούν τη δια ζώσης συνάντηση. Αυτό δημιουργεί την πεποίθηση πως αν και ένα ποσοστό των γονέων γνωρίζουν πως το σχολείο διαθέτει προφίλ σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δεν προτιμούν να το αξιοποιήσουν για την επικοινωνία τους.

Social_media_2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	203	33,8	33,8	33,8
	OXI	397	66,2	66,2	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Παρουσία του σχολείου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Η προηγούμενη διαπίστωση, δημιουργεί προβληματισμό σε σχέση με τις απαντήσεις των γονέων στην επόμενη ερώτηση. Στο ερώτημα αν οι γονείς θα ήθελαν να χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνήσουν με τη σχολική μονάδα, η πλειοψηφία των γονέων απάντησε θετικά, όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20). Το δείγμα εμφανίζει την τάση να θέλει να χρησιμοποιήσει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία με το σχολείο για πληροφορίες που αφορούν τα παιδιά τους. Ωστόσο, η μη εμπλοκή της πλειοψηφίας των σχολικών μονάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ίσως να μην επιτρέπει την ανάδειξη αυτής της επικοινωνίας ως μία από τις επικρατούσες.

Social_media_3a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	397	66,2	75,5	75,5
	OXI	129	21,5	24,5	100,0
	Total	526	87,7	100,0	
Missing	System	74	12,3		
Total		600	100,0		

Πίνακας 20: Πρόθεση χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία με το σχολείο

Όσον αφορά τα οφέλη από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία με το σχολείο, χρησιμοποιήθηκε μία ακόμα κλίμακα, αποτελούμενη από εννέα ερωτήσεις- μικροκλίμακες. Η συγκεκριμένη κλίμακα εμφανίζει συντελεστή αξιοπιστίας με τιμή 0,894 (Πίνακας 21). Θεωρείται πως η κλίμακα αυτή δεν χρειάζεται επιπλέον μεταβολές καθώς ο βαθμός αξιοπιστίας της είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικός.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,894	9

Πίνακας 21: Συντελεστής αξιοπιστίας σχετικά με τα οφέλη χρήσης μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Σε σχέση με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι, όπως καταγράφονται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 22), γίνεται αντιληπτό πως η πλειοψηφία των γονέων εμφανίζει την τάση να συμφωνεί πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλουν στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-γονέων και μεταξύ σχολείου-μαθητών. Το δείγμα παρουσιάζεται ουδέτερο με τάση να συμφωνήσει στο γεγονός ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα μεγάλο μέρος του δείγματος πιστεύει πως παρέχονται κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί πως υπάρχει σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων και ανάμεσα στους γονείς με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μεγάλος είναι ο αριθμός των γονέων που πιστεύει πως με τη χρήση της επικοινωνίας μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ξεπερνιούνται τα εμπόδια επικοινωνίας που προκύπτουν με συμβατικούς τρόπους. Ωστόσο, το δείγμα φαίνεται αρνητικό πως αυτός ο τύπος επικοινωνίας θα μπορούσε ποτέ να αντικαταστήσει τη δια ζώσης επικοινωνία.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-γονέων	0	42	62	298	198
Υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-μαθητών	14	65	88	293	140
Υπάρχει βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	24	106	202	212	56
Υπάρχει βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών	23	104	170	230	73
Παρέχονται κίνητρα μάθησης	8	98	129	259	106
Υπάρχει σύσφιξη σχέσεων μεταξύ των γονέων	9	13	114	341	123
Υπάρχει σύσφιξη σχέσεων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών	5	19	89	347	140
Ξεπερνιούνται τα εμπόδια επικοινωνίας με συμβατικούς τρόπους	10	21	79	332	158
Μπορεί να αντικαταστήσει την επικοινωνία δια ζώσης	103	211	105	144	37

Πίνακας 22: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με τα οφέλη της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Στη συνέχεια, το δείγμα ρωτήθηκε σχετικά με το αν υπάρχει άγχος για τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Social_media_5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	454	75,7	75,7	75,7
	OXI	146	24,3	24,3	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Πίνακας συχνοτήτων σχετικά με το άγχος για τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 23), δηλώνει πως αγχώνεται από τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα, οι κίνδυνοι που θεωρούν ως τους πιο σημαντικούς εμφανίζονται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 24).

Social_media_5a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ασφάλεια προσωπικών δεδομένων	245	40,8	40,8	40,8
	Έλλειψη τεχνογνωσίας	65	10,8	10,8	51,7
	Εκφοβισμός/Παρενόχληση	77	12,8	12,8	64,5
	Εθισμός στη χρήση τους	67	11,2	11,2	75,7
	Άλλο	146	24,3	24,3	100,0
	Total	600	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Σοβαρότεροι κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Παρατηρείται πως οι γονείς θεωρούν την παραβίαση της ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων, ως τον πιο σοβαρό κίνδυνο που μπορεί να προκύψει από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως ο εκφοβισμός, η έλλειψη τεχνογνωσίας κι ο εθισμός στη χρήση τους συνιστούν παράγοντες κινδύνου στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Τέλος, στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 25), γίνεται φανερό πόσοι από τους ερωτηθέντες γνωρίζουν κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης αφιερωμένο αποκλειστικά στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Edmodo	33	567
ClassDojo	7	593
Remind	3	597

Πίνακας 25: Πόσοι γνωρίζουν κάποιο από τα συγκεκριμένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Παρατηρείται πως οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν γνώριζαν κάποιο από τα τρία προαναφερθέντα δίκτυα, τα οποία προσφέρονται αποκλειστικά για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

4.4 Συσχετίσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων

	Επικοινωνία νέα	Σχολείο ο_Επικοινωνία 6 1	Σχολείο ο_Επικοινωνία 6 2	Σχολείο ο_Επικοινωνία 6 3	Σχολείο ο_Επικοινωνία 6 4	Σχολείο ο_Επικοινωνία 6 5	Σχολείο ο_επικοινωνία 6 6
Επικοινωνία νέα	1						
Σχολείο Επικοινωνία 6 1	,345**	1					
Σχολείο Επικοινωνία 6 2	,200**	,108**	1				
Σχολείο Επικοινωνία 6 3	-,246**	-,114**	-,010	1			
Σχολείο Επικοινωνία 6 4	,218**	,278**	-,102*	-,253**	1		
Σχολείο Επικοινωνία 6 5	,245**	,353**	-,080	-,177**	,365**	1	
Σχολείο επικοινωνία 6 6	,132**	,180**	,029	,004	,360**	,267**	1

Πίνακας 26: Συσχετίσεις κοινωνικών-βιολογικών χαρακτηριστικών γονέων με την επικοινωνία τους με το σχολείο

Παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 26), πως εμφανίζονται σημαντικές σχέσεις μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου, του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, των σπουδών, και της ηλικίας του τέκνου με τις αιτίες που ωθούν τους γονείς στην επικοινωνία με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζονται αρνητικές σχέσεις φύλου και ενημέρωσης σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία του ερωτώμενου τόσο περισσότερο ζητά

πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα. Επιπλέον, αντιστρόφως ανάλογη είναι η σχέση που εμφανίζεται με μεταξύ ηλικίας και πληροφοριών σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Η οικογενειακή κατάσταση εμφανίζει σχέση σημαντικότητας με την πληροφόρηση για την επίδοση των παιδιών. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως διαφαίνεται η τάση έγγαμοι γονείς, να επιθυμούν να ενημερώνονται για την επίδοση των μαθητών τακτικότερα απ' ότι οι διαζευγμένοι ή οι άγαμοι. Παράλληλα, όσο αυξάνεται το επίπεδο των σπουδών του γονέα τόσο λιγότερο ενδιαφέρεται να μάθει για την επίδοση του παιδιού, για τις δραστηριότητες αλλά και για δράσεις που αφορούν την προσφορά τους. Αντίστοιχα, όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού τόσο λιγότερο ζητά πληροφόρηση ο γονέας σχετικά με δράσεις όπου ζητείται η προσφορά του. Τέλος, παρατηρείται πως η συχνότητα επικοινωνίας του γονέα με το σχολείο εξαρτάται θετικά από την ηλικία του τέκνου, από την οικογενειακή κατάσταση και αρνητικά από το φύλο.

	Σχολείο _επικoin ωνία 7	Σχοελίο _επικoin ωνία 8	Σχολεί ο_επικ οινωνί α 9	Σχολείο _επικoin ωνία 10
Σχολείο επικοινωνία 7	1			
Σχοελίο επικοινωνία 8	-,115**	1		
Σχολείο επικοινωνία 9	-,259**	,207**	1	
Σχολείο επικοινωνία 10	-,087*	,053	,063	1

Πίνακας 27: Συσχετίσεις κοινωνικών-βιολογικών χαρακτηριστικών γονέων με τη σημαντικότητα επικοινωνίας με το σχολείο

Από τον παραπάνω πίνακα συσχετίσεων (Πίνακας 27) μπορούμε να διακρίνουμε κάποιες επιπλέον σημαντικές σχέσεις που προκύπτουν από την έρευνα. Το φύλο του γονέα φέρεται να έχει αρνητική σχέση με τον τρόπο επικοινωνίας με το σχολείο αλλά και με τη σημαντικότητα της ύπαρξης της επικοινωνίας. Επιπλέον, η ηλικία εμφανίζει αρνητική σχέση σημαντικότητας με τη σημαντικότητα της επικοινωνίας αλλά και με την επίδοση που θεωρούν οι γονείς πως έχουν τα παιδιά τους, ενώ εμφανίζει θετική σχέση με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς αποφεύγουν τις σχολικές συναντήσεις. Η οικογενειακή κατάσταση του γονέα εμφανίζει θετική σχέση με την επίδοση του παιδιού αλλά και με τη σημαντικότητα

επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως διαφαίνεται η τάση παιδιά με καλύτερη επίδοση, να προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον έγγαμων γονέων. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι γονείς είναι έγγαμοι αναδεικνύει την τάση τακτικότερης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου- οικογένειας. Από την άλλη πλευρά όσο υψηλότερο το επίπεδο σπουδών τόσο λιγότερο σημαντική θεωρείται η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, όπως και η επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Τέλος, όσο μεγαλύτερη η ηλικία του παιδιού, τόσο περισσότερο σημαντική θεωρεί ο γονέας την ύπαρξη επικοινωνίας με το σχολείο.

	Social_ media_1	Social_ media_1 a	Social_ media_2	Social_ media_3 a	Social_ _medi a_5	Social_ _medi a_5a	Οφέ λη
Social_media_1	1						
Social_media_1a	. ^c	1					
Social_media_2	-,027	-,191**	1				
Social_media_3a	,321**	,088	-,145**	1			
Social_media_5	,026	,019	-,120**	-,077	1		
Social_media_5a	,041	,026	-,159**	,040	,800**	1	
Οφέλη	,229**	,135**	-,063	,530**	-,081*	,070	1

Πίνακας 28: Συσχετίσεις κοινωνικών βιολογικών χαρακτηριστικών με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Τέλος, από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 28), παρατηρούνται αρκετές αρνητικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται αρνητική σχέση μεταξύ φύλου και οφελών από την χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ύπαρξης προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ουσιαστικά, παρατηρείται πως οι γυναίκες δαπανούν περισσότερο χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, η ηλικία εμφανίζει θετική σχέση με την ύπαρξη προφίλ (όσο μεγαλύτερη ηλικία τόσο πιο πιθανόν να υπάρχει παρουσία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης), ενώ υπάρχει αντίστροφη σχέση με το χρόνο που δαπανάται σε αυτά. Ακόμη, όσο αυξάνεται η ηλικία του γονέα τόσο περισσότερο εκτιμώνται τα οφέλη των νέων τεχνολογιών ενώ ταυτόχρονα τόσο περισσότερο αυξάνεται και ο φόβος ύπαρξης κινδύνων από τη χρήση τους. Επιπλέον, θετική σχέση εμφανίζει η οικογενειακή κατάσταση με την παρουσία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καθώς και με το χρόνο που αφιερώνεται σε αυτά, ενώ αρνητική σχέση με το φόβο για τους κινδύνους χρήσης αυτών. Το

γεγονός ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ οικογενειακής κατάστασης - παρουσίας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, υποδηλώνει την τάση οι έγγαμοι γονείς να έχουν πιο ισχυρή παρουσία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τους άγαμους ή τους διαζευγμένους. Επιπλέον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι έγγαμοι παρουσιάζουν την τάση να φοβούνται λιγότερο τους κινδύνους που προκύπτουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Όσο αυξάνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα, τόσο περισσότερο αυξάνεται και ο φόβος ύπαρξης κινδύνων από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τέλος, όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού, τόσο λιγότερο χρόνο αφιερώνει ο γονέας στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης παρόλο που είναι πιθανότερο να έχει προφίλ σε κάποιο από αυτά.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα

Με βάση τις πληροφορίες που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα, μπορεί να γίνει αντιπαραβολή με την υπάρχουσα θεωρητική θεμελίωση της εργασίας, έτσι ώστε να υπάρξουν συμπεράσματα σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις που αποτυπώθηκαν. Εκτός από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εμπειρική έρευνα, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε συσχέτιση και σε άλλους παράγοντες που άπτονται του θέματος, αλλά δεν είχαν διατυπωθεί. Για αυτόν τον λόγο μπορεί να δοθεί η δυνατότητα ύπαρξης συμπληρωματικής έρευνας, με τρόπο που να υποστηρίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι γονείς όντως θεωρούν αποτελεσματική την επικοινωνία μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με το σχολείο (Williamson, 2012 · Van Dijck, 2013 · Kietzmann et.al., 2011). Εκτός αυτού, θεωρούν σημαντική την επικοινωνία γενικότερα με το σχολείο, με όποιον τρόπο κι αν γίνεται (Μυλωνάκου-Κέκε, 2009 · Μουσιάδου, 2009· Βρυνιώτη κ.α., 2008· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Από αυτά συμπεραίνουμε πως γίνεται λόγος για σχέσεις που χαρακτηρίζονται από κοινού τύπου αρμοδιότητες κι ευθύνες (Ντινίδου, 2013). Επίσης, γίνεται εμφανές πως διατηρείται «συνεργατικό» σχήμα σε ότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Swap, 1993), χωρίς, ωστόσο, να δίνονται επαρκείς πληροφορίες μέσα από την έρευνα για το σε ποιο συγκεκριμένο μοντέλο σχέσεων από αυτά που προτάθηκαν από τον Γεωργίου (2000), μπορεί να ενταχθεί το σχήμα συνεργασίας που προκύπτει.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εμπειρική έρευνα σχετικά με το προφίλ των γονέων αφορούν το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία και τον χρόνο που δαπανούν οι ερωτηθέντες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η έρευνα δεν έδειξε κάποια αιτιώδη σχέση ανάμεσα στο φύλο των γονέων και την πρόθεση επικοινωνίας με το σχολείο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο υποστηρίζεται η εργασία, κατά το οποίο σύμφωνα με τους McBride et.al. (2005) η γυναίκα φαίνεται να δείχνει την πρόθεση να επικοινωνήσει με το σχολείο περισσότερο απ' ότι ο άντρας. Ωστόσο, αξίζει να

σημειωθεί πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες και πως το φύλο τείνει να επηρεάσει όχι την πρόθεση αλλά τη συχνότητα επικοινωνίας.

Αποτυπώθηκε πως οι γυναίκες καταναλώνουν περισσότερο χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Harbaugh, 2010), γεγονός που υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας. Συν τοις άλλοις, οι γονείς που ασχολούνται από 30 λεπτά και άνω με το διαδίκτυο, εμφανίζουν μεγαλύτερη προθυμία να αναπτύξουν ένα νέο είδος επικοινωνίας που σχετίζεται με τις νέες τεχνολογίες (Harbaugh, 2010 · Brandtzæg & Heim, 2011). Επιπλέον, διατυπώθηκε πως όσο νεότεροι είναι οι χρήστες τόσο θετικότερα διακείμενοι θα είναι ως προς τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία (Statista, 2018). Επίσης οι μεγαλύτεροι ηλικιακά γονείς που διαθέτουν ήδη προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι εξίσου θετικά διακείμενοι, ενώ αυτοί που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο επιφυλακτικοί σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς (Dhami, et.al., 2013 · Omar, 2014). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επιφυλακτικότητά τους για χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης εξαιτίας των ενδεχόμενων κινδύνων (Omar, 2014). Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο συνεπάγεται ψηφιακό αλφαριθμητισμό, γεγονός που, εκτός από τάσεις αποδοχής της ψηφιακής εποχής, δημιουργεί επιφυλάξεις ως προς τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύουν από την άσκοπη χρήση των μέσων (Bonfadelli, 2002). Στα παραπάνω, αξίζει να προστεθεί και το γεγονός πως οι γονείς που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο δείχνουν μικρότερο ενδιαφέρον σε θέματα που αφορούν την ενημέρωση για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (Γεωργίου, 2005).

Σχετικά με το προφίλ των γονέων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική θεμελίωση, αποτυπώθηκε πως η οικογενειακή κατάσταση συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη μορφή επικοινωνίας που επιλέγουν οι γονείς για να επικοινωνήσουν με το σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001 · Williamson, 2012). Σε αυτήν την περίπτωση, η έρευνα επιβεβαιώνει τη θεωρία, καθώς αναδεικνύεται πως το κοινωνικό προφίλ μιας οικογένειας επηρεάζει πολύ την εμπλοκή τους στην επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι διαζευγμένοι ή άγαμοι γονείς δείχνουν την τάση να προτιμούν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας (Pong, 1997 · Brown, 2004). Οι γονείς που είναι διαζευγμένοι, δείχνουν δεκτικότεροι στην επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο

γεγονός ότι ενθαρρύνεται μια περισσότερο απρόσωπη επικοινωνία, στην οποία ο διαζευγμένος ή άγαμος γονέας δε νιώθει μειονεκτικά έναντι των υπόλοιπων, καθώς δεν υποχρεούται να παρευρεθεί σε κοινωνικές καταστάσεις που μπορεί να του δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα (Visser, 2017).

Σε ό,τι αφορά το προφίλ των μαθητών και σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις, γίνεται εμφανές πως τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν πως γονείς με μικρότερα παιδιά εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί στην επικοινωνία με το σχολείο μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Krach et.al., 2017· Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στον υψηλότερο βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών τους (Σαμαρά, 2010 · Γεωργίου, 2005), είτε στο γεγονός πως οι νέοι γονείς είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία (Statista, 2018). Επίσης, επιβεβαιώνεται πως η καλύτερη επίδοση των μαθητών συσχετίζεται με τον μικρότερο βαθμό εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Γεωργίου, 2005 · Ρέντζου, 2004).

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγινε φανερό πως οι βασικότεροι λόγοι που εμποδίζουν τους γονείς να εμπλακούν ενεργά όσον αφορά την επικοινωνία με τη σχολική μονάδα σχετίζονται με επαγγελματικούς λόγους. Οι επαγγελματικοί λόγοι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δημιουργούν αυξημένες υποχρεώσεις στους γονείς, ωράρια μη συμβατά με τη δια ζώσης ενημέρωση που συνηθίζεται να γίνεται κι ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο (Βρυνιώτη, κ.α., 2008 · Σοφός κ.α., 2015). Αυτό μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά ως προς την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή των γονέων καθώς επιτρέπουν νέες μορφές εξ αποστάσεως ή ακόμα και ασύγχρονης επικοινωνίας (Warkentin et.al., 2007).

Η εμπειρική έρευνα ανέδειξε τους κινδύνους που εντοπίζονται στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσα από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τα ευρήματα της έρευνας ταυτίζονται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αναδεικνύονται τα ζητήματα ασφάλειας προσωπικών δεδομένων ως τα σημαντικότερα που τείνουν να απασχολούν τους γονείς (Buskens, 2014 · Omar, 2014· Santanam et.al., 2011).

Σε ό,τι αφορά τα οφέλη που οι γονείς πιστεύουν ότι μπορούν να αποκομίσουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται πως οι γονείς πιστεύουν πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλουν θετικά στην ανταλλαγή

πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας (Janghorban et.al., 2014· Williamson, 2012· Burke 2013· Miedel & Reynolds, 1999 · Epstein et. al., 2002 · Hill & Craft, 2003), συμβάλλουν θετικά στην παροχή κινήτρων μάθησης (Williamson, 2012 · Epstein et. al., 2002), στη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών (Williamson, 2012 · Chairatchatakul et.al., 2012), στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων (Chairatchatakul et.al., 2012 · Μυλωνάκου-Κέκε, 2006 · Epstein et.al., 2002) και στην αντιμετώπιση των εμποδίων με συμβατικούς τρόπους (Janghorban et.al., 2014 · Williamson, 2012).

Μερικά επιπλέον σημαντικά ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με τη βιβλιογραφική θεμελίωση της έρευνας και προκύπτουν συνοψίζονται ως εξής:

Σύμφωνα με τη Λαλούμη-Βιδάλη (2008), οι γονείς δείχνουν προτίμηση στη δια ζώσης επικοινωνία με το σχολείο. Ωστόσο, όπως έγινε φανερό κι από τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει η πρόθεση κι η τάση οι γονείς να προτιμήσουν τις νέες επικοινωνίες για την επικοινωνία τους με το σχολείο. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι ήδη συνδεδεμένοι σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης, κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο από τη στατιστική μελέτη που παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εκ μέρους της Focus Bari (2017), όσο και για λογαριασμό του Statista (2018). Ωστόσο, η απουσία ενημέρωσης για τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης που απευθύνονται αποκλειστικά για την εκπαίδευση, όπως κι η απουσία ερευνών σχετικά με αυτό το αντικείμενο οδηγεί σε πλήρη άγνοια των γονέων για την ύπαρξη των εφαρμογών αυτών (Edmodo, Classdojo, Remind).

Επιπλέον, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι σημαντικότεροι λόγοι επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, τείνουν να διαφέρουν από τους λόγους που το σχολείο επικοινωνεί με τους γονείς. Οι γονείς, επικοινωνούν με το σχολείο, έχοντας ως στόχο κυρίως την ενημέρωση για τις επιδόσεις των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο δείχνει την τάση να επικοινωνεί σε μικρότερο βαθμό απ' ότι οι γονείς, με σκοπό την ενημέρωση για δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Αυτό το γεγονός οδηγεί στην εικασία πως κάθε κοινωνική ομάδα επικεντρώνεται σε διαφορετικό πεδίο επικοινωνίας. Επομένως, επιβεβαιώνεται και το γεγονός πως πρόκειται για συστήματα που πιθανόν να έρχονται σε σύγκρουση (Κατσαρός, 2008 · Γεωργίου, 2000· Hornby, 2011).

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την ανάδειξη των σύγχρονων τάσεων που υπάρχουν στον τομέα της επικοινωνίας μεταξύ του θεσμού της οικογένειας και του θεσμού του σχολείου, εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας θεωρήθηκε δεδομένο πως η εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει δεκτική ως προς την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο λόγος που συνέβη αυτό σχετίζεται με τις ευρωπαϊκές επιταγές ως προς την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία κι η διδασκαλία συνιστούν τους βασικότερους τομείς επίδρασης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (Καλαντζί-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί υπέρ της ιδεολογίας της ένταξης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε αυτό το πλαίσιο ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών. Καλό θα ήταν μια μελλοντική έρευνα να διερευνήσει τους παράγοντες που δύναται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, για να είναι δυνατόν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, απαιτείται ένας ενδεδειγμένος έλεγχος ως προς το προφίλ των γονέων σχετικά με την επικοινωνία τους με τη σχολική μονάδα. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα μοντέλα επικοινωνίας, συνεργασίας κι ανάπτυξης σχέσεων που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Macbeth et.al., 1984 · Swap, 1993 · Martin et. al., 1997). Είναι σκόπιμο να διερευνηθεί η γενικότερη τάση που υπάρχει ως προς την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η επικοινωνία μέσω της χρήσης εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης προϋποθέτει πρόθεση για υψηλό βαθμό ανάμειξης από τους γονείς (Chairatchatakul et.al., 2014).

Η διαπίστωση πρόθεσης για υψηλό βαθμό εμπλοκής στην επικοινωνιακή διαδικασία προϋποθέτει την άρση των περιορισμών που προκύπτουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται κυρίως με την πεποίθηση ότι το σχολείο συνιστά ένα κλειστό σύστημα, το οποίο δεν έρχεται σε επαφή με το εξωτερικό του περιβάλλον καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνιμοι ειδικοί ως προς τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 2005). Ένας ακόμα περιορισμός συνιστά το γεγονός ότι οι ίδιοι οι γονείς εμφανίζονται αρνητικοί στην ανάπτυξη σχέσεων με το σχολείο, είτε γιατί οι ίδιοι δεν

ενδιαφέρονται, είτε γιατί δεν τους επιτρέπεται από τις καθημερινές τους υποχρεώσεις (Γιοβαζολιάς, 2011).

Η άρση του παραπάνω περιορισμού στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μέσω της συσχέτισης του υψηλού βαθμού εμπλοκής των γονέων, με τη θετική διακύμανση απέναντι στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία. Σε μελλοντική έρευνα, καλό θα ήταν να υπάρξουν δύο επίπεδα έρευνας, ένα προπαρασκευαστικό κι ένα επίσημο. Στο προπαρασκευαστικό στάδιο θα μπορούσε να διερευνηθεί ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην επικοινωνία με το σχολείο και στο επίσημο στάδιο θα μπορούσε να επιλεγεί το δείγμα που εφαρμόζει το «συνεργατικό» μοντέλο σχέσεων με το σχολείο από την προπαρασκευαστική έρευνα.

Με την άρση των προαναφερθέντων εμποδίων και με την προϋπόθεση ότι οι γονείς εμφανίζουν την τάση υψηλής εμπλοκής με την εκπαιδευτική κοινότητα, δύναται να διερευνηθεί η περίπτωση της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με στόχο να αναδειχθούν οι γενικές τάσεις του πληθυσμού, με ουσιαστικό στόχο την εισαγωγή αυτής της μορφής επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

5.3 Προτάσεις για συμπληρωματική έρευνα

Έχοντας ως εφιαλτήριο την παρούσα εργασία και αξιοποιώντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τους πίνακες τιμών, ως προς τους παράγοντες που δύναται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πλήθος περαιτέρω ερευνών, που εντάσσονται στην προβληματική της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία του συστήματος της οικογένειας με το σύστημα του σχολείου. Οι μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να προκύψουν δύναται είτε να κάνουν χρήση νέων δεδομένων προσαρμοσμένων εκ νέου στις απαιτήσεις της εκάστοτε έρευνας, είτε να κάνουν χρήση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας σε δευτερογενές επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και στην προσπάθεια να γίνει διαχείριση των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά τη στατιστική σημασία των δεδομένων, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα πεδίου, κάνοντας χρήση μιας συγκεκριμένης εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των

μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε βάθος χρόνου, καθώς και οι αλλαγές που προκύπτουν στο δείγμα μιας κοινωνικής ομάδας που αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό.

Επιπλέον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εκ νέου μια πειραματικού τύπου έρευνα, κάνοντας χρήση ανάλογων μεθόδων συλλογής δεδομένων, η οποία να εστιάζει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου η ανάμειξη των γονέων με τη σχολική κοινότητα δύναται να είναι διαφορετική και περισσότερο ανομοιογενής. Θα μπορούσε σε αυτό το πλαίσιο η πειραματική έρευνα να διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των γονέων των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.

Επιπρόσθετα, είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί ανάλογη πειραματική έρευνα που να εστιάζει σε συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα ή νομό της Ελλάδας, όπου μπορεί οι κοινωνικοί ή βιολογικοί παράγοντες να επηρεάζουν περισσότερο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων ως προς την επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Τέτοιες περιοχές θα μπορούσαν να θεωρηθούν όσες παρουσιάζουν ανομοιομορφία σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό της έρευνας. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συσχέτιση των παραγόντων που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του συστήματος του σχολείου με αυτό της οικογένειας.

Επίσης, θα μπορούσαν τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρούσα έρευνα να αξιοποιηθούν ως δευτερογενή δεδομένα για την ανάδειξη άλλων σημαντικών στατιστικών παραγόντων που δύναται να επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων σε σχέση με τον βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο. Η στατιστική σημαντικότητα άλλων παραγόντων μπορεί να αναδειχθεί μέσα από τη διατύπωση διαφορετικών ερευνητικών ερωτημάτων, κάνοντας, ωστόσο, χρήση του ίδιου δείγματος πληθυσμού, το οποίο αντιπροσωπεύει το σύνολο. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως λόγω του γεγονότος πως η έρευνα αφορά δείγμα ευχέρειας, καλό θα ήταν όποια έρευνα βασιστεί σε αυτά τα δεδομένα να αφορά μια προβληματική για την οποία δεν υπάρχει πλήθος ερευνών και έχει σκοπό να αναδείξει τις υπάρχουσες τάσεις σε πρωτογενές, πιλοτικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσυφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ετερογένεια και σχολείο*. 2^η έκδοση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Αντωνιάδου, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας: η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16607/3/AntoniadouEuseviaMsc2014.pdf> Πρόσβαση στις 19 Αυγούστου 2018.
- Βαβουράκη, Α. (2004). Μοντέλα αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας. *Πρακτικά 1ης Πανελλήνιας Διημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα «Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας» 23-24 Οκτωβρίου 2004*. Ρέθυμνο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Όγδοη Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλοπούλου, Δ. (2010). *Κατασκευάζοντας μια κλίμακα Likert*. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Βρυνιώτη, Κ. (2008). *Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕ, ΚΠΣ Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου, σσ. 99-152. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων: Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Multimedia.

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Δαφέρμος, Β. (2000). Οι δυσκολίες στην κατανόηση του κλάσματος και το σύνδρομο της αποφυγής. *Πρακτικά 2^{ης} διημερίδας διδακτικής Μαθηματικών, 21-22 Απριλίου 2000*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δραγογιάννης, Κ., Λαλάς, Χρ. & Παπαδοπούλου, Π. (2013). Εντάσσοντας τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτη περίπτωσης: Οι ομάδες του Facebook στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *5th Conference on Informatics in Education με θέμα Η Πληροφορική στην εκπαίδευση*, 11- 13 Οκτωβρίου. Αθήνα.
- Ελευθεριάδου, Σ. (2012). *Οι φιλικές σχέσεις μεταξύ ομηλικών μέσω τόπων κοινωνικής δικτύωσης και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Ετεοκλέους – Γρηγορίου, Ν. & Μάνιου, Θ. (2012). Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση σε φοιτητές στην Κύπρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 171: σσ. 89-119.
- Θεοδότου, Ε. (2013). *Εργαλεία Κοινωνικής Δικτύωσης και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς : Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Καινούργιου, Ε. (2012). Μορφές και μέθοδοι συνεργασίας μεταξύ γονέων – βρεφονηπιοκόμων. *Β΄ Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: Σύγχρονα Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και Παιδιατρικής*, Αθήνα: ΕΛ.ΕΠ.Ε.Π.Α.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ). (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Katz, L. (2000). *Τι μπορούμε να μάθουμε στο Reggio Emilia. Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κάππου, Μ. (2013). *Θεματικοί τομείς-Επιτομή μαθημάτων γενικής παιδείας*. σσ. 73-79. Αυτοέκδοση.
- Κασκαντάμη, Μ. & Καλογερόπουλος, Ν. (2010). Διαδικτυακή συνεργασία: Επικοινωνούμε – Συζητάμε – Μαθαίνουμε: ένα εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο.

- Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26 Σεπτεμβρίου. τ.2, σσ. 787-790. Κόρινθος : Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κόκκαλη, Α., (2014). *Η Αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού μέσα από τους διαδικτυακούς χώρους των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αχαΐα*. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κολλιοπούλου, Κ. (2015). Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του 8^{ου} διεθνούς συνεδρίου με θέμα την Ανοιχτή κι Εξ αποστάσεως εκπαίδευση* σσ. 201-215. Νοέμβριος 2015. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/89/77>. Πρόσβαση στις 12 Οκτωβρίου 2018.
- Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις*, στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητάκος, Θ. (2015). *Εισαγωγή στα πληροφοριακά συστήματα διοίκησης*. [online] Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/749>. Πρόσβαση στις 22 Νοεμβρίου 2017.
- Μουσιάδου, Ε. (2009). *Βιωματική και Γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο*. Neuman, B. S., 1996. Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. 3^η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπία, Δ. (2008). *Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή*. Ανακοίνωση στο 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ στις 12-14 Δεκεμβρίου. Ναύπλιο: ΠΕΕΚΠΕ.

- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Στο: Μπούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλώτης, Α. & Ευκλείδη, Α., *Σχολείο και οικογένεια*, τεύχος 6, σσ. 69-96. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ, οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου Γ.
- Μποφίλιου, Α. (2013). *Η αλληλεπίδραση σε online περιβάλλοντα μάθησης. Τα φόρουμ συζήτησης ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Μυλωνάκου-Κέκε, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μυλωνάκου-Κέκε, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νερατζίδου, Μ. (2011). *Χρήση κοινωνικών μέσων δικτύωσης στην εκπαίδευση*. (Πτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο ΤΕΙ
- Νικολαΐδη, Ε., Πρωτόπαπα, Α. (2011). *Αντιλήψεις των γονέων για την συνεργασία παιδικού σταθμού-οικογένειας*. Αθήνα: Τ.Ε.Ι. Αθήνας.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος του δασκάλου στο «σχολείο για όλους»*. Νικολακάκη, Μ., (επιμ.) *Προς ένα σχολείο για όλους: Διαθεματικότητα και συνεκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*. σσ. 39-55. Αθήνα: Ατραπός.
- Ντινίδου, Χ., (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. (Δημοσιευμένη διδακτορική εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5600/1/%CE%94.%CE%94.%20-%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%A7%CE%A1%CE%A5%CE%A3%CE%91%CE%9D%CE%98%CE%97.pdf>. Πρόσβαση στις 14 Ιουλίου 2018.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- ΟΟΣΑ (2011), *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>. Πρόσβαση στις 11 Δεκεμβρίου 2017.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική έκδοση.
- Παππάς, Γ. Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα:Ιδιωτική έκδοση.
- Παρπαϊρή, Α. (2012). *Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας και κατ' επέκταση στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας*. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία) Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/estia/000015-8932>. Πρόσβαση στις 9 Αυγούστου 2018.
- Πετράκη, Ζ. (2011). *Ανάπτυξη συστήματος για τη συνεργασία και επικοινωνία των απομακρυσμένων σχολείων*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Πετρίδης, Π. (2012). *Μελέτη και χρήση υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ηλεκτρονική μάθηση*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Πορφυριάδης, Ν. (2009). *Μελέτη για την ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μεθοδολογία στην ακαδημαϊκή έρευνα της διαφήμισης από το 1970 ως σήμερα*. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ρούσσοι, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Ιανός.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος. 1, σσ. 21-37.
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία*

αγαστής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων. (Δημοσιευμένη διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Σιώμοκος, Γ.Ι. & Μαύρος, Δ.Α. (2008). Έρευνα αγοράς. Αθήνα: Σταμούλη.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. [online] Κάλλιπος. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182>. Πρόσβαση στις 18 Αυγούστου 2018.

Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σ. (2012). Αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων για τη διδακτική της Πληροφορικής σε ενηλίκους. *Πρακτικά από το 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα τη «Διδακτική της Πληροφορικής», 20-22 Απριλίου 2012*, σσ. 417-426, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1858.pdf>. Πρόσβαση στις 12 Σεπτεμβρίου 2018.

Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, τ. 6 (3), σσ. 161-179.

Τρυφιάτης, Ι. & Στιβακτάκη, Μ. (2011). Ψηφιακή κοινωνική δικτύωση στο σύγχρονο σχολείο: Ένα παράδειγμα κοινωνικής δικτύωσης μέσω μιας πλατφόρμας CMS. Στο Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, 6-8 Μαΐου. Σύρος.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσετούλη, Φ. (2005). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Ύψιλον.

Χαλικιάς, Ι.Γ. (2017). *Στατιστική: Μέθοδοι ανάλυσης για επιχειρηματικές αποφάσεις*. Γέρακας: Rosili.

Χαρίτος, Ι. (2011). The Combination of Web 2 Technologies (Facebook and Blogs) to Enhance Motivation for the Teaching of Writing. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα : ΕΑΠ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Andersen, P.A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and functions*. California: Mayfield
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: A parent-teacher conflict over excellence and diversity in USA urban high school. *Journal of Moral Education*, Vol. 33(1), pp. 57- 69.
- Baker, R., Matulich, E. & Papp, R. (2011). Teach me in the way I learn: Education and the Internet Generation. *Journal of College teaching and learning*, Vol. 4 (4), pp. 27-32.
- Baskwill, J. (2012). *Attention grabbing tools for involving parents in their children's learning*. Ontario: Pembroke Publishers Ltd.
- Banfield, A. (1973). Narrative style and the grammar of direct and indirect speech. *Foundations of Language*. Vol.10 (1). pp. 1-39. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/i25000699>. Πρόσβαση στις 25 Αυγούστου 2018.
- Barnes, S.B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, Vol. 11 (9). [online]. Ανακτήθηκε από: <https://firstmonday.org/article/view/1394/1312>. Πρόσβαση στις 27 Ιουλίου 2018.
- Baym, N.C., Bing Zhang, Y. & Lin, M.C, (2004). Social interactions across media: Interpersonal communication on the internet, face-to-face and the telephone. *New Media & Society*. Vol. 6(3). pp. 299-318. Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.869.4357&rep=rep1&type=pdf>. Πρόσβαση στις 2 Σεπτεμβρίου 2018.
- Berg, S. (2006). *Snowball Sampling*—I. s.l.:John Wiley and Sons, Inc..
- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and School Working Together*. 6th ed. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bishop, W.H. (2013). The Elements of Leadership in a Global Environment. *Global Business and Organizational Excellence*. Vol. 32 (5), pp. 78-85. New Jersey: Wiley.
- Bobbitt, R., Inman, R. & Bertrand, E. (2013). Using Remind101 as a Classroom Communication Tool. *NACTA Journal; Twin Falls*, Vol. 57 (4), p. 77.
- Bonfadelli, H. (2002). “The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation.” *European Journal of Communication*. 17 (1). 65 – 84.

- Brandtzaeg, P.B & Heim, J. (2011). A typology of social networking sites users. *International Journal of Web based communities*, Vol. 7 (1), pp. 28-51. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/220131874_A_typology_of_social_net_working_sites_users. Πρόσβαση στις 8 Οκτωβρίου 2018.
- Brown, S.L. (2004). Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 66 (2). pp. 362
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors Influencing Teachers' Adoption and Integration of Information and Communication Technology into Teaching: A Review of the Literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol.8, pp. 136-155.
- Bull, G., Thompson, A., Searson, M., Garofalo, J., Park, J., Young, C. & Lee, J. (2008). Connecting informal and formal learning experiences in the age of participatory media. *Contemporary issues in technology and teacher education. CITE Journal*, Vol. 8 (2), pp. 100-107.
- Burgoon, J.K., Guerrero, K. & Floyd, K. (2016). *Nonverbal Communication*. London: Routledge.
- Burke, M.M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of disability policy studies*, Vol. 23 (4), pp. 225-234.
- Burke, K. & Greteman, A. (2013). Toward a theory of liking. *Educational theory*, Vol. 63 (2), pp. 151-170.
- Buskens, V. (2002). *Social networks and trust*. Berlin: Springer.
- Button, K. & Rossera, F. (1990). Barriers to communication. *The Annals of Regional Science*. Vol. 24 (4), pp. 337-357. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01580478>. Πρόσβαση στις 29 Αυγούστου 2018.
- Caddell, M. (2005). Private schools and political conflict in Nepal. Στο *Manufacturing citizenship: Education and Nationalism in Europe, South Asia and China*. pp. 76-103. V. Beni: Routledge. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/9cb9/9e405fcfed8f8b315164a1e5f547ffad0d78.pdf>. Πρόσβαση στις 30 Αυγούστου 2018.
- Chairatchatakul, A., Jantaburom, P. & Kanarkard, W. (2012). *Using Social Media to improve a Parent-School Relationship*. *International Journal of Information and*

- Education Technology, Vol. 2 (4), pp. 378-381. Ανακτήθηκε από: <http://ijiet.org/papers/157-T072.pdf>. Πρόσβαση στις 19 Αυγούστου 2018.
- Djenno, M., Insua G.M. & Pho A. (2015). From papers to pixels: using Google forms for collaboration and assessment. *Library Hi Tech News*, Vol. 32 (4), pp. 9-13. Ανακτήθηκε από: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/LHTN-12-2014-0105>. Πρόσβαση στις 10 Ιουνίου 2018.
- Dobransky, N.D. & Frymier, A.B. (2004). Developing Teacher-Student Relationships through out of Class Communication. *Communication Quarterly*, Vol. 52, pp. 211-223.
- Dhami, A., Agarwal, N., Chakraborty, T.K. & Singh B.P. (2013). Impact of trust, security and privacy concerns in social networking: An exploratory study to understand the pattern of information revelation in Facebook. *Proceedings of the 3rd International Advance Computing Conference (IACC)*, Feb. 2013. pp. 465-469.
- Cimino, M. G. C. A. & Marcelloni, F. (2012). An efficient model-based methodology for developing device-independent mobile applications. *Journal of Systems Architecture*, Vol. 58 (8), pp. 10796-10811.
- Clampitt, P.G. (2005). *Communicating for managerial effectiveness*. 3rd ed. New York: SAGE.
- Cohn, M. (2016). *Mastering digital marketing*. New York: CompuKol Communications.
- Cornelissen, J. (2008). *Corporate communication: A guide to theory and practice*. 2nd ed. New York: SAGE.
- Creech, B. (1994). *The five pillars of TQM: How to make total Quality Management work for you*. New York: Truman Talley Books/Plume.
- Cristenson, N. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
- Cronin, M.J. (2009). *The purpose of Facebook: The value of Facebook friends in increasing self-perceived popularity*. Honors Program Theses, Iowa: University of Northern Iowa. Ανακτήθηκε από: <https://scholarworks.uni.edu/hpt/69>. Πρόσβαση στις 14 Σεπτεμβρίου 2018.
- Daskalakis C., Deckelbaum, A. & Tzamos, C. (2014). The Complexity of Optimal Mechanism Design. *24th Annual ACM-SIAM Symposium on Discrete Algorithms*

- , SODA, [online] Ανακτήθηκε από: <https://arxiv.org/pdf/1211.1703.pdf>.
Πρόσβαση στις 18 Αυγούστου 2018.
- Devis Kean, P. & Eccless, J. (2005). *Influences and Challenges to Better ParentSchool Collaborations*. In E. Patrikakou, R., Weissberg, S., Reeding & H. Walberg, *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, pp. 57-73.
- DeVito J. A. (2006). *Human Communication: The Basic Course*. 10th ed. New York: Pearson.
- Drucker, P.F. (2011). *Technology, management, and society*. 4th ed. New York: Routledge.
- Dunlap-Zuniga, C. & Alatorre- Alva, S. (1999). *Redefining School and Community Relations: Teachers' Perceptions of Parents as Participants and Stakeholders*. California: Teacher Education Quarterly.
- Elassy, N. (2015). *The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*. Vol. 19 (2), pp. 119 – 136.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). *Family, School and Community Partnerships*. Bornstein M. H. (επιμ.). *Handbook of Parenting. Practical Issues in Parenting* . pp. 407-437, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Fuchs, A. (2017). *Social media: A critical introduction*. 2nd ed. London: SAGE.
- Goldin, C. & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. Harvard: Harvard University Press.
- Greenwood, G. & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The elementary School Journal*, Vol. 91 (3), pp. 279-288.
- Haynes, N.M., Comer, J.P. & Hamilton-Lee M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, Vol. 27 (1), pp. 87-90.
- Harbaugh, E.R. (2010). The effect of personality styles on social media use. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, Vol.1 (2), pp. 70-86.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, Vol. 70, pp. 148- 153.

- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent–school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, pp. 74–83.
- Ho, E.& Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, Vol. 69, pp. 126-141.
- Hollnagel, E. & Woods, D. D. (2005). *Joint cognitive systems: Foundations of cognitive systems engineering*. Florida: Taylor & Francis Books, Inc.
- Hornby, G. (2011): *Parental Involvement in Childhood Education*. New York: Springer
- Feuerstein, A. (2000). School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children’s School. *The Journal of Education Research*, Vol. 95 (1), pp. 29-39.
- Fife, E.M., LaCava, L.A. & Nelson, L. (2013). Family Communication, Privace and Facebook. *The Journal of Social Media in Society*, Vol. 2 (1). [online]. Ανακτήθηκε από: <http://thejsms.org/index.php/TSMRI/article/view/12/21>. Πρόσβαση στις 9 Σεπτεμβρίου 2018.
- Goldin, C. & Katz, L. (2008). *The race between education and technology*. Cambridge: Belknap press for Harvard University Press.
- Greenland, S., Senn, S.J., Rothman, K.J., Carlin, J.B., Poole, C., Goodman, S.N. & Altman, D.G. (2016). Statistical tests, P values, confidence intervals, and power: a guide to misinterpretations. *European Journal of Epidemiology*. Vol. 31, pp. 337-350.
- Gushiken, B. (2013). Integrating Edmodo into a High School Service Club: To promote interactive online communication. *Proceedings of the TCC Worldwide Online Conference*. Apr. 2013. [online]. Ανακτήθηκε από: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/27171/TCC%20Final%20Paper.pdf>. Πρόσβαση στις 10 Οκτωβρίου 2018.
- Hargadon, S. (2009). *Illuminate educational networking: The important role Web2.0 will play in education*. Social Learning Consultant.
- Hinduja S. & Patchin J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch Suicide*, Vol. 14 (3), pp. 206 –221.

- Hiremath, B. & Kenchakkanavar, A. (2016). An alteration of the Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0: A comparative study. *Imperial journal of interdisciplinary research*, Vol. 2, pp. 705-710.
- Holland, C. & Muilenburg, L. (2011). Supporting student collaboration: Edmodo in the classroom. *Proceedings of the "Society for Information Technology & Teacher Education" International Conference*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). [online]. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/279488358_Supporting_Student_Collaboration_Edmodo_in_the_Classroom. Πρόσβαση στις 4 Οκτωβρίου 2018.
- Jaiswal, S. Q. (2018). Enhancing parental involvement through technology. *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews*. Vol.5 (2). pp. 1965-1970. Varanasi: Banaras Hindu University. Ανακτήθηκε από:
https://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1122.pdf. Πρόσβαση στις 3 Σεπτεμβρίου 2018.
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari R.L. & Taghipour A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*. Vol. 9, [online]. Ανακτήθηκε από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3991833/>. Πρόσβαση στις 8 Σεπτεμβρίου 2018.
- Johnson, T. J. & Kaye, B. K. (2015). Side effects: How reliance on social media influences confidence in the government and news media. *Social Science Computer Review*, Vol. 33 (2), pp. 127-144. Ανακτήθηκε από:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894439314537029>. Πρόσβαση στις 20 Σεπτεμβρίου 2018.
- Kappas, A. & Krämer, N. C. (2011). *Face-to-Face Communication over the Internet (Studies in Emotion and Social Interaction)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, G. (2010). Στατιστική για Οικονομικά και Διοίκηση Επιχειρήσεων. s.l.:Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy. *Public relations review*, Vol. 39 (4), pp. 337-345.

- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 10 (3), pp. 177-191.
- Kim, S., Shaw, T. & Schneider, H. (2003). Web site design benchmarking within industry groups. *Internet research: Electronic Networking Application and Policy*, Vol. 13 (1), pp. 17-26.
- Knapp, M.L. & Hall, J.A. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. 8th ed. Wadsworth: Cengage Learning.
- Khvilon, E. & Patru, M. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>. Πρόσβαση στις 7 Σεπτεμβρίου 2018.
- Kietzmann, J.H., Hermkens K., McCarthy I.P. & Silvestre, B.S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, Vol. 54 (3), pp. 241-251.
- Kollman, T. , Lomborg, C. & Peschl, A. (2016). *Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0: The development of e-business*. Western Illinois University: IGI Global.
- Krach, S.K., McCreery, M.P. & Rimel, H. (2017). Examining teachers' behavioral management charts: a comparison of Class Dojo and Paper-Pencil methods. *Journal of Contemporary School Psychology*. Berlin: Springer. [online] Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Michael_McCreery/publication/310545464_Examining_Teachers%27_Behavioral_Management_Charts_a_Comparison_of_Class_Dojo_and_Paper-Pencil_Methods/links/59d2a3fa4585150177f64068/Examining-Teachers-Behavioral-Management-Charts-a-Comparison-of-Class-Dojo-and-Paper-Pencil-Methods.pdf. Πρόσβαση στις 1 Νοεμβρίου 2018.
- Kraft, M.A. & Dougherty, S.M. (2013). The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Vol. 6 (3), pp: 199-222.
- Kurland, N. B. & Pelled, L. H. (2000) Passing the Word: Toward a Model of Gossip and Power in the Workplace. *The Academy of Management Review*, Vol. 25, (2), pp. 428-438.

- Lai, Y., & Ishiyama, F.I. (2004). Involvement of Immigrant Chinese Canadian Mothers of Children With Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 71 (1), pp. 97-108.
- Langa, C. (2014). Social media impact on primary education cycle children's secondary socialization. *Proceedings of the 10th international scientific conference of eLearning and Software for Education*. April 24-25 2014. Bucharest.
- Levy, M. (2009). WEB 2.0 implications on knowledge management. *Journal of knowledge management*, Vol. 13 (1), pp. 120-134. Ανακτήθηκε από: <http://dator8.info/pdf/WEB2.0/6.pdf>. Πρόσβαση στις 13 Σεπτεμβρίου 2018.
- Leuf, M. & Cunningham, W. (2001). *The Wiki Way: Quick collaboration on the Web*. Boston: Addison-Wesley.
- Lofters, A.K., Slater, M.B., Angl E.N. & Leung F.H. (2016). Facebook as a tool for communication, collaboration, and informal knowledge of exchange among members of multisite family health team. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, Vol. 9, pp. 29-34. Ανακτήθηκε από: <https://www.dovepress.com/facebook-as-a-tool-for-communication-collaboration-and-informal-knowle-peer-reviewed-article-JMDH>. Πρόσβαση στις 11 Αυγούστου 2018.
- MacBeth, A. (1984). *The child between: A report on school – family relations in the countries of the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Maclean-Blevins, A. & Muilenburg, L. (2013). *Using Class Dojo to Support Student Self-regulation*. In J. Herrington, A. Couros & V. Irvine (Eds.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2013* (pp. 1684-1689). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Martin, J., Ranson, S. & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of Schools. *Scottish Education Review*, Vol. 29 (1) pp. 39-55.
- McBride, B.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & Ho, M.H. (2005). The mediating role of fathers school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, Vol. 26, pp. 201-216.
- McClelland, M.M. & Cameron, C.E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for child and adolescent development*, Vol. 133, pp. 29-44.

- Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. New York: Routledge.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, Vol. 37 (4), pp. 379-402.
- Müller, C., Cienki, A., Fricke, E., Ladewig, S., McNeill, D. & Tessendorf, S. (2011). *Body-Language-Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Vol. 1*. Berlin : De Gruyter Mouton. Ανακτήθηκε από: <https://www.degruyter.com/view/product/38327>. Πρόσβαση στις 3 Αυγούστου 2018.
- Mumford, Lewis. (2010). *Technics and Civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murray, J. P., Liotti, M., Ingmundson, P. T., Mayberg, H. S., Pu, Y., Zamarripa, F., Liu, Y., Woldorff, M. G., Gao, J., & Fox, P. T. (2006). Effective communication and its delivery in midwifery practice. *The Practising Midwife*, Vol. 9 (4), pp. 24-26.
- Nath, K., Dhar, S., Basishtha, S (2014). Web 1.0 to Web 3.0- Evolution of the Web and its various challenges. Conference proceedings of ‘*Optimization, Reliability and Information Technology (ICROIT)*’, 6-8 Feb 2014, pp. 86-89, Faridabad.
- O’ Keeffe, G.S. & Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical Report- The impact of Social Media on Children, Adolescents and Families. *American Academy of Pediatrics*, Vol. 127 (4), pp. 800-804. Ανακτήθηκε από: <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800>. Πρόσβαση στις 18 Ιουλίου 2018.
- Omar, J. (2014). *Factors influencing social media marketing in different culture context* (Master dissertation). Retrieved from University of Adger database.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2010). *Born Digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Paniagua, J., Korzynski, P. & Mas-Tur, A. (2017). Crossing borders with social media: Online social networks and FDI. *European Management Journal*, Vol. 35 (3), pp. 314-326.
- Parker, K. & Chao, J. (2007). Wiki as a Teaching Tool. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, Vol. 3 (1), pp. 57-72. Informing Science Institute. Ανακτήθηκε από: <https://www.learntechlib.org/p/44798/>. Πρόσβαση στις 18 Σεπτεμβρίου 2018.

- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weisseberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, Vol. 70 (5), pp. 179-185.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*, New York: International Universities Press, Salkind N. (επιμ.) 2008: Encyclopedia of Educational Psychology, New York: SAGE, Salkind N. (επιμ.) 2011: SAGE Directions in Educational Psychology, New York: SAGE.
- Pong, S. (1997). Family Structure, School context, and student achievement. *Journal of Marriage and the Family* Vol.59 (3), pp. 741.
- Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House*, Vol. 75(1), pp. 30- 31.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A case study*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. London: Brunel University
- Robson, S. (1996). *Home and school: A potentially powerful partnership*. Στο S. Robson, and S. Smedley (Eds.) *Education in early childhood, first things first*, pp. 56-74. London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.
- Rothwell, J. D. (2004). *In the company of others: An introduction to communication*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Safko, L. (2010). *The social media bible; tactics, tools and strategies for business success* (2nd ed). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Safran, J. D. (2010). *Psychoanalytic therapy over time*. Washington: APAS.
- Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings: A case study. *International Journal of Learning*, Vol. 14. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/17866/1/sakelariou-2007-types%20pf%20parental%20involvement%20in%20greek.pdf>. Πρόσβαση στις 6 Σεπτεμβρίου 2018.
- Santanam, R., Sethumadhavan, M. & Virendra, M. (2011). *Cyber security, Cyber crime and Cyber forensics: Applications and Perspectives*. New York: Hershey.
- Saunders, I. W. & Preston, A. P. (1994). A model and a research agenda for total quality management. *Total Quality Management*, Vol. 5 (4), pp. 185-202.

- Schaffer, D. R. & Kipp, K. (2009). *Development Psychology Childhood and Adolescence*. 8th ed. Wadsworth: Cengage Learning.
- Seaman, J. & Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. London: Pearson in association with Babson Survey Research Group.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, pp. 125-146.
- Swap, S. M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. New York : Teacher College Press. Bornstein, M. H., (επιμ.) 2002: *Handbook of Parenting*, τεύχος 5, Practical Issues of Parenting.
- Tarnóczy, T. (1983). *Noise interference with oral communication*. *Acta Physica Hungarica*. Vol.54 (3-4), pp. 337-351. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03053765>. Πρόσβαση στις 30 Αυγούστου 2018.
- Tsichla, E., Hatzithomas, L. & Boutsouki, C. (2016). Gender Differences in the interpretation of web atmospherics: A Selectivity Hypothesis Approach. *Journal of Marketing Communications*, Vol. 22 (2), pp. 563-586.
- Tuleja, E.A. (2016). *Intercultural communication for global business*. New York: Routledge.
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.
- Visser, M. (2017). I'll never forgive you: High conflict divorce, social network, and Co-parenting conflicts. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 26 (11), pp. 3055-3066.
- Velentzas, J. & Vroni, G. (2014). Communication cycle: Definition, process, models and examples. *Proceedings of the 5th International Conference on Finance, Accounting and Law (ICFA)*. December 15-17, 2014. Istanbul: Eastern Macedonia and Thrace. Ανακτήθηκε από: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2014/Istanbul/FINANCE/FINANCE-17.pdf>. Πρόσβαση στις 22 Αυγούστου 2018.
- Walton, M. (1988). *The Deming management method*. London: Perigee Books.
- Warkentin, M.E., Sayeed, L. & Hightower, R. (2007). Virtual teams versus face-to-face teams: An exploratory study of a web-based conference system. *Decision Sciences*. Vol. 28. pp. 975-996. Ανακτήθηκε από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01338.x>.

Πρόσβαση στις 30 Αυγούστου 2018.

Williams, J.M. (1977). *The psychology of human communication*. 2nd ed. New York: Xerox Individualized Publishing.

Williamson, R. & Johnston, J.H. (2012). *School leader's guide to social media*. New York: Eye on education.

Wright, R.T. (2008). *Technology*. 5th ed. Illinois: Goodheart-Willcox.

Wu, L., Ackland, R. (2014). *How Web 1.0 fails: The mismatch between hyperlinks and clickstreams*. Hong Kong: Department of Media and Communication. Ανακτήθηκε από: <https://arxiv.org/pdf/1201.6095.pdf>. Πρόσβαση στις: 23 Σεπτεμβρίου 2018.

Zhao, D. & Rosson, M. B. (2009). How and why people Twitter: The role that Microblogging plays in informal communication at work. *Open journal of preventive medicine*, Vol. 2 (1), pp.243-252. Ανακτήθηκε από: http://pensivepuffin.com/dwmcphd/syllabi/insc547_wi13/papers/microblog/zhao.rosson.Twitter.GROUP09.pdf. Πρόσβαση στις 10 Σεπτεμβρίου 2018.

Zuppo, C. M. (2012). Defining ICT in a boundaryless world: The development of a working Hierarchy. *International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)*. Vol. 4(3), pp. 13-22. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/9c00/ff69df8dc109faccdba154f2768d93193f14.pdf>. Πρόσβαση στις 18 Ιουλίου 2018.

ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ:

“About Edmodo.” *Edmodo*, Ανακτήθηκε από: <https://go.edmodo.com/about/>. Πρόσβαση την 28^η Σεπτεμβρίου 2018 17:09.

“Active Social Media Penetration in European Countries 2018 | Statista.” *Statista*, Ανακτήθηκε από: <https://www.statista.com/statistics/295660/active-social-media-penetration-in-european-countries/>. Πρόσβαση την 19^η Σεπτεμβρίου 17:00.

ClassDojo. “About Us.” *ClassDojo*, Ανακτήθηκε από: <https://www.classdojo.com/en-gr/about/?redirect=true>. Πρόσβαση την 23^η Οκτωβρίου 2018.

Empson, Rip. “Now 18M Users Strong, Edmodo Makes Its First Acquisition In Root-1 To Become The App Market For Education.” *TechCrunch*, TechCrunch, 6 Mar. 2013, Ανακτήθηκε από: <https://techcrunch.com/2013/03/06/now-18m-users->

- [strong-edmodo-makes-its-first-acquisition-in-root-1-to-become-the-app-market-for-education/?gucounter=1](#). Πρόσβαση την 11^η Οκτωβρίου 2018.
- “EUR-Lex Access to European Union Law.” *EUR-Lex - 52011DC0681 - EN - EUR-Lex*, OPOCE. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>. Πρόσβαση την 4^η Δεκεμβρίου 19:02.
- “Global Social Media Ranking 2018 | Statista.” *Statista*, Ανακτήθηκε από: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> Πρόσβαση την 19^η Σεπτεμβρίου 2018, 14:54.
- Gordon, Kyle. “Topic: Facebook.” *Statista*, Ανακτήθηκε από: <https://www.statista.com/topics/751/facebook/>. Πρόσβαση την 28^η Ιουλίου 2018.
- Gordon, Kyle. “Topic: Social Media Usage in Europe.” *Statista*, Ανακτήθηκε από: <https://www.statista.com/topics/4106/social-media-usage-in-europe/>. Πρόσβαση την 19^η Σεπτεμβρίου 2018, 15:41.
- “Join and Interact with Groups.” *Facebook*, Ανακτήθηκε από: https://www.facebook.com/help/1210322209008185/?helpref=hc_fnav. Πρόσβαση την 4^η Δεκεμβρίου 2018, 19:37.
- Remind. “Schools and Districts.” *Remind*, <https://www.remind.com/plans>. Πρόσβαση την 8^η Νοεμβρίου 2018, 16:22.
- “Sample Size Calculator.” *Sample Size Calculator - Confidence Level, Confidence Interval, Sample Size, Population Size, Relevant Population - Creative Research Systems*, Ανακτήθηκε από: <https://surveysystem.com/sscalc.htm>. Πρόσβαση την 10^η Σεπτεμβρίου 2018.
- “Social Network Penetration in Greece 2011-2017 | Statista.” *Statista*, Ανακτήθηκε από: <https://www.statista.com/statistics/384378/social-network-penetration-in-greece/>. Πρόσβαση την 19^η Σεπτεμβρίου 19:01
- “Έρευνα Focus-Bari: Το 81,8% Των Ελλήνων Σερφάρει Στο Διαδίκτυο.” *Tecky.eu*, 3 Nov. 2017, Ανακτήθηκε από: <https://tecky.eu/erevna-focus-bari-to-818-ton-ellinon-serfari-sto/>. Πρόσβαση την 1^η Αυγούστου 2018.
- “Το 55% Των Γονέων Ανησυχεί Για Την Ασφάλεια Των Παιδιών Στο Internet.” *Αθηναϊκό-Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων*, Ανακτήθηκε από: <https://www.ana.gr/home/article/244997/To-55-ton-goneon-anisuchei-gia-tin-asfaleia-ton-paidion-sto-Internet->. Πρόσβαση την 11^η Ιουλίου 2018 20:11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- Ηλικία:
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος Διαζευγμένος Άγαμος
- Επίπεδο σπουδών: Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο/ΕΠΑΛ ΤΕΙ-ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος Διδακτορικό
- Ηλικία παιδιού που φοιτά στο νηπιαγωγείο /δημοτικό σχολείο:

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Να κυκλώσετε την απάντηση που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη γνώμη σας:

Πόσο συχνά...

	ΠΟΤΕ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ (1-2 φορές το σχολικό έτος)	ΣΠΑΝΙΑ (1-2 φορές το τρίμηνο)	ΣΥΧΝΑ (1-2 φορές τον μήνα)	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ (1-2 φορές την εβδομάδα)
1. Διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;	1	2	3	4	5
2. Παρακολουθείτε κάποια από αυτές τις συναντήσεις;	1	2	3	4	5
3. Οι επίσημες συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ώρα που σας βολεύει;	1	2	3	4	5
4. Επιδιώκετε να επικοινωνήσετε εσείς με	1	2	3	4	5

το σχολείο;					
-------------	--	--	--	--	--

5. Λαμβάνετε ενημερωτικά δελτία από τη σχολική μονάδα σχετικά με την πρόοδο των παιδιών σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

5*. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ΝΑΙ, το περιεχόμενο των ενημερωτικών δελτίων που λαμβάνετε από το σχολείο αφορά:

πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις

πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα

πληροφορίες για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά σας

6. Οι λόγοι για τους οποίους έρχεστε εσείς σε επαφή με το σχολείο αφορούν:

πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών

πληροφορίες σχετικά με εκδηλώσεις

πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα

πληροφορίες για δράσεις όπου ζητείται η προσφορά σας

7. Ο συνηθέστερος λόγος εξ αιτίας του οποίου μπορεί να μην παραστείτε σε μια ενημέρωση γονέων μπορεί να είναι:

προσωπικοί λόγοι

- επαγγελματικοί λόγοι
- οικογενειακοί λόγοι
- λόγοι υγείας
- ΑΛΛΟ

8. Ποιος είναι ο συνηθέστερος τρόπος επικοινωνίας που έχετε με το σχολείο:

- δια ζώσης
- τηλεφωνικά
- σημείωμα
- διαδίκτυο
- ΑΛΛΟ

Κυκλώνετε αυτό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο

9. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας:

ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΠΟΛΥ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

10. Η επίδοση του παιδιού μου χαρακτηρίζεται ως επί το πλείστον:

ΚΑΚΗ ΜΕΤΡΙΑ ΚΑΛΗ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΑΡΙΣΤΗ

ΜΕΡΟΣ Γ'

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Είστε χρήστης σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (λ.χ. Facebook, Twitter, Instagram);

ΝΑΙ

ΟΧΙ

1*. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ΝΑΙ, πόση ώρα ημερησίως δαπανείτε στην ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;

Λιγότερο από 30 λεπτά

30 λεπτά – 1 ώρα

1 ώρα – 1 ώρα και 30 λεπτά

1 ώρα και 30 λεπτά – 2 ώρες

Παραπάνω από 2 ώρες

2. Υπάρχει διαθέσιμο προφίλ εκ μέρους της σχολικής μονάδας σε κάποιο από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;

ΝΑΙ Σε ποιο μέσο;

ΟΧΙ

3. Χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνήσετε με τη σχολική μονάδα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

3* Θα ενδιαφερόσασταν να χρησιμοποιήσετε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την επικοινωνία σας με τη σχολική μονάδα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

Κυκλώνετε την απάντηση που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη γνώμη σας:

4. Πώς θα αξιολογούσατε τα παρακάτω οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-γονέων	1	2	3	4	5
Υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-μαθητών	1	2	3	4	5
Υπάρχει βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	1	2	3	4	5
Υπάρχει βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4	5
Παρέχονται κίνητρα μάθησης	1	2	3	4	5
Υπάρχει σύμφιξη σχέσεων μεταξύ των γονέων	1	2	3	4	5
Υπάρχει σύμφιξη σχέσεων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
Ξεπερνιούνται τα εμπόδια επικοινωνίας με συμβατικούς τρόπους	1	2	3	4	5
Μπορεί να αντικαταστήσει την επικοινωνία δια ζώσης	1	2	3	4	5

5. Αγχώνεστε για ενδεχόμενους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

5*. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ΝΑΙ, ποιον από τους παρακάτω κινδύνους θεωρείται πιο σοβαρό;

Ασφάλεια προσωπικών δεδομένων

Έλλειψη τεχνογνωσίας

Εκφοβισμός/Παρενόχληση

Εθισμός στη χρήση τους

ΑΛΛΟ:

6. Γνωρίζετε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης από τα παρακάτω που έχει αναπτυχθεί αποκλειστικά για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας;

(αφήστε το κενό σε περίπτωση που δε γνωρίζετε κανένα από αυτά)

(Μπορείτε να συμπληρώσετε παραπάνω από μια απαντήσεις)

Edmodo

ClassDojo

Remind