

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Νάκου Ευαγγελία

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Λουμάκου Μαρία, Καθηγήτρια

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2013

Η Νάκου Ευαγγελία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Λουμάκου Μαρία για την πολύτιμη βοήθειά της στη συγγραφή της παρούσας εργασίας, αλλά και την ηθική της υποστήριξη. Έπειτα θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην πρόεδρο του μεταπτυχιακού, κα Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα για τις πολύτιμες συμβουλές της πάνω στη δομή της εργασίας και τη βοήθεια στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Τέλος, ευχαριστώ τη συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό και πολύ καλή φίλη, κα Μακροπούλου Ελένη, για τη συμπαράστασή της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την καλύτερη επίδοση των παιδιών, σχετίζεται με την ικανοποίηση των γονέων και των παιδιών από το σχολείο και περιορίζει τα προβλήματα πειθαρχίας, εξασφαλίζει την ενημέρωση των γονέων για τις ανάγκες των παιδιών τους, βοηθά τους δασκάλους να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων, που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις 101 εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ταυτόχρονα, συνυπολογίζονται η συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν τις στρατηγικές εμπλοκής, καθώς και η εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία οι κλίμακες τύπου Likert, που μετρούσαν τις παρακάτω μεταβλητές: τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, Salinas, & Horsey 1994), την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, K, & Reed, 2002), τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο (Hoover-Dempsey et al. 2002), τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία συγκεκριμένων στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1986; Epstein et al, 1994), τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής (Epstein et al., 1994) και την αναφορά των εκπαιδευτικών για την πρόσκληση των γονέων με σκοπό τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 1986; Epstein et al., 1994;). Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το σύστημα SPSS.

Από τις απαντήσεις μετρήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, οι απόψεις τους για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, οι στρατηγικές εμπλοκής που χρησιμοποιούν συχνότερα και το εκτιμώμενο ποσοστό γονεϊκής

εμπλοκής. Διαπιστώθηκε ότι η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι θετική, αλλά η χρήση των στρατηγικών είναι περιορισμένη και τα ποσοστά εκτιμώμενης εμπλοκής των γονέων, πολύ μικρά. Η χρήση των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από τη γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και από τη σημασία που αποδίδεται στις στρατηγικές εμπλοκής. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι η συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από τη γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές εμπλοκής, τη χρήση των αντίστοιχων στρατηγικών και την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες των γονέων.

Λέξεις - Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, εκπαίδευση, Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικοί.

Parental Involvement is connected to educational improvement and better school rating, is related to parent and children satisfaction from school and limitation of discipline problems, is considered to be a factor that reassures parents` information on their children needs and helps teachers understand their students` needs and plan their teaching more effectively.

The aim of the present study is the exploration of the factors that are related to teachers and affect parental involvement on educational procedure. Perceptions and attitudes of 101 teachers from all over Greece, towards parental involvement, parental involvement strategies, parents` capability of helping children, as well as teachers` sense of self – efficacy are being searched through. In the same time the frequency of the use of parental involvement strategies, as well as estimated frequency of actual parental involvement are measured.

The questionnaire included Likert-type scales measuring the following constructs: teacher attitudes towards parental involvement (Epstein et al., 1994), teacher self-efficacy for teaching (Hoover- Dempsey et al., 2002), teacher beliefs about parents` efficacy for helping children succeed in school (Hoover-Dempsey et al. 2002), teacher beliefs about the importance of specific parent involvement strategies (Epstein, Salinas & Horsey, 1994; Epstein, 1986), teacher report of their invitations to parental involvement (Epstein et al., 1994; Epstein, 1986) and teacher reports of parents` involvement (Epstein et al., 1994).

Through answers, teachers` attitudes towards parental involvement, opinions towards teachers` self – efficacy, teachers` trust on parents` capability for helping their children, teachers` opinions on parental involvement strategies, involvement strategies, that are most commonly used and estimated actual involvement, were measured.

It was estimated that teachers have a general positive attitude, towards parental involvement, but strategies use is limited and estimated parental involvement percentage, is very small. Furthermore, parental strategies use depends on teachers` general attitude, towards parental involvement and on the importance of the strategies that is stated by the teachers.

It was also estimated that parental involvement frequency depends on teachers` general attitude toward parental involvement strategies, the use of those strategies and their trust on parents` capability.

Key – words: Parental involvement, education, primary school, teachers.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	3
Περίληψη.....	4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

Εισαγωγή.....	9
---------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Γονεϊκή εμπλοκή

2.1 Έννοια γονεϊκής εμπλοκής.....	12
2.2 Είδη γονεϊκής εμπλοκής.....	13
2.3 Σημασία και επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής.....	15
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	18
2.5 Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής.....	27
2.6 Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα.....	31

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Αναγκαιότητα και σκοπός	35
3.2. Υποθέσεις	36
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	37
3.4. Δείγμα.....	38
3.5. Κλίμακες μέτρησης.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

4.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή	45
4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής	48
4.3. Χρήση στρατηγικών εμπλοκής	50
4.4. Σχέση απόψεων και συχνότητας αξιοποίησης των στρατηγικών εμπλοκής	52
4.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς	54
4.6. Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων	56
4.7. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων	57
4.8. Αλληλοσυσχετίσεις.....	58
4.9. Ο ρόλος της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	60
4.10. Συσχετίσεις με δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	64
5.2 Συμπεράσματα έρευνας	73
5.3 Περιορισμοί – Προτάσεις.....	75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
--------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	88
-------------------------	-----------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	89
-------------------------	-----------

«Ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία νοιάζονται για τα παιδιά, αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία νοιάζονται για τις οικογένειες των παιδιών».

Joyce Epstein (1995: 701)

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η **οικογένεια** αποτελεί τον σημαντικότερο κοινωνικό θεσμό, ο οποίος, ανεξάρτητα με τη μορφή που έχει κάθε φορά, απαντάται σε όλες ανεξαιρέτως τις κοινωνίες και είναι μια από τις κύριες μορφές οργάνωσης της συλλογικής ζωής του ανθρώπου (Τσαούσης, 1993:435). Είναι το πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού, που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Παρέχει στο παιδί φροντίδα, στοργή και πολλαπλές ευκαιρίες εξέλιξης. Μέσα από αυτή το παιδί διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και αναπτύσσεται σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά (Berns, 2010; Μπρούζος, 2007). Οι γονείς λοιπόν, αποτελούν τους πρώτους και σημαντικότερους δασκάλους τους παιδιού (Larocque et al, 2011).

Από την άλλη πλευρά, το **σχολείο** είναι ο θεσμός μέσα από τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για την κοινωνία. Το σχολείο διδάσκει πολλά γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων και συμπεριφορών, παρέχοντας στα παιδιά κίνητρο για επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία (Berns, 2010). Όμως το σχολείο δεν μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των ενηλίκων, που βρίσκονται έξω από αυτό και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό το σχολείο και η οικογένεια πρέπει να αποτελέσουν ένα κοινωνικό σύστημα, με στόχους, κανόνες και προσδοκίες για κάθε μέλος ξεχωριστά (Redding, 2008).

Συμπερασματικά, τόσο το σχολείο, όσο και η οικογένεια είναι σημαντικοί παράγοντες για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και αυτός είναι ο λόγος που η συνεργασία των δύο θεσμών αποτελεί επιτακτική

ανάγκη (Eberly, Joshi, & Konzal, 2007; Redding, 2008). Πολλοί συγγραφείς έχουν αναφερθεί στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1977, στο Thijs & Eilbracht, 2012), σύμφωνα με το οποίο, η ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να γίνει κατανοητή τόσο μέσα από την εξέταση των διαφορετικών περιβαλλοντικών συστημάτων που τα επηρεάζουν, όσο και μέσα από τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συστημάτων αυτών. Το σχολείο και η οικογένεια θεωρούνται μικροσυστήματα, αλλά η ένωσή τους δημιουργεί ένα μεσοσύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους έχει εξεταστεί και αναλυθεί από πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, αφού θεωρείται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού, της κοινωνικής συμπεριφοράς του (Jordan, Reyes-Blanes, Peel, Peel, & Lane, 1998; Larocque et al, 2011; Lewis, Kim, & Bey, 2011; Meyer & Mann, 2006;), των συναισθημάτων του για το σχολείο και των σχέσεων με τους δασκάλους του (Khajehpour, 2011; Thijs & Eilbracht, 2012). Ταυτόχρονα, αποτελεί μια σημαντική στρατηγική για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Driessen, Smit, & Slegers, 2007). Η γονεϊκή εμπλοκή έχει επίδραση και στους ίδιους τους γονείς, αφού έχουν καλύτερη ενημέρωση για τις ανάγκες των παιδιών τους και αποκτούν ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους δασκάλους (Larocque et al., 2011). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τις ανάγκες των μαθητών τους μέσα από την επικοινωνία τους με τους γονείς και μπορούν να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερα.

Όμως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ένα πεδίο, το οποίο συνδέεται με σύνθετες διαδικασίες, που περιλαμβάνουν εσωτερικές ακαδημαϊκές μεταβλητές, εσωτερικές οικογενειακές μεταβλητές και εξελικτικές διαδικασίες αλλαγής των περιβαλλοντικών συνθηκών (Polovina & Stanisic, 2007).

Αποτέλεσμα των σύνθετων αυτών διαδικασιών είναι η δημιουργία πολλών και σοβαρών εμποδίων, που αποτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Sanders, 2008). Αυτά συνδέονται με παράγοντες που αφορούν στους γονείς, όπως το οικογενειακό πλαίσιο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, τη σχέση μεταξύ γονέων – δασκάλων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικό περιβάλλον (Hornby & Lafaele, 2011; Margaritoiu & Eftimie, 2011), αλλά και με παράγοντες που αφορούν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η στάση των

δασκάλων και η πολιτική του σχολείου πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, οι απόψεις τους για την έκταση και τα είδη της γονεϊκής εμπλοκής (Beck, 2010) και οι απόψεις τους για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1986). Τα εμπόδια αυτά, περιορίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην Ελλάδα το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Koutrouba, 2012). Το νομοθετικό πλαίσιο είναι περιορισμένο και δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές εμπλοκής. Η σχεδόν καθημερινή επαφή των γονέων εξαντλείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, ως συνάρτηση της βασικής φροντίδας των παιδιών και υποστήριξης της κατ' οίκον εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα. 2008, σ. 167).

Έρευνες με θέμα τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία έχουν γίνει πολλές παγκοσμίως (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Manning & Swick, 2006; Uludag, 2008). Στην Ελλάδα έχουν γίνει έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009; Μπόνια, Μπούζος, & Κοσσυβάκη, 2008; Μπούζος, 2002; Χατζηδάκη 2006;).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τις στρατηγικές που αφορούν σε αυτή, η πίστη στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω μετρήσεις συσχετίζονται με τις αντίστοιχες αναφορές για χρήση των πρακτικών εμπλοκής από τους δασκάλους, καθώς και τα εκτιμώμενα ποσοστά γονεϊκής εμπλοκής, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο τη θεωρία με την πράξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα διαφέρει από τις προηγούμενες γιατί εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους διάφορους τρόπους προώθησης της γονεϊκής εμπλοκής, συνυπολογίζοντας τόσο τη συχνότητα χρήσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσεγγίσουν τους γονείς, όσο και την εκτιμώμενη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύγκριση αυτού που δηλώνουν με αυτό που εφαρμόζουν.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Γονεϊκή εμπλοκή

2.1 Έννοια γονεϊκής εμπλοκής

Ο όρος **γονεϊκή εμπλοκή** χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και το σχολείο, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους (Koutrouba et al., 2009). Είναι η συμμετοχή των γονέων σε μια αμφίδρομη και σημαντική επικοινωνία, που αφορά στην επίδοση των μαθητών και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, στις οποίες παίρνουν μέρος ενεργά οι γονείς (Jeynes, 2012; Bower & Griffin, 2011). Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι συζήτηση με το παιδί για το σχολείο, βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες, επίσκεψη στο σχολείο για ενημέρωση και ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου (Lavenda, 2011).

Η γονεϊκή εμπλοκή βασίζεται στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό και επικοινωνία με σκοπό το καλό του παιδιού (Muscott, Szczesiul, Berk, Staub, Hoover, & Perry-Chisholm, 2008). Ο Sheldon (2002) ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή, ως μια επένδυση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Είναι πραγματικά μια επένδυση χρόνου και προσπάθειας από την πλευρά των γονέων, προκειμένου να ενισχύσουν μαθησιακά τα παιδιά τους.

Η γονεϊκή εμπλοκή, όμως συχνά ορίζεται διαφορετικά από δασκάλους και γονείς. Όταν γίνεται αναφορά στη γονεϊκή εμπλοκή από τους δασκάλους, συνήθως εννοείται η συμμετοχή των γονέων σε επίσημες δραστηριότητες του σχολείου, όπως σχολικά γεγονότα και συναντήσεις, καθώς και η βοήθεια που προσφέρουν στο δάσκαλο με οποιοδήποτε τρόπο. Από την άλλη πλευρά οι γονείς, με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή εννοούν τη συμμετοχή τους σε ανεπίσημες δραστηριότητες, όπως η βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες και η φροντίδα των παιδιών. Τόσο ο ορισμός των δασκάλων, όσο και των γονέων, είναι περιοριστικοί (Lewis et al., 2011). Στην πραγματικότητα η εμπλοκή των γονέων αναφέρεται σε ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται στο σχολείο, όπως η εθελοντική συμμετοχή στην τάξη ή η συμμετοχή στις ενημερωτικές συναντήσεις δασκάλων – γονέων, αλλά και στο σπίτι,

όπως η βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες ή η συζήτηση σχετικά με την ημέρα του παιδιού στο σχολείο (Epstein, 1995).

Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» διαφοροποιείται από τον αντίστοιχο «γονεϊκή συμμετοχή», καθώς ο πρώτος αναφέρεται σε διαδικασίες, που επιτρέπουν στο γονέα να πάρει μέρος στη σχολική ζωή του παιδιού του, αλλά η φύση και η έκταση του ρόλου του είναι προκαθορισμένα από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ο δεύτερος αφορά σε μια διαφορετική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, στην οποία και οι δύο μοιράζονται τις ευθύνες και τη δικαιοδοσία των σχολικών υποθέσεων (Symeou, 2001; Oostam & Hooge, 2012). Στην περίπτωση της «γονεϊκής εμπλοκής» οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες, που έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και κατ' επέκταση καθορίζουν τη θέση και το ρόλο των γονέων στο σχολείο (Baeck, 2010). Στην περίπτωση της «γονεϊκής συμμετοχής» οι ρόλοι γονέων και εκπαιδευτικών είναι διακριτοί, αλλά ισότιμοι μεταξύ τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία όμως έχει επικρατήσει ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», για να περιγράψει τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, οπότε αυτός ο όρος χρησιμοποιείται και στην παρούσα εργασία.

2.2 Τα είδη της γονεϊκής εμπλοκής

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί ως σήμερα για τα είδη της γονεϊκής εμπλοκής.

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής, γίνεται με το διαχωρισμό σε δύο κατηγορίες: **τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο ή στην τάξη** και την υποστηρικτική για το παιδί **γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι** (OECD, 1997 στο Kyriakides 2005). Η εμπλοκή στο σχολείο αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα - δασκάλου, ενώ η εμπλοκή στο σπίτι αναφέρεται στις συζητήσεις για το σχολείο μεταξύ γονέων – παιδιών, τη φροντίδα των παιδιών και τη θέσπιση κανόνων σχετικών με τη μελέτη για το σχολείο (Park, 2006).

Η Epstein (1995), προχωρώντας την ανάλυση της γονεϊκής εμπλοκής, καθόρισε τα διαφορετικά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, χωρίζοντάς τα σε πέντε κατηγορίες: βασικές υποχρεώσεις των γονέων, βασικές υποχρεώσεις των σχολείων, εμπλοκή των

γονέων στο σχολείο, εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι και εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση. Η κατηγοριοποίηση αυτή αποκαλύπτει την πολλαπλή διάσταση της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής (Kyriakides, 2005). Οι γονείς, στην πραγματικότητα παίρνουν μέρος σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής των παιδιών τους και συμβάλλουν στη βελτίωσή της.

Η Epstein επίσης (1995) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν σε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής: τη **γονεϊκή μέριμνα**, την **επικοινωνία με τους δασκάλους και το σχολείο**, τον **εθελοντισμό στο σχολείο**, τη **βοήθεια των παιδιών με τις κατ' οίκον εργασίες**, τη **συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο** και τη **συνεργασία με την κοινωνία**.

Η **γονεϊκή μέριμνα** αναφέρεται στην ικανότητα των γονέων να καλύψουν τις βασικές ανάγκες των παιδιών, να τα επιβλέψουν και να τα πειθαρχήσουν, καθώς και να δημιουργήσουν ένα οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο επιδρά θετικά στη μάθηση των παιδιών. Η **επικοινωνία με τους δασκάλους** και το σχολείο στηρίζεται στην αμοιβαία πληροφόρηση και των δύο πλευρών για τις ανάγκες του παιδιού. Ο **εθελοντισμός** ενισχύει την άμεση και έμπρακτη εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας βοήθεια στους δασκάλους, τους μαθητές, αλλά και άλλους γονείς στο χώρο του σχολείου. Η παροχή βοήθειας από τους γονείς στα παιδιά με τις **κατ' οίκον εργασίες** αναφέρεται στη καθημερινή μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι, με την καθοδήγηση των δασκάλων. Η **συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις** που αφορούν στο σχολείο, πραγματοποιείται μέσα από τους εκπροσώπους των γονέων. Η **συνεργασία με την κοινωνία** αφορά στη συμμετοχή των γονέων σε διάφορα κοινωνικά προγράμματα σχετικά με την υγεία, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό, που αφορούν στα παιδιά τους.

Ομοίως, ο Fan (2001) αναφέρθηκε σε επτά τύπους γονεϊκής εμπλοκής: **θέσπιση κανόνων για την τηλεόραση**, όπου οι γονείς θέτουν όρια στην παρακολούθηση προγραμμάτων από τα παιδιά, **επικοινωνία μεταξύ γονέων – παιδιών**, με σκοπό την ανάλυση της σχολικής ζωής, **επαφή γονέων με το σχολείο**, με σκοπό την ενημέρωση πάνω σε θέματα που αφορούν στο παιδί, **συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού**, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για την επίδοση του παιδιού, **εθελοντισμός στο σχολείο**, με σκοπό την παροχή βοήθειας από τον γονέα προς τον εκπαιδευτικό, **επίβλεψη των παιδιών και εκπαιδευτική υποστήριξη** με τις κατ' οίκον εργασίες.

Πιο απλουστευμένα οι Overstreet, Devine, Bevans, & Efreom, (2005), κατηγοριοποίησαν τη γονεϊκή εμπλοκή σε τρία είδη: **σχολική εμπλοκή**, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες στο σπίτι ή το σχολείο που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. κατ' οίκον εργασίες), **γνωστική εμπλοκή (cognitive-intellectual)**, η οποία αναφέρεται σε θεωρητικές δραστηριότητες που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά (π.χ. ανάγνωση) και **προσωπική εμπλοκή**, η οποία αφορά στην επίγνωση όσων κάνει το παιδί στο σχολείο. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι σαφώς λιγότερο πολύπλοκη από τις δύο προηγούμενες, αφού δεν αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου και σε κοινωνικές παραμέτρους.

Από την άλλη πλευρά, κατά τους Larocque et al. (2011), υπάρχουν τρία είδη γονεϊκής εμπλοκής: η **επικεντρωμένη στους γονείς** εμπλοκή, με την οποία δίνονται στους γονείς, αρμοδιότητες που αφορούν στα παιδιά, η **επικεντρωμένη στο σχολείο** εμπλοκή, με την οποία οι κύριες αρμοδιότητες για τα παιδιά ανήκουν στο σχολείο και η **επικεντρωμένη στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας** εμπλοκή, με την οποία γονείς και εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ευθύνες. Η εμπλοκή που συντελείται μέσα από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι η πιο αποτελεσματική, αφού βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών και δεν δημιουργεί κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ των δύο μελών της.

2.3. Η σημασία και η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο, όταν το σπίτι, το σχολείο και η κοινωνία συνεργάζονται, για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Epstein, 2005). Ειδικότερα, οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ωφελούνται από τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς οι ικανότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι περιορισμένες (Martinez, Martinez, & Perez, 2004). Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σχολική κουλτούρα και βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου, η επίδοση των παιδιών βελτιώνεται (Eberly et al., 2007). Η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται ακόμα, με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την καλύτερη επίδοση των παιδιών, σχετίζεται με την ικανοποίηση των γονέων και των παιδιών από το σχολείο και περιορίζει τα προβλήματα πειθαρχίας, εξασφαλίζει την ενημέρωση των γονέων για

τις ανάγκες των παιδιών τους, βοηθά τους δασκάλους να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους (Larocque et al, 2011). Επιπρόσθετα, τα σχολεία που προάγουν τη γονεϊκή εμπλοκή, παρουσιάζουν αυξημένη αποτελεσματικότητα και ευελιξία στη συνεργασία (Koutrouba et al, 2009).

Σύμφωνα με την Epstein (1995), κάθε τύπος γονεϊκής εμπλοκής έχει επίδραση στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς.

Πιο συγκεκριμένα με την επίτευξη της **γονεϊκής μέριμνας** τα παιδιά αποκτούν σεβασμό για τους γονείς τους, ισορροπία ανάμεσα στο χρόνο που ξοδεύουν για άλλες δραστηριότητες και για μελέτη, βελτίωση της προσοχής τους και επίγνωση της σημασίας του σχολείου. Από την άλλη πλευρά οι γονείς κατανοούν την ανάπτυξη των παιδιών και τις αλλαγές που πρέπει να κάνουν στο οικογενειακό περιβάλλον, καθώς τα παιδιά προχωρούν στο σχολείο και αισθάνονται ότι παίρνουν υποστήριξη από το σχολείο και από τους άλλους γονείς. Τέλος οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τον πολιτισμό, τις ανησυχίες, τις ανάγκες και τις απόψεις των οικογενειών και μαθαίνουν να σέβονται την προσπάθειά τους.

Μέσα από την **επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους και το σχολείο** οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των δράσεων που απαιτούνται, προκειμένου να βελτιώσουν την επίδοσή τους, κατανοούν την πολιτική του σχολείου πάνω σε θέματα συμπεριφοράς και συμμετοχής, συνειδητοποιούν τη διαμεσολάβησή τους για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Οι γονείς κατανοούν την πολιτική του σχολείου, έχουν επίγνωση της προόδου του παιδιού, αλληλεπιδρούν με τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τις απόψεις των γονέων και να εκτιμούν την προσφορά τους, ενώ ταυτόχρονα παίρνουν πληροφορίες για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους (Hejazi, Moghari, Lavasani, Bagherian, & Afshari, 2011; Kyriakides, 2005).

Η **εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο** δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εξασκηθούν στην επικοινωνία τους με ενήλικες, να αναγνωρίσουν τις ικανότητες των γονέων και να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Οι γονείς κατανοούν καλύτερα τη θέση των δασκάλων, αποκτούν αυτοπεποίθηση σχετικά με την ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά, αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι στο χώρο του σχολείου (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005). Οι

εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να εμπλέκουν τους γονείς με πολλούς τρόπους, γνωρίζουν τα ταλέντα τους σχετικά με τα παιδιά και έχουν εξατομικευμένη βοήθεια για κάποια παιδιά (Kyriakides, 2005)..

Η **σύνδεση της εργασίας στο σχολείο με την εργασία στο σπίτι** προσφέρει στα παιδιά βελτίωση της επίδοσής τους και θετική αντίληψη για τη μελέτη, ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη θέση των γονέων τους πιο κοντά σε αυτή τους δασκάλου (Carlisle et al, 2005). Οι γονείς γνωρίζουν τρόπους να υποστηρίζουν, να ενθαρρύνουν και να βοηθούν τα παιδιά, καθώς και να έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Koutrouba, 2009). Έχουν ξεκάθαρη εικόνα των απαιτήσεων που έχουν οι δάσκαλοι από τα παιδιά τους και μαθαίνουν τον τρόπο να υποστηρίζουν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες (Izzo, Weissberg, Kasrow, & Michael Fendrich, 1999). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναθέτουν καλύτερες κατ' οίκον εργασίες, να σέβονται τον χρόνο της οικογένειας, να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που προέρχονται από το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο της οικογένειας.

Με τη **συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις του σχολείου** τα παιδιά αποκτούν επίγνωση της αντιπροσώπευσης των οικογενειών στα θέματα του σχολείου, καθώς και του γεγονότος ότι τα δικαιώματά τους προστατεύονται. Αντιλαμβάνονται τη συνέχεια των δύο σφαιρών επιρροής: του σχολείου και της οικογένειας (Izzo et al., 1999). Οι γονείς αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται στις αποφάσεις του σχολείου, μοιράζονται εμπειρίες με άλλους γονείς, μαθαίνουν το νομικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την προοπτική των γονέων, ως παράγοντα επιρροής των αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο.

Η **συνεργασία με την κοινωνία** προσφέρει στα παιδιά βελτίωση των δεξιοτήτων τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες και προνόμια που συνδέονται με κοινωνικά προγράμματα και υπηρεσίες. Οι γονείς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες προς όφελος των παιδιών, να αλληλεπιδρούν με άλλες οικογένειες μέσα από τις κοινωνικές δραστηριότητες, να αναγνωρίζουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεισφορά της κοινωνίας στο σχολείο (Carlisle et al., 2005). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να εμπλουτίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να συνεργαστούν με διάφορους κοινωνικούς φορείς με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές.

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί ακόμα μεγαλύτερη αναγκαιότητα στη σημερινή εποχή. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται αναφορικά με τις ευκαιρίες που παρέχει στους μαθητές, ανάλογα με τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα, την κοινωνική τάξη και την εθνικότητα (Larocque et al, 2011). Μία πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Αυτό όμως, είναι αδύνατο να συμβεί, χωρίς την ενεργή υποστήριξη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Elias, Patrikakou, & Weissberg, 2007; Larocque et al, 2011; Sanders, 2008).

Ταυτόχρονα η γονεϊκή εμπλοκή, στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικοποίησης του παιδιού, προσεγγίζει την έννοια της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας (Tsibidaki & Tsamparli, 2005).

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η Epstein (1986) παρουσίασε το σφαιρικό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής (overlapping spheres model), σύμφωνα με το οποίο, οι σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας, αποτελούν μια δυναμική. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, καθώς έχουν να επιτελέσουν διαφορετικό ρόλο στη σχολική πρόοδο των μαθητών (Larocque et al, 2011). Η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων, εξαρτάται από τις πρακτικές της οικογένειας, τις πρακτικές του σχολείου και την ηλικία των μαθητών (Epstein, 1995).

Επομένως, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή χωρίζονται στο **επίπεδο του σχολείου** που περιλαμβάνει το μέγεθος του σχολείου με την έννοια του αριθμού των μαθητών και του χώρου, τη στάση των δασκάλων και του διευθυντή απέναντι στις οικογένειες, καθώς και τις προσδοκίες του σχολείου και των δασκάλων για τους γονείς, στο **επίπεδο των γονέων** που περιλαμβάνει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τη μόρφωση, την εθνικότητα, τις προηγούμενες εμπειρίες και το πρόγραμμα εργασίας των γονέων και στο **επίπεδο του μαθητή** που περιλαμβάνει την ηλικία, την ακαδημαϊκή εικόνα και την προέλευση, (Carlisle et al., 2005; Lavenda, 2011).

Σχολείο και γονεϊκή εμπλοκή

Ένα φιλικά διακείμενο προς τους γονείς σχολείο είναι ένα μέρος στο οποίο οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι, γνωρίζουν ότι η έκφραση της γνώμης τους είναι σημαντική, έχουν διαφορετικές και πολλαπλές ευκαιρίες να εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα παιδιά τους και νιώθουν ικανοποίηση (Muscott et al., 2008). Για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος έχει ευθύνη ολόκληρη η σχολική κοινότητα, δηλαδή οι άνθρωποι που σχετίζονται με το σχολείο – οι μαθητές και οι γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό, εθελοντές – οι οποίοι μέσω της μεταξύ τους επικοινωνίας, κατανοούν τους στόχους του σχολείου και αναλαμβάνουν ευθύνες ανάλογες με το ρόλο τους (Redding, 2008).

Σε κάποιους οργανισμούς, όπως τα σχολεία, η επικοινωνία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για αυτή την επικοινωνία (Michael, 2007). Είναι υπεύθυνοι, όχι μόνο για την επικοινωνία μεταξύ παιδιών εκπαιδευτικών, αλλά και για τη φροντίδα των σχέσεων μεταξύ σχολείου –οικογένειας (Freeman, 2011). Οι διευθυντές που χρησιμοποιούν τις συνεργατικές, συλλογικές μεθόδους εργασίας, επικοινωνούν με ειλικρίνεια με τους γονείς και τους αφήνουν περιθώρια συμμετοχής στα θέματα του σχολείου, προωθούν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο περισσότερες δημιουργικές τεχνικές επικοινωνίας χειρίζεται ένας διευθυντής, τόσο περισσότερο δεκτικοί γίνονται οι γονείς για συμμετοχή και συνεργασία (Athanasoula – Reppa, Makri – Botsari, Kounenou, & Psycharis, 2010).

Κατεβαίνοντας την ιεραρχία, ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, είναι η επίδιωξη της εποικοδομητικής γονεϊκής εμπλοκής (Koutrouba, 2012). Για την επίτευξη του στόχου, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς των μαθητών τους. Το ίδιο σημαντικές είναι και οι απόψεις των δασκάλων για τη θέση των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς, απαντούν θετικά. Όμως τις περισσότερες φορές, με τον όρο συνεργασία εννοείται μια τυπική σχέση, που περιορίζεται στις καθιερωμένες συναντήσεις δασκάλων – γονέων. Η υποτιθέμενη συνεργασία είναι μια ουτοπία, τόσο για τους δασκάλους, όσο και για τους γονείς (Angelides, Theophanous, & Leigh, 2006). Παρά το γεγονός όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως οι επιτυχημένοι

μαθητές έχουν γονείς που ενημερώνονται και συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι επικοινωνούν με τους γονείς, μόνο όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα (Epstein, 2007) ή ότι οι γονείς είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν (Koutrouba, 2009). Αυτό συμβαίνει επειδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, δεν έχουν τις δεξιότητες ή τη γνώση για να την προάγουν (Larocque et al, 2011; Morris & Taylor, 1998; Walker & Dotger, 2011). Το ερώτημα, λοιπόν, είναι αν οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικά διακείμενοι προς τη γονεϊκή εμπλοκή, είναι προετοιμασμένοι να αποδεχτούν τους γονείς ως συνεργάτες και αν είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να το επιτύχουν (Kalin & Steh, 2009). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγνοούν τους διάφορους τρόπους εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά δηλώνουν γενικευμένα μια «καλή συνεργασία». Η Epstein (1995) αναφέρει ότι «οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι να κατανοήσουν, να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν πρακτικές συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών τους» (σ. 706). Θα πρέπει, λοιπόν, να υπάρξει εκπαίδευση των δασκάλων για την απόκτηση δεξιοτήτων και την εκμάθηση στρατηγικών, με σκοπό την αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς (Driessen et al., 2005; Poulou & Matsagouras, 2007). Οι Swick & McKnight (1989, στο Pelletier & Brent, 2002) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί πάνω στη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και εκείνοι που ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τους ανωτέρους τους, προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Άλλοι αντιστέκονται στην ουσιαστικότερη εμπλοκή των γονέων, προφασιζόμενοι κινδύνους, όπως η επέμβαση στη διδασκαλία (Xu & Gulosino, 2006). Προτιμούν μια οριοθετημένη σχέση με τους γονείς, η οποία δεν τους επιτρέπει την πρόσβαση στις σχολικές δραστηριότητες (Angelides et al., 2006). Εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία σταματούν την προσπάθεια στην πρώτη δυσκολία. Πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί διστάζουν να ξεκινήσουν την προσπάθεια εμπλοκής, αν νιώθουν ότι υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας (Hoover-Dempsey et al, 2002). Πιο συγκεκριμένα, δε βοηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ανάμειξη των γονέων στα ζητήματα του σχολείου, αφού μερικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν μπορούν να προσφέρουν αξιόλογη βοήθεια και κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ακεραιότητα κινδυνεύει ή τίθεται υπό αμφισβήτηση (Κατσουλάκης, 1993 στο Σαϊτής, 2008). Άλλοι εκπαιδευτικοί

έχουν την εντύπωση ότι οι ευθύνες των γονέων σταματούν στην πύλη του σχολείου (Carrington & Short, 1989 στο Σαΐτης, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά κατηγορούν τους γονείς για τα προβλήματα που δημιουργούν τα παιδιά στο σχολείο (Dean, 1995 στο Σαΐτης, 2008).

Ο Katz (1984, στο Poulou & Matsagouras, 2007) τοποθετεί τους δασκάλους σε τρεις κατηγορίες, αναφορικά με τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή: στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν τον διακριτό ρόλο της οικογένειας και του σχολείου, στη δεύτερη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους συνεργασίας και ανάθεσης διδακτικών αρμοδιοτήτων στους γονείς, και στην τρίτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Οι Πούλου και Ματσαγγούρας (2007) ανέπτυξαν τέσσερις τύπους συνεργασίας δασκάλων – γονέων: τον **σχολείο-κεντρικό** τύπο, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών και οι γονείς για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τον **συνεργατικό** τύπο, σύμφωνα με τον οποίο εκπαιδευτικοί και γονείς αλληλεπιδρούν, με τους δασκάλους να έχουν τον κύριο λόγο και τις ευθύνες και τους γονείς να λειτουργούν συμπληρωματικά, τον **διαπραγματευτικό** τύπο, σύμφωνα με τον οποίο οι ρόλοι των δασκάλων και των γονέων είναι ισότιμοι και οι ευθύνες ανατίθενται συμμετρικά και στους δύο, και τον **οικογενείο-κεντρικό** τύπο, στον οποίο ο ρόλος των γονέων είναι κεντρικός και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως καθοδηγητές για τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά.

Ακόμα από έρευνες έχει βρεθεί ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους, επηρεάζει την εμπιστοσύνη που έχουν προς τα παιδιά και τους γονείς, αλλά και τη γενικότερη επίδοση στην τάξη (Hejazi et al., 2011). Ως **αυτοαποτελεσματικότητα του δασκάλου**, ορίζεται η κρίση των δασκάλων για τις ικανότητές τους, πάνω στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων του σχολείου (Ashton, 1984; Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008).

Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του δασκάλου επηρεάζει τη συμπεριφορά του στην τάξη, το βαθμό άγχους, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική αφοσίωση (Poulou, 2007). Ο Bandura (1982), στο θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε για την αυτοαποτελεσματικότητα, υποστήριξε ότι η εμπιστοσύνη κάποιου στις δυνατότητές

του, μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη συνεργατικής συμπεριφοράς. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση για την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα και εμπιστοσύνη στους γονείς και τους μαθητές, είναι πολύ αποδοτικοί στην τάξη. Η **αυτοαποτελεσματικότητα** των δασκάλων σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών τους, αφού γνωρίζοντας ότι με τη δουλειά τους επηρεάζουν τη μάθηση, θέτουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους και καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια (Woolfolk Hoy et al., 2008). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, στηρίζονται στην υποστήριξη των γονέων (Hejazi et al., 2011).

Συμπερασματικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι το συνεργατικό κλίμα του σχολείου, η στάση του διευθυντή, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, οι γενικότερες απόψεις για τη συνεργασία με την οικογένεια και η εκπαίδευση πάνω στις τεχνικές γονεϊκής εμπλοκής (Aydin, Bryan, & Duys, 2012).

Γονείς και γονεϊκή εμπλοκή

Ο Vogels (2002, οπ. ανάφ. στο Driessen et al., 2007) αναφέρει ότι οι γονείς των μαθητών μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες αναφορικά με τον τρόπο που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους: συνεργάτες, συμμετέχοντες, αντιπρόσωποι και αφανείς. Οι δύο πρώτες ομάδες είναι οι γονείς, που συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα, με τη διαφορά ότι οι συνεργάτες παίρνουν μέρος και στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν στα παιδιά τους. Οι αντιπρόσωποι είναι οι γονείς αυτοί που πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους, επομένως οι ίδιοι δεν έχουν θέση σε αυτή, γι' αυτό και η συμμετοχή τους είναι ελάχιστη. Τέλος, οι αφανείς είναι οι γονείς που δεν παίρνουν μέρος σε καμία δραστηριότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι Hoover – Dempsey & Sandler (1997) πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο, που αναφέρεται στη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής και αποτελείται από πέντε διαδοχικά επίπεδα (παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, επιλογή του τρόπου εμπλοκής από τους γονείς, μηχανισμοί με τους οποίους η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, σύνδεση των μηχανισμών εμπλοκής με τις αναπτυξιακές

ανάγκες του παιδιού και τις απαιτήσεις του σχολείου, αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στις γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών). Τα δύο πρώτα επίπεδα αναφέρονται στους γονείς, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο αναλυτικά το πρώτο επίπεδο αφορά στους ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (οι απόψεις των γονέων για το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία τους παιδιού τους, η πίστη στην ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, οι απόψεις τους για τις προσκλήσεις εμπλοκής από το σχολείο και οι απόψεις τους για τις προσκλήσεις εμπλοκής από το παιδί), ενώ το δεύτερο επίπεδο ακολουθεί την απόφαση των γονέων να εμπλακούν και αναφέρεται στις επιλογές του τρόπου εμπλοκής από τους γονείς, οι οποίοι επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες (χρόνος που διαθέτουν, απόψεις γονέων σχετικά με τις προσκλήσεις εμπλοκής). Υποστηρίζουν δηλαδή, ότι από την πλευρά των γονέων, η εμπλοκή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και από την πεποίθηση τους ότι μπορεί να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους. Ο ρόλος των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή αφορά τις απόψεις τους σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι ίδιοι σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων καθορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος το ποσοστό εμπλοκής τους (Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Μια σειρά από έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, από τη συμμετοχή σε μεμονωμένα γεγονότα, ως τη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο, οι περισσότεροι όμως, δεν γνωρίζουν ακόμα πώς να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Kalin & Steh, 2009).

Οι Larocque et al (2011), χωρίζουν τα εμπόδια για τη γονεϊκή εμπλοκή που αντιμετωπίζουν οι γονείς σε συναισθηματικά, γλωσσικά και φυσικά, ενώ κάνουν λόγο και για πολιτισμικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα συναισθηματικά εμπόδια, κάποιοι από τους γονείς έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ κάποιοι άλλοι αισθάνονται ανεπαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου. Οι σχολικές εμπειρίες των γονέων, όταν οι ίδιοι ήταν μαθητές, καθορίζουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Γονείς με θετικές εμπειρίες, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στα θέματα τους σχολείου. Συνήθως, οι θετικές σχολικές εμπειρίες συνδέονται με αυξημένα

ακαδημαϊκά προσόντα, γι' αυτό και οι μορφωμένοι γονείς είναι πιο ενεργοί στην εμπλοκή τους (Carlisle et al., 2005; Larocque et al, 2011).

Ταυτόχρονα οι γονείς που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος και ότι το σχολείο αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την εκπαίδευσή τους, είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ οι γονείς που πιστεύουν ότι πρέπει να αλληλεπιδρούν με το σχολείο και ότι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους να έχουν καλύτερη επίδοση, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής (Hoover-Dempsey, 1997). Το ίδιο σημαντική είναι και η άποψη των γονέων αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία: όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συνεργασία, αυτό γίνεται αντιληπτό από τους γονείς και αυξάνει τις πιθανότητες για την ενεργή συμμετοχή τους (Hornby & Lafaele, 2011).

Επιπρόσθετα, η άποψη των γονέων σχετικά με την ευφυΐα των παιδιών τους επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη συνεργασία με το σχολείο: οι γονείς που πιστεύουν ότι η ευφυΐα των παιδιών τους είναι γενετικά προκαθορισμένη δεν βρίσκουν λόγο επικοινωνίας με το σχολείο, ενώ εκείνοι που πιστεύουν ότι οι ικανότητες των παιδιών μπορούν να αναπτυχθούν, κρατούν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Georgiou & Tourva, 2006; Hoover-Dempsey, 1997). Επίσης, οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά τους να πηγαίνουν καλά στο σχολείο, ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδό τους και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν, σε σύγκριση με τους γονείς που δε θεωρούν σημαντική την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους (Park, 2006).

Επιπλέον, η ακαδημαϊκή γλώσσα και η επιστημονική ορολογία που χρησιμοποιείται στο σχολείο, δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ιδιαίτερα αλλοδαπών. Η περιορισμένη γνώση μιας γλώσσας, που δεν χειρίζονται καλά, δεν τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται όλες τις πληροφορίες που παρέχονται από το σχολείο και πολλές φορές τους προκαλεί αμηχανία, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους δασκάλους (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Larocque et al, 2011; Shuang Ji & Koblinsky, 2009).

Ακόμα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι καθοριστικό για το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όταν το μορφωτικό επίπεδο, το

περιβάλλον, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ο χρόνος της οικογένειας είναι περιορισμένα, τα παιδιά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Redding, 2008).

Η εργασία των γονέων είναι ένας παράγοντας, που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή. Κάποιοι από τους γονείς, εργάζονται πολλές ώρες και ο χρόνος τους είναι περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παραστούν στις σχολικές συγκεντρώσεις. Η απουσία αυτή, λόγω των φυσικών εμποδίων, οδηγεί σταδιακά στην παραίτηση από τη συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου (Green et al., 2007; Larocque et al., 2011; Poulou & Matsagouras, 2007; Shuang Ji & Koblinsky, 2009).

Η κοινωνική τάξη (Majzub & Salim, 2011), η εθνικότητα και το φύλο παίζουν ρόλο στο βαθμό εμπλοκής των γονέων. Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς που εμπλέκονται περισσότερο είναι λευκοί, που ανήκουν στη μεσαία τάξη και είναι παντρεμένοι. Αντίθετα οι γονείς που ανήκουν σε μειονότητες έχουν μικρή συμμετοχή. Ταυτόχρονα, η μητέρα είναι εκείνη που αναλαμβάνει συνήθως τις σχολικές υποχρεώσεις. Ο ρόλος της, όμως, είναι πολλαπλός, καθώς προσπαθεί να συνδυάσει οικογένεια, δουλειά και κοινωνικές υποχρεώσεις, γεγονός που αυξάνει τη δυσκολία αποτελεσματικής εμπλοκής της (Bower, & Griffin, 2011; Hornby & Lafaele, 2011;). Ταυτόχρονα οι γονείς από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δημιουργούν καταλληλότερες συνθήκες μάθησης στο σπίτι και παρακολουθούν τακτικότερα την πρόοδο των παιδιών τους (Driessen et al., 2007).

Η διαφορετική προέλευση των μαθητών και των γονέων τους, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο επικοινωνίας, καθώς το πολιτιστικό τους υπόβαθρο διαφέρει από εκείνο των δασκάλων. Οι γονείς αυτοί συχνά αμφισβητούν το σεβασμό που δείχνει ο δάσκαλος στην ιδιαιτερότητα των παιδιών τους και διστάζουν να εμπλακούν ενεργά στη σχολική ζωή (Carlisle et al., 2005; Delgado, Huerta, & Campos, 2012). Οι ίδιοι οι γονείς, πολλές φορές θεωρούν το δάσκαλο αυθεντία και δεν εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα για να μην τον προσβάλουν (Larocque et al., 2011; Elias et al., 2007). Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές το σχολείο παραβλέπει τις ιδιαιτερότητες των γονέων και οι προσπάθειες των δασκάλων επικεντρώνονται στην αύξηση των δραστηριοτήτων εμπλοκής και όχι στη διαφοροποίησή τους, ανάλογα με τις ανάγκες των γονέων (Fan, Williams, & Wolters, 2011).

Επιπρόσθετα η οικογενειακή δομή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς προσεγγίζουν το σχολικό περιβάλλον τους παιδιού τους. Η παραδοσιακή οικογένεια,

που απαρτίζεται από τους δύο γονείς και τα παιδιά, αποτελεί τη δομή εκείνη, που εξασφαλίζει τη γονεϊκή εμπλοκή, κυρίως από την πλευρά της μητέρας (Sheldon, 2002).

Πολύ σημαντικός για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ο παράγοντας των κοινωνικών σχέσεων της οικογένειας. Οι γονείς που έχουν πολυποίκιλες κοινωνικές επαφές, δραστηριοποιούνται στον σχολικό χώρο και έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Sheldon, 2002). Ο McNeal (2001) υποστηρίζει ότι η επαφή με άλλους γονείς, μαζί με τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες και τη συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών, αποτελεί μια κρίσιμη επιρροή για τη σχολική επίδοση. Οι γονείς που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ενδυναμώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού τους, ενώ ταυτόχρονα συνεισφέρουν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες του σχολείου (Redding, 2008).

Παιδί και γονεϊκή εμπλοκή

Όσον αφορά στο ίδιο το **παιδί**, η ηλικία μπορεί να αποτελέσει ένα από τα σοβαρότερα εμπόδια. Έχει παρατηρηθεί, ότι η εμπλοκή μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και φτάνει στο χαμηλότερο επίπεδο, όταν το παιδί φτάνει στην εφηβεία (Hornby & Lafaele, 2011; Polovina & Stanisic, 2007; Simon, 2004). Αυτό οφείλεται κυρίως στην προσπάθεια των εφήβων να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους. Βέβαια, η απροθυμία των παιδιών αναφορικά με την εμπλοκή των γονιών τους στην εκπαίδευσή τους περιορίζεται στην παρουσία των γονιών στο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι συνεχίζουν να επιζητούν τη βοήθειά τους με τις κατ' οίκον εργασίες, να αναφέρονται σε σχολικά γεγονότα και να ζητούν τη γνώμη τους για σχολικά ζητήματα (Deslandes & Cloutier, 2002;).

Οι μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες των παιδιών, είναι μια δύσκολη περιοχή, υπεύθυνη για ελλιπή γονεϊκή εμπλοκή. Παρά το γεγονός, ότι οι έρευνες κρίνουν απαραίτητη τη στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας, στην περίπτωση των μαθητών με ιδιαιτερότητες, με σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση, συχνά δημιουργούνται διενέξεις μεταξύ δασκάλων και γονέων (Hornby & Lafaele, 2011).

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους χαρισματικούς μαθητές. Παρόλο, που οι γονείς αυτών των παιδιών, χαίρονται να επισκέπτονται το σχολείο, προβλήματα

δημιουργούνται όταν οι γονείς θεωρούν το παιδί χαρισματικό, ενώ ο δάσκαλος όχι. Ταυτόχρονα, αυτά τα παιδιά χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η επίδοσή τους, με άμεσο αντίκτυπο στη σχέση σχολείου – οικογένειας (Hornby & Lafaele, 2011).

Επιπρόσθετα οι γονείς των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο, προκειμένου να μην έρθουν αντιμέτωποι με δυσάρεστα γι' αυτούς γεγονότα (Hornby & Lafaele, 2011).

2.5. Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής μεγάλη ευθύνη έχουν τα σχολεία.

Τα σχολεία επηρεάζουν τις αποφάσεις των γονέων για γονεϊκή εμπλοκή και γι' αυτό θα πρέπει να ενισχύσουν τον ενεργό ρόλο των γονέων, καθώς και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους και να αναπτύξουν στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Παρά το γεγονός ότι οι γονείς νιώθουν την ανάγκη να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των δομών αυτών, που θα επιτρέψουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Heystek, 2003).

Για να επιτευχθούν τα επιθυμητά επίπεδα ποιοτικής γονεϊκής εμπλοκής, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να θέσουν τη συνεργασία ως έναν από τους βασικούς σκοπούς, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα κοινό όραμα (Kalin & Steh, 2010).

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για τη γονεϊκή εμπλοκή και γι' αυτό θα πρέπει να παραμένει ενεργός στην προσπάθεια αυτή, ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τους υφισταμένους του (Hoover-Dempsey et al. 1995). Αυτό θα μπορούσε να γίνει με την οργάνωση αντίστοιχων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι γονείς να φτάσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο εμπλοκής (Majzub & Salim, 2011). Ακόμα, θα πρέπει να μεριμνήσει έτσι, ώστε να γίνει για τους δασκάλους του σχολείου, που διοικεί, η κατάλληλη επιμόρφωση με σκοπό την ενημέρωση πάνω στην καινοτομία και την εξέλιξη (Ng, 2010).

Από την άλλη πλευρά η συχνότητα, αλλά και η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτώνται από τη χρήση πολλαπλών και αποτελεσματικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς (Walker & Dotger, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να μη φοβούνται τους γονείς, αλλά να τους θεωρούν πολύτιμη βοήθεια για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής στη σχολική πραγματικότητα (Larocque et al, 2011). Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους γονείς, μαζί με την αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην σχολική πρόοδο των παιδιών (Hejazi et al., 2011). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές ικανότητές τους και να μάθουν να ακούν. Συνήθως έχουν επαρκώς αναπτυγμένες τις ικανότητες μετάδοσης της γνώσης, αλλά υστερούν στη διαδικασία της ακρόασης. Είναι λοιπόν, σημαντικό να κατανοήσουν τη σημασία του να είναι καλοί ακροατές για τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους. Για να αποκτήσουν συμμετοχικές και επικοινωνιακές δεξιότητες χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση, αλλά και εσωτερική επιθυμία να κατανοήσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές τους (Kalin & Steh, 2010).

Ταυτόχρονα, το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, συχνά αποτρέπει τους γονείς από τη συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει η αναγκαιότητα μιας διαδικασίας ανταλλαγής πολιτιστικών στοιχείων, γνώσεων και αξιών, μεταξύ σχολείου – οικογένειας, που να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Οι εμπειρίες των μαθητών δίνουν πάντα την ευκαιρία για νέα γνώση (Eberly et al., 2007; Larocque et al., 2011). Είναι σημαντικό για τους δασκάλους να έχουν έναν αριθμό στρατηγικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν έναν ετερογενή κοινωνικοπολιτισμικό πληθυσμό, πριν ξεκινήσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς. Γι' αυτό το σκοπό η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη είναι απολύτως απαραίτητες. Η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνει την άσκηση δεξιοτήτων για επιτυχή συνεργασία με ομάδες γονέων από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Driessen et al., 2007).

Επιπλέον, οι γονείς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία ομοιογενής ομάδα, καθώς υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Έχουν διαφορετικές ανάγκες και χρειάζονται

διαφορετικές προσεγγίσεις γι' αυτό πρέπει να προτείνονται από το σχολείο διάφοροι τρόποι συνεργασίας, έτσι ώστε να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες εμπλοκής (Kalin & Steh, 2010; Larocque et al, 2011).

Σύμφωνα με τους Larocque et al. (2011) η άρση των συναισθηματικών και φυσικών εμποδίων, καθώς και η ομαλοποίηση των πολιτιστικών διαφορών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, είναι πρωταρχική ανάγκη για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής.

Με την ενθάρρυνση του δασκάλου, αλλά και με τακτικές αλληλεπιδράσεις, οι γονείς που δεν εμπιστεύονται το εκπαιδευτικό σύστημα ή νιώθουν ανεπαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, μπορούν σταδιακά να αρχίσουν να αισθάνονται περισσότερο άνετα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν συγκεκριμένες οδηγίες στους γονείς, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που αναμένεται να αποκτήσουν τα παιδιά τους, αλλά και τον τρόπο που μπορούν να τα βοηθήσουν.

Όσον αφορά στα προβλήματα επικοινωνίας που δημιουργούνται λόγω διαφορών μεταξύ της γλώσσας του σχολείου και της γλώσσας της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν περισσότερο τον προφορικό λόγο, έναντι του γραπτού, και να μιλούν στους γονείς αυτούς, μέσω μεταφραστών.

Τα φυσικά εμπόδια, όπως η αδυναμία των γονέων να παραστούν στις σχολικές συγκεντρώσεις, λόγω εργασίας, μπορούν να ξεπεραστούν με διαφοροποίηση των ωρών αυτών ή και την δυνατότητα συμμετοχής των γονέων από το σπίτι ή το χώρο εργασίας τους.

Η Epstein (1995), σε αντιστοιχία με τη διάκριση της γονεϊκής εμπλοκής σε έξι τύπους, αναφέρεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που ενισχύουν κάθε τύπο γονεϊκής εμπλοκής:

Όσον αφορά στη **γονεϊκή μέριμνα** οι προτεινόμενες στρατηγικές αναφέρονται στην παροχή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος, την επιμόρφωση των γονέων, τα προγράμματα παροχής υγείας, διατροφής και άλλων υπηρεσιών.

Για τη βελτίωση **της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς**, προτείνονται συναντήσεις με τους γονείς τουλάχιστον μια φορά τον χρόνο, αποστολή εβδομαδιαίων ή μηνιαίων εργασιών των παιδιών στο σπίτι για ενημέρωση και σχόλια,

τακτική επικοινωνία μέσα από σημειώματα ή τηλεφωνήματα, ενημέρωση για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες των παιδιών μέσα στο σχολείο, πληροφόρηση για τις τακτικές και την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (Bennett-Conroy, 2012; Larocque et al, 2011). Η Jeynes (2005) υπογραμμίζει τη μεγάλη σημασία των επικοινωνιακών πρακτικών εμπλοκής, που δίνουν στους γονείς την ευκαιρία να εμπλακούν με διάφορους τρόπους, έναντι των πρακτικών δραστηριοτήτων, που απομονώνουν τη δυναμική των γονέων.

Αναφορικά με τον **εθελοντισμό** στο σχολείο προτείνεται εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων για γονείς, συναντήσεις με αυτό το θέμα, σχολές γονέων.

Για την ενίσχυση **της ικανότητας των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι** προτείνεται η αποσαφήνιση των απαιτήσεων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, η ενημέρωση πάνω σε τρόπους υποβοήθησης των παιδιών, η υπόδειξη του τρόπου βοήθειας με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών, η ανάθεση εργασιών για το σπίτι που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών, ημερολόγια με κατάλληλες δραστηριότητες για γονείς και παιδιά. Η Epstein (1995) ανέπτυξε ένα μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής (θετικές συνθήκες στο σπίτι, επικοινωνία, εμπλοκή στο σχολείο, κατ' οίκον εργασίες, συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου και συμμετοχή σε κοινωνικά γεγονότα), στο οποίο αναγνωρίζεται ο ρόλος των γονέων στο σπίτι, που καλούνται να υποστηρίξουν τις γνωστικές προσπάθειες του παιδιού και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο, να μπορούν με άνεση να πραγματοποιηθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Bower, & Griffin, 2011).

Για τη **συμμετοχή των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο**, ενθαρρύνονται η ίδρυση επιτροπών γονέων, η δημιουργία συμβουλευτικών ομάδων για τη μεταρρύθμιση του σχολείου, η εκλογική διαδικασία για την επιλογή εκπροσώπων των γονέων, η δημιουργία δικτύου σύνδεσης με τους εκπροσώπους των γονέων. Στο σημείο αυτό θα έπρεπε να αποσαφηνιστεί η διαφορά μεταξύ της **διοίκησης** και της **διαχείρισης** των θεμάτων του σχολείου. Η εκπαιδευτική διοίκηση του σχολείου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, ενώ οι γονείς καλούνται να πάρουν μέρος στη διαχείριση καθημερινών-μη εκπαιδευτικών- θεμάτων, που αφορούν στα παιδιά τους (Heystek, 2003).

Η συνεργασία με την κοινωνία διασφαλίζεται μέσα από την ενημέρωση των οικογενειών για προγράμματα υγείας, πολιτισμού και κοινωνικής υποστήριξης,

πληροφόρηση για κοινωνικά προγράμματα που συνδέονται με μαθησιακές δεξιότητες ή ταλέντα καθώς και συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής εργασίας.

Οι Souto-Manning and Swick (2006), καθόρισαν έξι είδη στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής: στρατηγικές επικέντρωσης στις δυνατότητες της οικογένειας και τους παιδιού, στρατηγικές περίληψης και δέσμευσης της οικογένειας των μαθητών, στρατηγικές αναγνώρισης και εκτίμησης πολλαπλών ειδών εμπλοκής, στρατηγικές παροχής δια βίου μάθησης στους δασκάλους, τα παιδιά και τις οικογένειες, στρατηγικές δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης μέσα από τη συνεργασία και στρατηγικές αναγνώρισης και εκτίμησης των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών.

Οι γονείς επιλέγουν όποιες από τις παραπάνω στρατηγικές ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (Larocque et al, 2011). Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν τους γονείς να κατανοήσουν την καθημερινότητα του σχολείου, να αντιληφθούν τον τρόπο διδασκαλίας, να εκφράσουν τις προσδοκίες τους, να μάθουν τρόπους να βοηθούν έμπρακτα τα παιδιά τους (Martinez et al., 2004). Για να επιτευχθεί ουσιαστική γονεϊκή εμπλοκή, θα πρέπει να αναπτυχθούν με τέτοιο τρόπο οι αντίστοιχες στρατηγικές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι γονείς να γίνουν αποτελεσματικοί υποστηρικτές της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών τους (Taliaferro, 2009).

2.6. Η γονεϊκή εμπλοκή στην Ελλάδα

Σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία προωθείται από το κράτος. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας, αποτελεί μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και αφορά σε συγκεκριμένες προσχεδιασμένες δραστηριότητες. Η πολιτική βασίζεται στο γεγονός ότι η επίσημη σύνδεση των γονέων και των δασκάλων, παρέχει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές. Με το σκοπό αυτό εφαρμόζονται πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα (Cheung, 2008; Izzo et al., 1999).

Μέσα σε αυτό το διεθνές κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο η Ελλάδα, προσπαθεί να αλλάξει τις δομές του εκπαιδευτικού της συστήματος. Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, άρχισε να διαφαίνεται η ανάγκη ενσωμάτωσης νέων εκπαιδευτικών μοντέλων, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αντίστοιχων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και της ευρύτερης αγοράς

εργασίας (Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis, 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνου με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανάγκες, που προέκυψαν από την εισαγωγή της χώρας στην ευρωπαϊκή ένωση. Παρόλα αυτά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να είναι συγκεντρωτικό και προσανατολισμένο στην επίδοση (Didaskalou, 2002).

Στην Ελλάδα η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται στη βασική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Antonopoulou et al., 2011), βρέθηκε ότι, παρά το γεγονός ότι οι καθηγητές θεωρούνταν φιλικοί και οι γονείς επιθυμούσαν την επαφή μαζί τους, δεν αναπτύσσονταν μεταξύ τους ουσιαστικές σχέσεις, που να προωθούν την πρόοδο των παιδιών. Αυτό εξηγείται από την ιστορική διερεύνηση του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος του δασκάλου μέχρι τη δεκαετία του '80 περιοριζόταν στη μετάδοση στείρας γνώσης, μέσα από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ήταν κυρίως ηθικοπλαστικός. Προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στη νέα γνώση, θεωρήθηκε απαραίτητη η συμβολή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Από τότε, μέχρι σήμερα όμως, η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει πάρει κανένα μέτρο, έτσι ώστε να προωθηθεί η γονεϊκή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις στρατηγικές που απαιτούνται για προσελκύσουν τους γονείς στο σχολείο, αλλά παρόλα αυτά, καλούνται να το κάνουν. Το τελευταίο διάστημα, γίνεται λόγος για το «Νέο σχολείο» και τους στόχους του. Ένας από αυτούς είναι και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Κανείς, όμως δεν έχει δείξει στους δασκάλους, τον τρόπο για να κάνουν αυτό το «άνοιγμα». Στην έρευνα των Μπόνια, Μπρούζου και Κοσσυβάκη (2008), για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, βρέθηκε ότι αποτελεί αναγκαιότητα η παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, πάνω στην επίτευξη της συνεργασίας με τους γονείς και τις αντίστοιχες πρακτικές. Σε έρευνα της Laloumi – Vidali (1997) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη τους για επιμόρφωση πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής, προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν τους γονείς, δίνοντάς τους οδηγίες που αφορούν στην καθοδήγηση και υποστήριξη των παιδιών τους.

Στη σημερινή πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία, το σχολείο προσφέρει διαφορετικές ευκαιρίες σε κάθε μαθητή, ανάλογα με την προέλευσή του, τη γλώσσα που μιλά και το πολιτιστικό του υπόβαθρο. Οι ανάγκες των μαθητών είναι αυξημένες και οι δυνατότητες των δασκάλων περιορισμένες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στην Ελλάδα είναι μόνο θεωρητική, δεδομένου του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, την ελλιπή εκπαίδευση των δασκάλων και την απουσία κοινότητας μάθησης μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών (Koutrouba, 2012). Παρά τις καλές προθέσεις του σχολείου, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά. Χρειάζεται την υποστήριξη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Laroque et al., 2011). Οι γονείς θα μπορούσαν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και στο ελληνικό σχολείο υπάρχει η ανάγκη για εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Ας δούμε αναλυτικά κάποιες από τις έρευνες των τελευταίων ετών, που καταδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Σε έρευνα της Χατζηδάκη (2006) σχετικά με την εμπλοκή μεταναστών γονέων, που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης και της Θεσσαλονίκης, βρέθηκε ότι 29% των δασκάλων δεν είχε καν προσπαθήσει να εμπλέξει τους γονείς αυτούς επειδή δεν πίστευαν στην ικανότητα τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, λόγω δυσκολιών στη γλώσσα, 14% του δείγματος, δήλωσε ότι κάνει προσπάθεια να προσεγγίσει τους γονείς, αλλά αυτοί δεν έχουν χρόνο ή αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών του και το 57%, ήταν οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν τη γονεϊκή εμπλοκή με διάφορους τρόπους. Από την ανάλυση των τρόπων προσέγγισης, προκύπτει ότι ο δάσκαλος έχει την απόλυτη πρωτοβουλία για την εμπλοκή, ενώ ο γονιός μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη των οδηγιών του.

Σε έρευνα του Μπρούζου (2002) σχετικά με τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της Βορειοδυτικής Ελλάδας, διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υποστηρικτές της γονεϊκής εμπλοκής, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, στις εορταστικές εκδηλώσεις και όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών. Ταυτόχρονα, από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι

εκπαιδευτικοί επιζητούν μόνον εκείνη τη συνεργασία, μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους.

Στην έρευνα των Μπόνια, Μπούζου, & Κοσσυβάκη, (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αττικής και Θεσσαλονίκης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά αντιμετωπίζουν εμπόδια, που σχετίζονται με την έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής, την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους γονείς, αλλά και τις ίδιες τις απόψεις τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής. Όσον αφορά στον τελευταίο παράγοντα, βρέθηκε ότι με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στην πρόσκληση των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και τις θεσμοθετημένες συναντήσεις, με σκοπό την ενημέρωση πάνω στην πρόοδο των παιδιών.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην Ελλάδα, όπως και στον διεθνή χώρο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά το ποσοστό εφαρμογής των αντίστοιχων πρακτικών είναι πολύ μικρό, και οι ίδιοι δηλώνουν την ύπαρξη ανυπέρβλητων εμποδίων από την πλευρά των γονέων, αλλά και από την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης.

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογικές επιλογές

3.1 Αναγκαιότητα και σκοπός

Η γονεϊκή εμπλοκή, όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας, μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου – οικογένειας, την αλλαγή του σχολικού κλίματος, τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών και την αύξηση της αυτοπεποίθησης γονέων και εκπαιδευτικών. Επομένως, η αύξηση της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί επιτακτική ανάγκη, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου.

Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει να οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν την αναγκαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς και να εκπαιδευτούν ή να μετεκπαιδευτούν κατάλληλα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές, για να προσελκύσουν τους γονείς στο σχολείο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή είναι καθοριστικός παράγοντας για τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι προς τη γονεϊκή εμπλοκή, κατανοούν τη χρησιμότητα των στρατηγικών εμπλοκής και χρησιμοποιούν κάποιες απ' αυτές στην επικοινωνία τους με τους γονείς, ενώ οι γονείς ανταποκρίνονται στο κάλεσμα αυτό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν την αναγκαιότητα εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν επιδιώκουν την επαφή με τους γονείς. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζονται από την πίστη τους στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς έχουν δυνατότητες να υποστηρίξουν μαθησιακά τα παιδιά τους, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προσέγγισης των γονέων. Ταυτόχρονα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού καθορίζει τη σχέση του με τους γονείς, αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους, είναι πιο κοντά στους γονείς των μαθητών τους.

Έρευνες για τα παραπάνω ζητήματα έχουν γίνει πολλές παγκοσμίως. Καθένα από τα θέματα αυτά έχει ερευνηθεί και αναλυθεί σε βάθος. Λίγες έρευνες όμως, έχουν ασχοληθεί με τον συσχετισμό όλων των παραμέτρων.

Στην Ελλάδα, έχουν γίνει έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς. Μέχρι τώρα, όμως, δεν έχει ερευνηθεί η σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, των απόψεων τους για τις στρατηγικές εμπλοκής, το βαθμό υιοθέτησης στρατηγικών εμπλοκής, την εκτιμώμενη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής, την πίστη τους στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Λόγω των περιορισμένων ερευνών πάνω στο θέμα, θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθούν οι παραπάνω μεταβλητές και να συσχετιστούν μεταξύ τους, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα, που χρειάζονται παρέμβαση, προκειμένου να αυξηθεί το μέγεθος της γονεϊκής εμπλοκής.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων, που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, στο ελληνικό σχολείο.

3.2 Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση για τη γονεϊκή εμπλοκή, αντιμετωπίζουν θετικά τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής.
- Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν θετικά τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, υιοθετούν τη χρήση τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής, δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά ανταπόκρισης των γονέων.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους, έχουν θετικότερες στάσεις και κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια προσέγγισης των γονέων.

- Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι γονείς είναι ικανοί να συνεισφέρουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής και επιτυγχάνουν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων.

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Απριλίου – Δεκεμβρίου 2012.

Η οργάνωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας έγιναν σύμφωνα με την ποσοτική μέθοδο της κοινωνιολογικής έρευνας και με τη στρατηγική της επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε συγκεκριμένο χρόνο και περιγράφουν τις συνθήκες ή εντοπίζουν σταθερές ή προσδιορίζουν σχέσεις (Cohen & Manion, 1994, σ.122). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, την επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης και τη συγκριτικά μικρότερη επένδυση χρόνου, που χρειάζεται από τον ερευνητή (Κυριαζή, 1999, σ.99).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου (βλ.παράρτημα). Η τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου επιλέχθηκε επειδή διασφαλίζει μεγαλύτερη ειλικρίνεια των απαντήσεων, αφού καθένας απαντά χωρίς το φόβο του ελέγχου (Νόβα – Καλτσούνη, 2006, σ. 47). Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε δοκιμαστική έρευνα σε μικρό δείγμα (πέντε δασκάλους), προκειμένου να κριθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η επάρκεια των εναλλακτικών απαντήσεων (Κυριαζή, 1999, σ. 142).

Εστάλησαν 130 ερωτηματολόγια, 60 ηλεκτρονικά και 70 ιδιόχειρα. Από αυτά επεστράφησαν 101 – 46 ηλεκτρονικά και 55 χειρόγραφα (βαθμός ανταπόκρισης 77,6%).

Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η μέθοδος του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2006, σ.38), δηλαδή εκπαιδευτικοί στους οποίους υπήρχε πρόσβαση.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία υπάρχουσες επτάβαθμες κλίμακες τύπου Likert. Οι κλίμακες μεταφράστηκαν από την

αγγλική γλώσσα στην ελληνική και η ακρίβεια τους ελέγχθηκε με αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική στην αγγλική. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν επίσης ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και για χαρακτηριστικά του σχολείου. Στην αρχή του ερωτηματολογίου γινόταν μια σύντομη περιγραφή της έρευνας και διευκρινιζόταν η χρήση των απαντήσεων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και η απόλυτη ανωνυμία. Επίσης, σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου προηγούνταν οδηγίες για τη συμπλήρωση της κλίμακας που ακολουθούσε.

Η κλίμακα Likert έχει ως στόχο τη μέτρηση στάσεων ή απόψεων, καλώντας τους ερωτώμενους να τοποθετηθούν στο βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με μία σειρά θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο, επιλέγοντας ανάμεσα από τις δυνατές απαντήσεις που συνοδεύουν τα θέματα και έχουν σταθερή μορφή (Κυριαζή, 1999, σ. 70).

Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 20 λεπτά της ώρας.

3.4 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Ελλάδας.

Από τους 101 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα οι 32 ήταν άντρες (ποσοστό 31,7%) και οι 69 γυναίκες (ποσοστό 68,3%).

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα οι 48 ήταν 22-30 χρονών (ποσοστό 47,5%), οι 21 ήταν 31-40 χρονών (ποσοστό 20,8%), οι 26 ήταν 40-50 χρονών (ποσοστό 25,7%) και 6 ήταν 50-60 χρονών (ποσοστό 5,9%).

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία 42 από τους συμμετέχοντες εργάζονται 1-5 χρόνια (ποσοστό 41,6%), 23 εργάζονται 6-10 χρόνια (ποσοστό 22,8%), 10 εργάζονται 11-15 χρόνια (ποσοστό 9,9%), 10 εργάζονται 16-20 χρόνια (ποσοστό 9,9%), 8 εργάζονται 21-25 χρόνια (ποσοστό 7,9%) και τέλος 8 εργάζονται πάνω από 25 χρόνια (ποσοστό 7,9%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνολικά 2,44 έτη κατά μέσο όρο (T. A. 1,65).

Από τους 101 δασκάλους 13 είχαν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (ποσοστό 12,8%), 7 είχαν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου (ποσοστό 6,9%), ενώ οι υπόλοιποι 81 είχαν σπουδάσει σε κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ (ποσοστό 80,2%).

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές 75 άτομα δεν έχουν καμιά (ποσοστό 74,2 %), 9 έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο (ποσοστό 8,9%), ενώ 17 έχουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξειδίκευσης (ποσοστό 16,8%).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Φύλο		
	N	Ποσοστό %
Άντρες	32	31,7
Γυναίκες	69	68,3
Ηλικία		
	N	Ποσοστό %
22 – 30 ετών	48	47,5
31 – 40 ετών	21	20,8
41 – 50 ετών	26	25,7
51 - 60 ετών	6	5,9
Προϋπηρεσία		
Έτη	N	Ποσοστό %
1-5	42	41,6
6-10	23	22,8
11-15	10	9,9
16-20	10	9,9
21 -25	8	7,9

>26	8	7,9
Βασικές σπουδές		
	N	Ποσοστό %
Παιδαγωγική Ακαδημία	13	12,8
Παιδαγωγική Ακαδημία και Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου	7	6,9
Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	81	80,2
Επιπλέον σπουδές		
	N	Ποσοστό %
Καμιά	75	74,2
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	9	8,9
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	17	16,8

Σχετικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας 31 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία με λιγότερους από 100 μαθητές (ποσοστό 30,7%), 65 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία με 100-250 μαθητές (ποσοστό 64,4%) και μόνο 5 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 250 μαθητές (ποσοστό 5%).

Τέλος 33 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αγροτική περιοχή (ποσοστό 32,7%), 36 σε ημιαστική (ποσοστό 35,6%) και 32 σε αστική (ποσοστό 31,7%).

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του Σχολείου

Μέγεθος σχολικής Μονάδας		
	N	Ποσοστό %

Λιγότεροι από 100 μαθητές	31	30,7
100 – 250 μαθητές	65	64,4
Περισσότεροι από 250 μαθητές	5	5,0
Περιοχή Σχολείου		
	N	Ποσοστό %
Αγροτική (έως 199 κάτοικοι)	33	32,7
Ημιαστική (2000 – 10000 κάτοικοι)	36	35,7
Αστική (10000 και άνω κάτοικοι)	32	31,7

3.5. Κλίμακες

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία:

Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή μετρήθηκαν με κλίμακα 8 στοιχείων Teacher Beliefs About Parental Involvement (Epstein et al., 1994). Οι απαντήσεις ήταν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=διαφωνώ λίγο, 4=συμφωνώ λίγο, 5=συμφωνώ, 6= συμφωνώ απόλυτα). Μερικά από τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: «Οι περισσότεροι γονείς ξέρουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις κατ` οίκον εργασίες», «Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο». Στην πρόταση «Οι γονείς σ` αυτό

το σχολείο θέλουν να εμπλακούν περισσότερο απ' όσο ήδη εμπλέκονται», έγινε αντιστροφή των απαντήσεων, επειδή έχει αρνητική χροιά, έτσι ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες οι προτάσεις να δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .633$.

Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Self-Efficacy for Teaching (Hoover- Dempsey et al., 2002), που αποτελείται από 12 στοιχεία, που μετρούν την εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους. Οι απαντήσεις ήταν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=διαφωνώ λίγο, 4=συμφωνώ λίγο, 5=συμφωνώ, 6= συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε προτάσεις όπως: «Νιώθω ότι επιφέρω σημαντική εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των μαθητών μου», «Αν προσπαθήσω πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω καλά ακόμα και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρο μαθητές». Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .833$.

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ικανότητα των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο.

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Beliefs about Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School (Hoover-Dempsey et al. 2002). Η κλίμακα αποτελείται από 7 σημεία και οι απαντήσεις δόθηκαν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=διαφωνώ λίγο, 4=συμφωνώ λίγο, 5=συμφωνώ, 6= συμφωνώ απόλυτα). Περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: «Οι γονείς των μαθητών μου αισθάνονται επιτυχημένοι στο να βοηθούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν, Οι γονείς των μαθητών μου επιφέρουν σημαντική, θετική, εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των παιδιών τους. Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .755$.

Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία συγκεκριμένων στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής μετρήθηκαν με την κλίμακα Teacher Beliefs about the Importance of Specific Parent Involvement Strategies (Epstein et al, 1994; Epstein, 1986), που αποτελείται από 16 σημεία και οι απαντήσεις δόθηκαν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου σημαντικό, 2=όχι σημαντικό, 3=όχι πολύ σημαντικό, 4=κάπως σημαντικό, 5=σημαντικό, 6= πολύ σημαντικό). Μερικά από τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: «*Να έχω συνεργασία με κάθε έναν από τους γονείς των μαθητών μου, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, Να επικοινωνώ με τους γονείς για τα προβλήματα ή τις αποτυχίες των παιδιών τους*». Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .864$.

Προσκλήσεις εκπαιδευτικών για εμπλοκή των γονέων

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τις προσκλήσεις εμπλοκής που απεύθυναν οι ίδιοι προς τους γονείς κατά τον τελευταίο χρόνο, μετρήθηκαν επίσης με την κλίμακα Teacher Beliefs about the Importance of Specific Parent Involvement Strategies (Epstein et al, 1994; Epstein, 1986). Η κλίμακα αποτελείται από όμοια στοιχεία με την κλίμακα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, που αναφέρθηκε πιο πάνω. Οι επιλογές απαντήσεων δίνονταν και εδώ σε εξάβαθμη κλίμακα Likert, αλλά αφορούσαν τη συχνότητα προσκλήσεων εμπλοκής που απεύθυναν οι εκπαιδευτικοί προς τους γονείς κατά τον τελευταίο χρόνο (1=ποτέ, 2=μια φορά το χρόνο, 3=μια φορά το τρίμηνο, 4=μια φορά το μήνα, 5=μια φορά κάθε 1-2 εβδομάδες, 6=μια φορά την εβδομάδα). Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .880$.

Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής.

Για να μετρηθεί η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που αφορούν στο σχολείο κατά τον τελευταίο χρόνο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teacher Reports of

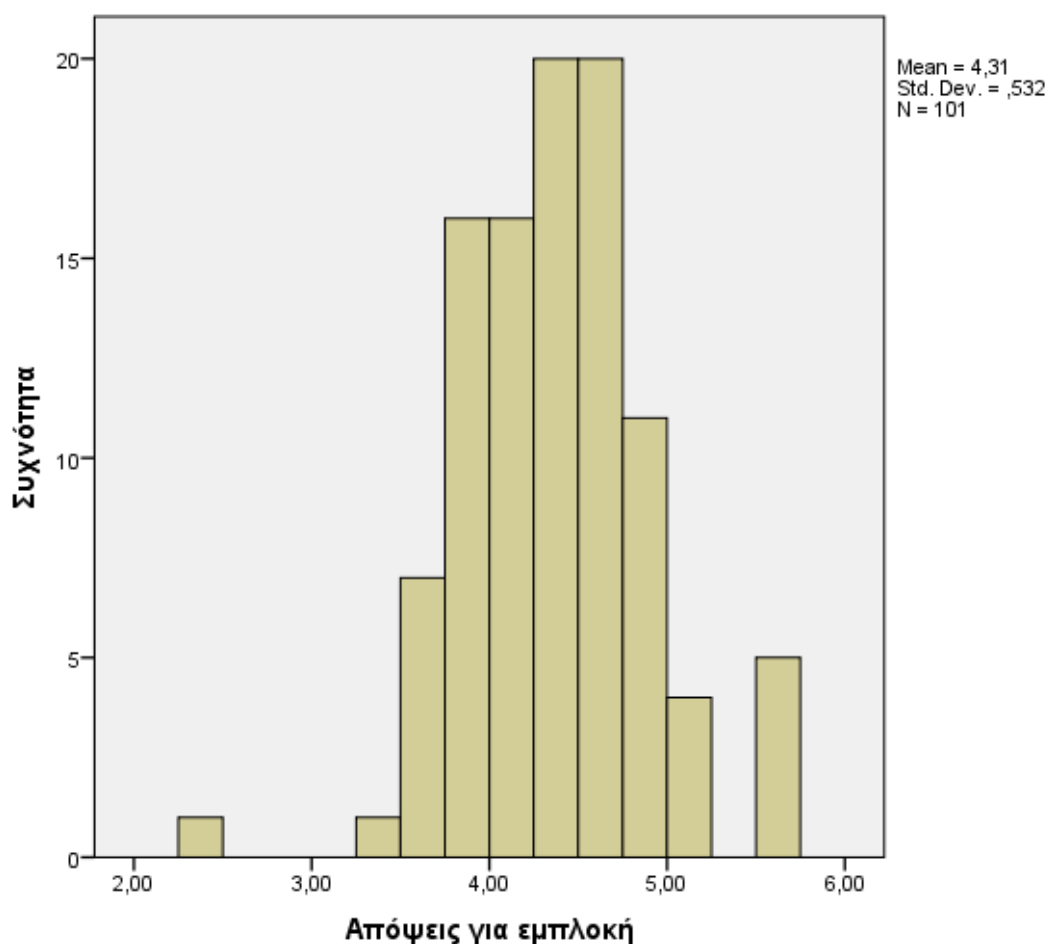
Parents' Involvement (Epstein et al., 1994). Η κλίμακα αποτελείται από 14 σημεία και οι απαντήσεις ήταν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=κανένας, 2=10-25%, 3=30-45%, 4=55-70%, 5=75-90%, 6=όλοι). Κάποιες από τις ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο ήταν: «*Επικοινωνούν μαζί μου, όταν τα παιδιά τους έχουν ένα πρόβλημα με τα μαθήματα, Βοηθούν το παιδί με τις κατ' οίκον εργασίες*». Η αξιοπιστία της κλίμακας (μετρήθηκε με την μέθοδο διαπίστωσης της εσωτερικής συνοχής Cronbach α) ήταν $\alpha = .931$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα

4.1 Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει μια γενικά θετική αντιμετώπιση της εμπλοκής των γονέων (M.T.=4,31, T.A.=0,532) καθώς και πίστη στην ικανότητα τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους (M.T = 4,13, T.A. = 0,63).

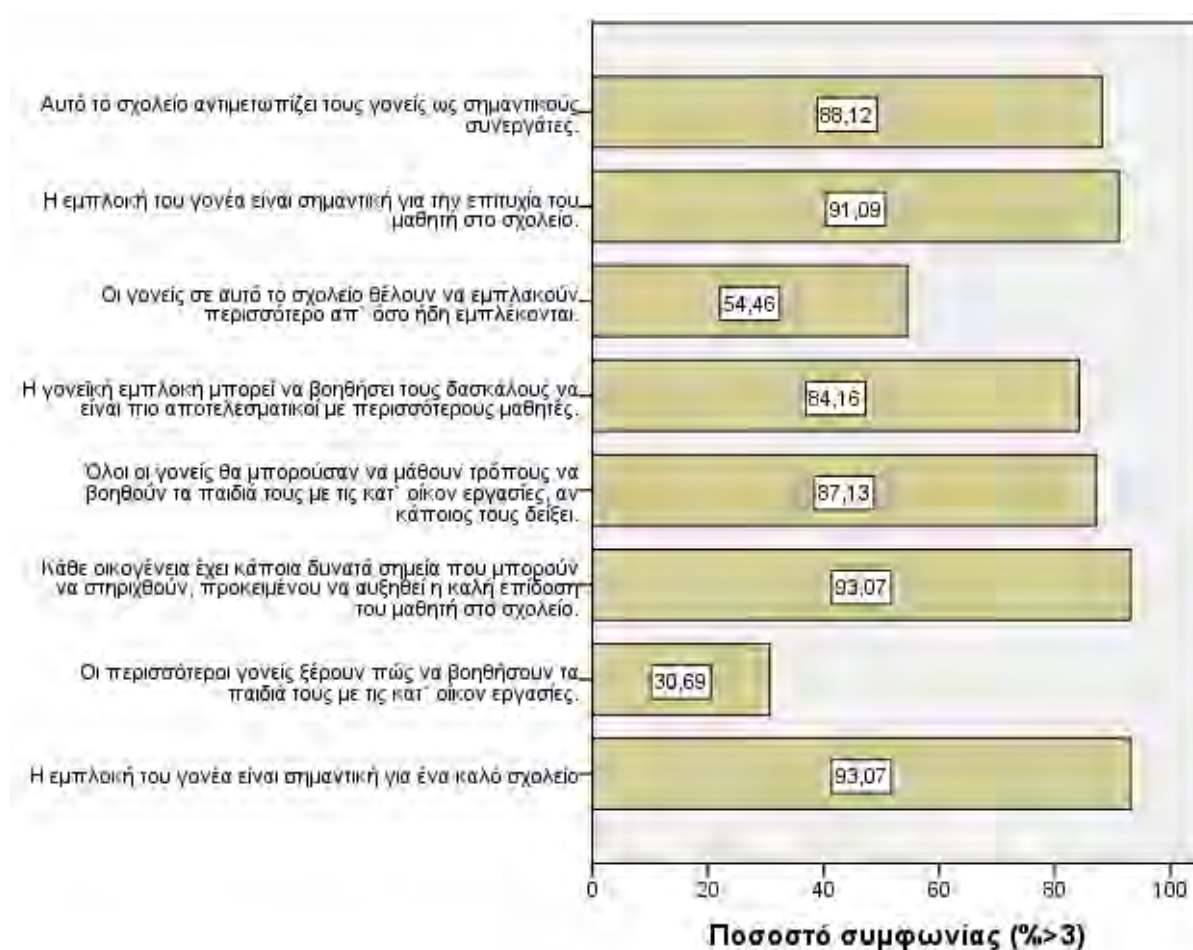
Διάγραμμα 1. Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή



Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για ένα καλό σχολείο (93%) καθώς και για την επιτυχία του μαθητή (91%).

Ταυτόχρονα, έχουν την άποψη ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία των μαθητών τους (84%). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γονείς δεν ξέρουν τον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους (30%), αλλά θα μπορούσαν να το κάνουν, εφόσον κάποιος τους δείξει (87%). Παρόλο που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες (88%), παραπάνω από τους μισούς (54%) υποστηρίζουν ότι διακρίνουν την επιθυμία των γονέων να εμπλακούν περισσότερο.

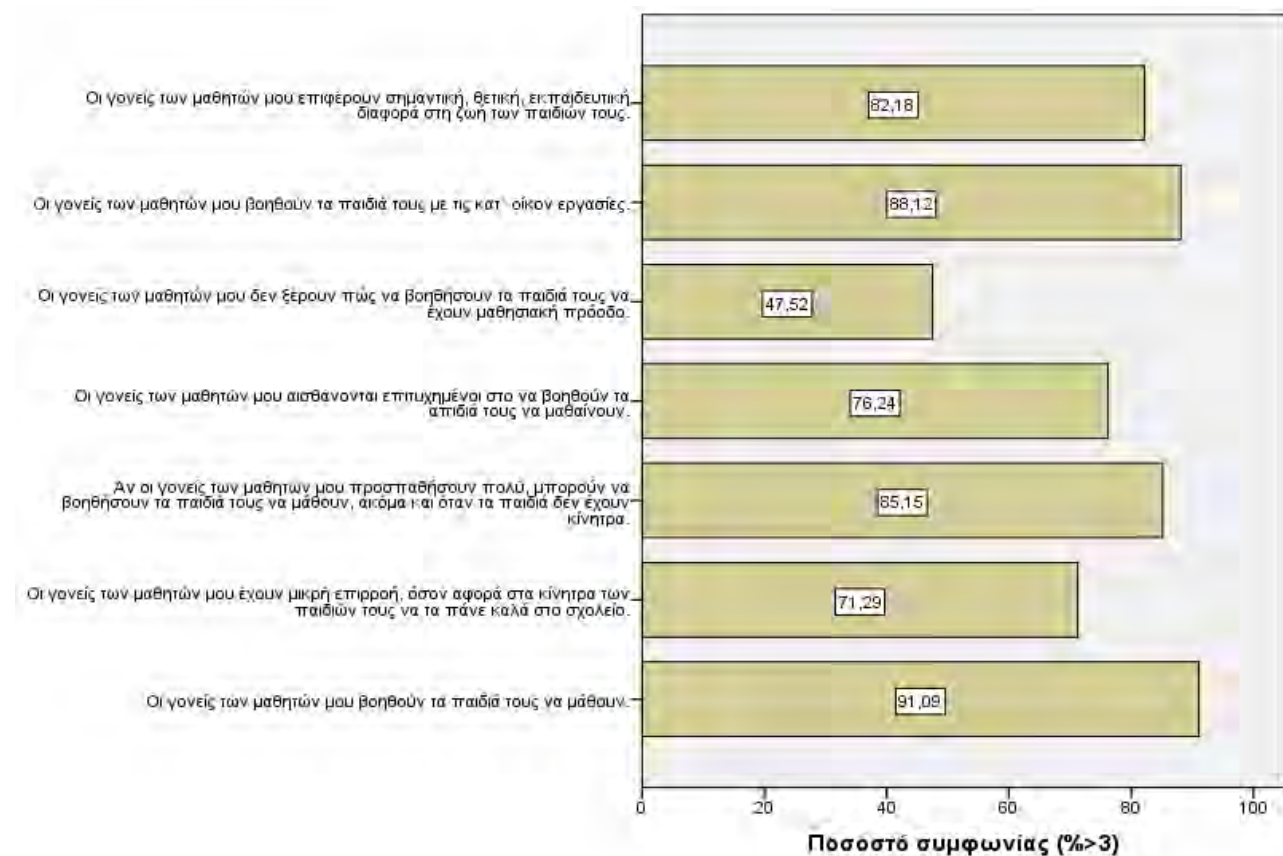
Διάγραμμα 2. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.



Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους (91%). Γνωρίζουν ότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες (88%) και πιστεύουν ότι μπορούν να επιφέρουν σημαντική διαφορά στην

επίδοση των παιδιών τους (82%). Παρόλο που πιστεύουν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τα κίνητρα των παιδιών τους (71%), δηλώνουν ότι αν προσπαθήσουν πολύ, μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά στη μάθηση (85%), ακόμα και αν δεν έχουν κίνητρα. Ως συνέχεια των αποτελεσμάτων με τη μέτρηση της προηγούμενης κλίμακας, περίπου οι μισοί (47%), πιστεύουν ότι οι γονείς δεν ξέρουν τον τρόπο για να βελτιώσουν σημαντικά την επίδοση των παιδιών τους.

Διάγραμμα 3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

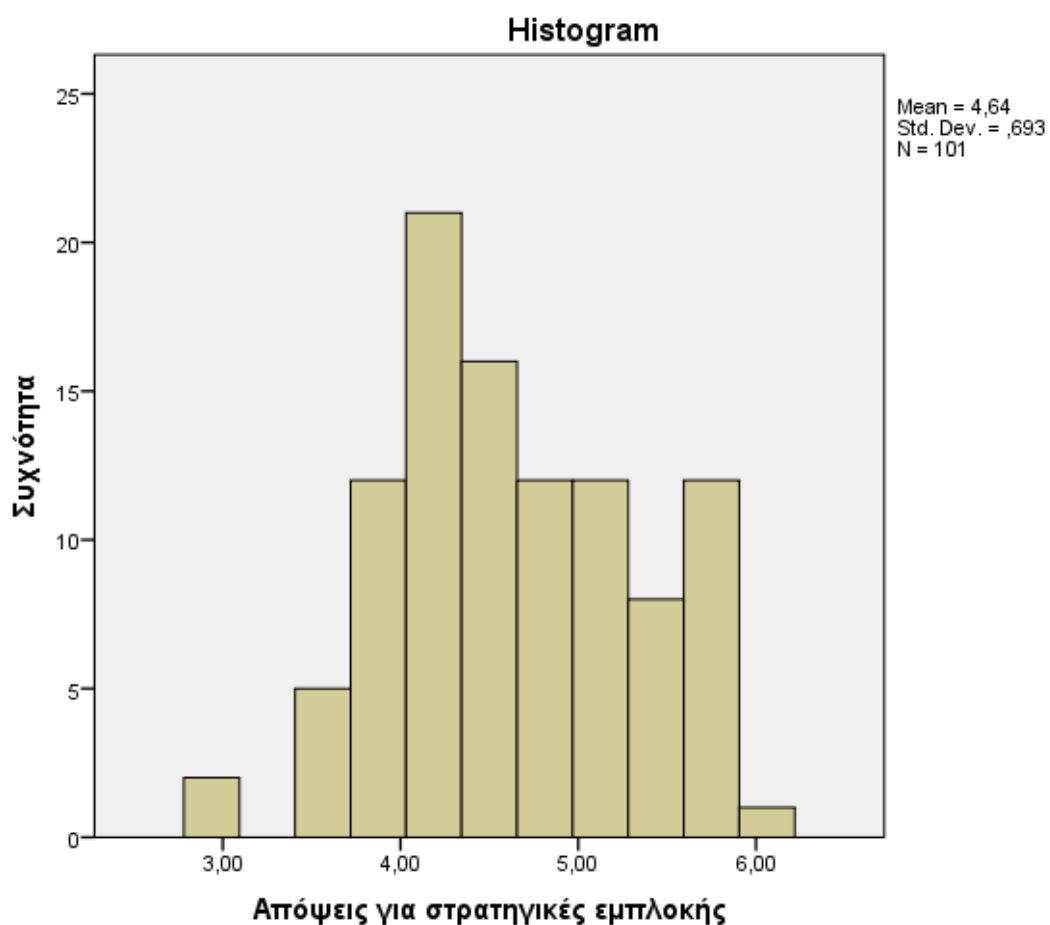


Η πίστη των δασκάλων στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τις απόψεις των δασκάλων για τη γονεϊκή εμπλοκή ($r = 0,517, P < 0,001$).

4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής

Από τις αναφερόμενες στην έρευνα στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται αποδίδουν αρκετά μεγάλη σημασία σε πολλαπλές στρατηγικές (Μ.Τ.=4,64, Τ.Α.= 0,693).

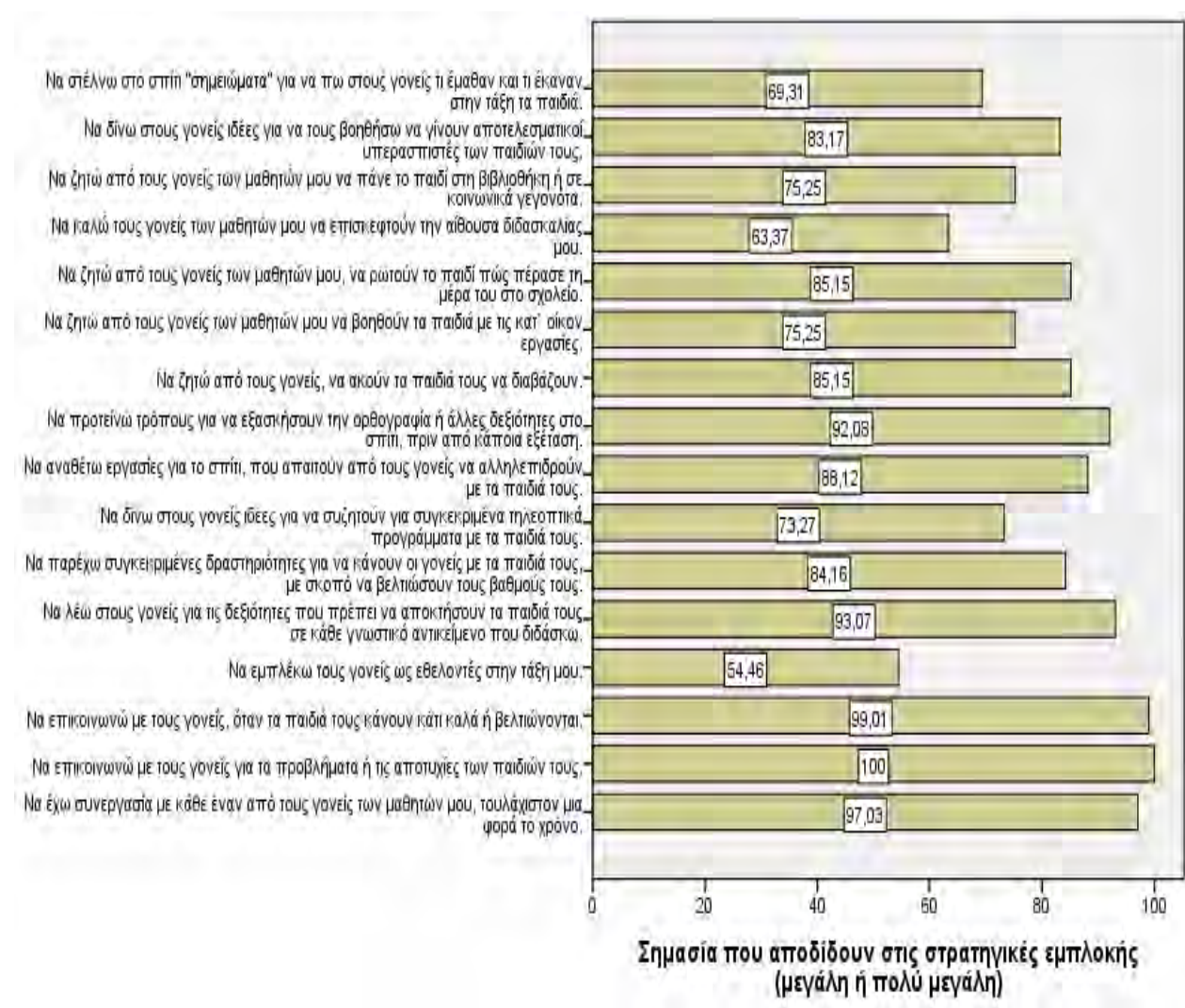
Διάγραμμα 4. Απόψεις εκπαιδευτικών για στρατηγικές εμπλοκής



Αναλυτικότερα όλοι επιλέγουν ως πιο σημαντική την επικοινωνία τους με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με προβλήματα ή αποτυχίες των παιδιών, καθώς και την επικοινωνία με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με την βελτίωση των παιδιών (99%). Σχεδόν όλοι (97%) θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς, την

ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά τους (93%) και την υπόδειξη τρόπων εξάσκησης της ορθογραφίας στο σπίτι (92%). Λιγότερο σημαντική στρατηγική φαίνεται να είναι η πρόσκληση εθελοντικής προσφοράς των γονέων στην τάξη (54%) και η πρόσκληση για επίσκεψη της τάξης (63%).

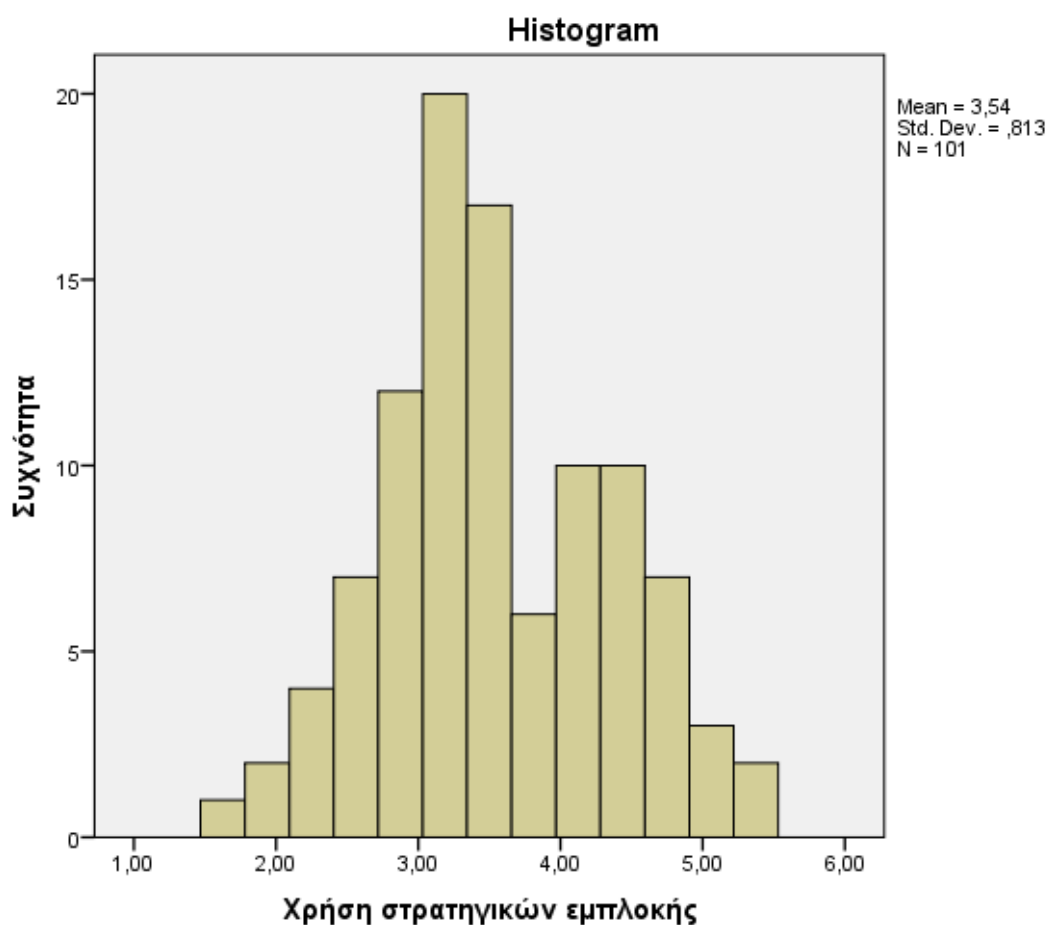
Διάγραμμα 5. Σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής.



4.3 Χρήση στρατηγικών εμπλοκής

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα χρήσης των αντίστοιχων στρατηγικών εμπλοκής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής (Μ.Τ. = 3,54, Τ.Α. = 0,813).

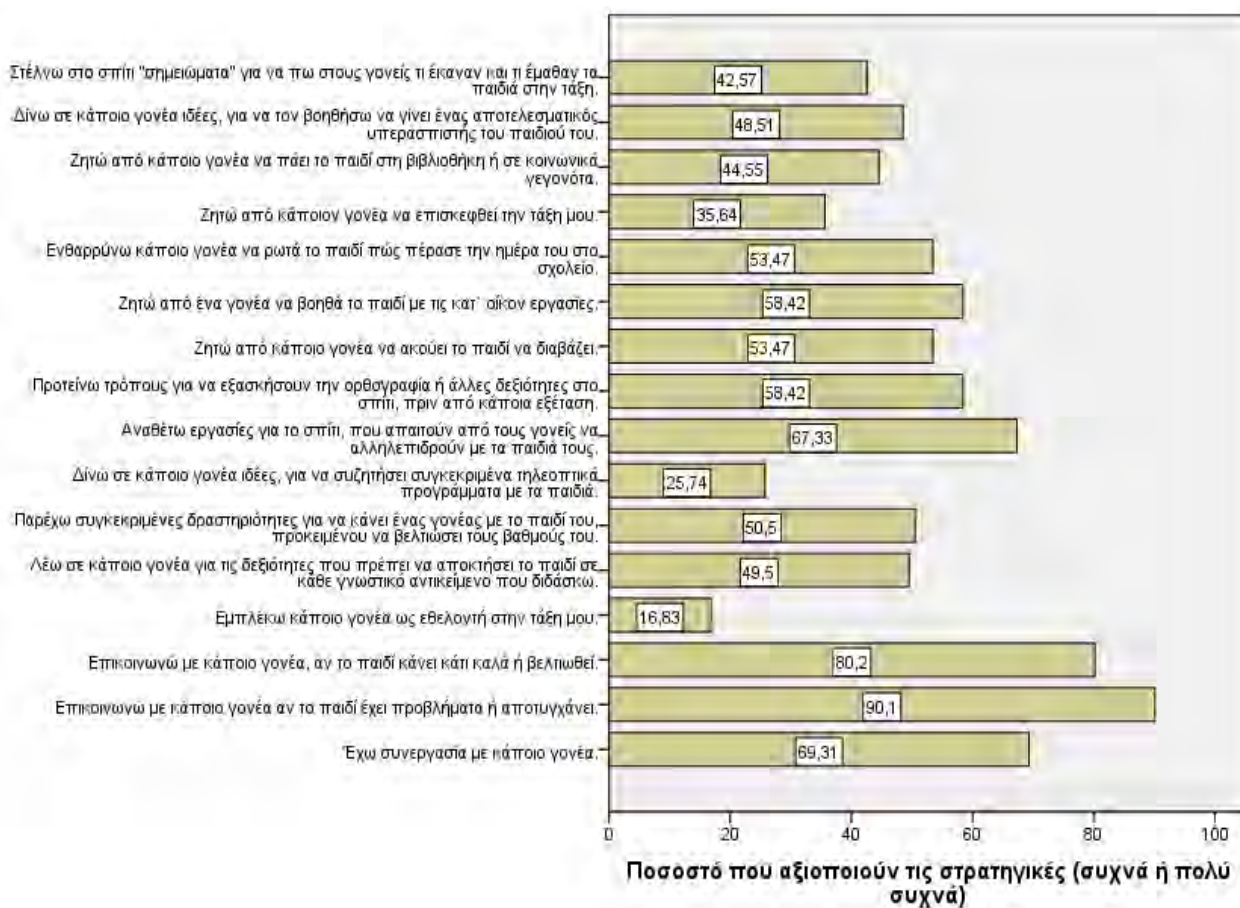
Διάγραμμα 6. Χρήση στρατηγικών εμπλοκής



Αναλυτικότερα απάντησαν ότι επικοινωνούν με τους γονείς, όταν το παιδί αντιμετωπίζει πρόβλημα ή αποτυγχάνει (90%) ή αν το παιδί κάνει κάτι καλά ή βελτιωθεί (80%). Οι υπόλοιπες στρατηγικές χρησιμοποιούνται σχετικά συχνά από τους δασκάλους. Οι στρατηγικές που από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται

να χρησιμοποιούνται λιγότερο είναι η εθελοντική προσφορά στην τάξη (16%) και οι οδηγίες για συζήτηση πάνω στα τηλεοπτικά προγράμματα (25%). Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν συχνά εργασίες στο σπίτι που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών (67%), περίπου οι μισοί προτείνουν στους γονείς συγκεκριμένες δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών (50,5) και δραστηριότητες εξάσκησης δεξιοτήτων πριν από κάποια εξέταση (58%).

Διάγραμμα 7. Αξιοποίηση διαφορετικών στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς



4.4 Σχέση απόψεων και συχνότητας αξιοποίησης των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής

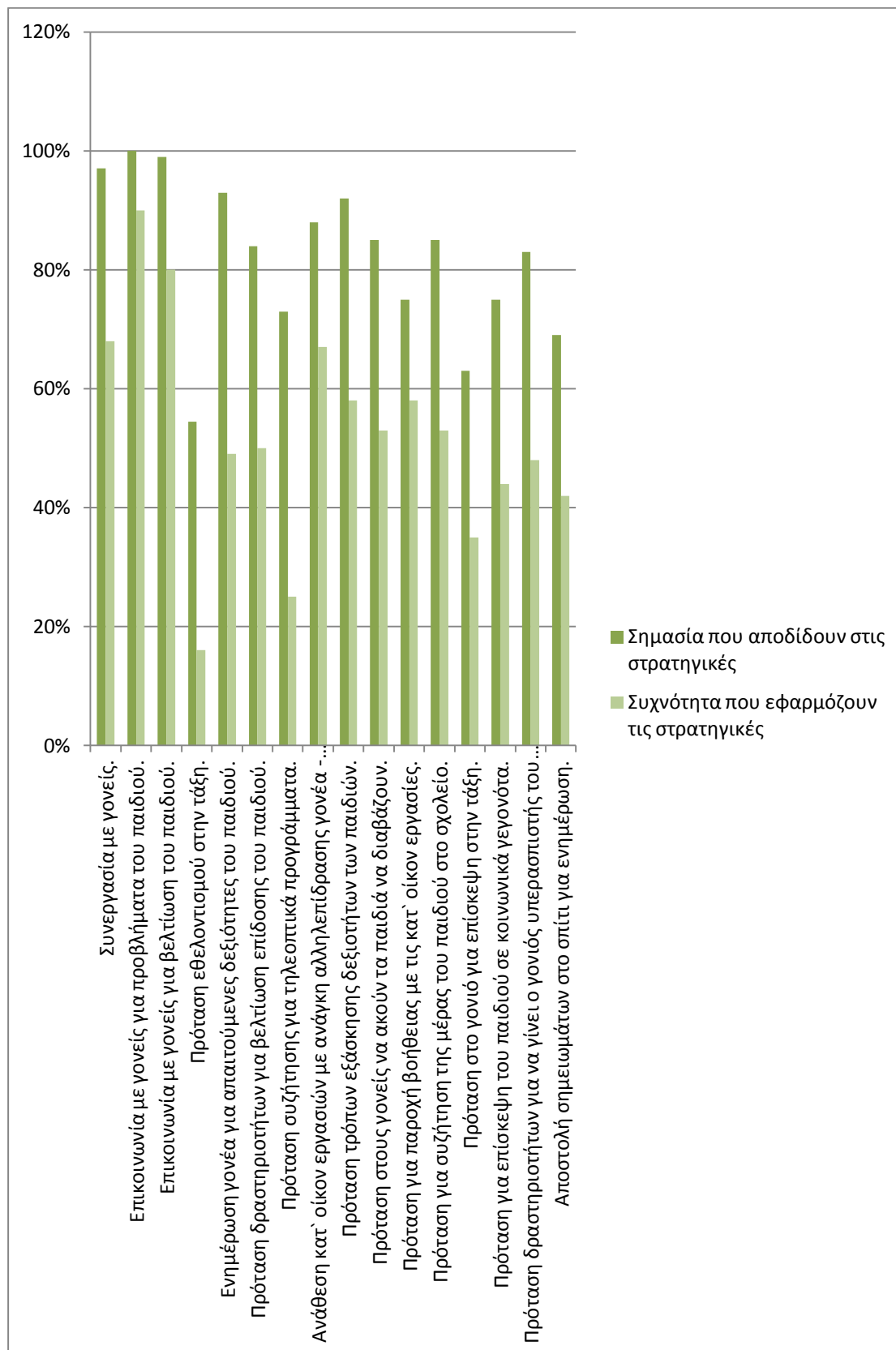
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία των διαφόρων στρατηγικών παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με το βαθμό αξιοποίησής τους στην πράξη ($r = 0,481, P = 0,001$).

Παρά όμως το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής και τις αντίστοιχες στρατηγικές που εφαρμόζουν. Όλες οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο συχνά σε σχέση με τη σημασία που τους αποδίδουν.

Πιο συγκεκριμένα μεγάλη απόκλιση συγκριτικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν, παρουσιάζουν οι στρατηγικές: εθελοντική προσφορά του γονέα στην τάξη, ενημέρωση του γονέα για τις απαιτούμενες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει το παιδί σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, πρόταση δραστηριοτήτων για βελτίωση επίδοσης, πρόσκληση γονέα να επισκεφτεί την τάξη και αποστολή σημειωμάτων στο σπίτι με σκοπό την ενημέρωση των γονέων.

Μικρότερη απόκλιση μεταξύ απόψεων και πράξης, παρουσιάζουν οι στρατηγικές: συνεργασία με τους γονείς, επικοινωνία με τους γονείς με σκοπό την ενημέρωση για τα προβλήματα ή τις επιτυχίες του παιδιού, ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού και η πρόταση τρόπων εξάσκησης δεξιοτήτων.

Διάγραμμα 8. Σύγκριση μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις στρατηγικές εμπλοκής και της συχνότητας εφαρμογής τους.



4.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών εμπλοκής.

	Στάσεις για εμπλοκή	Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	Προσκλήσεις για εμπλοκή
1. Στάσεις για εμπλοκή	1,000	0,517**	0,531*	0,537**
2. Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	0,517**	1,000	0,231*	0,481**
3. Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	0,531**	0,231*	1,000	0,481**
4. Προσκλήσεις για εμπλοκή	0,537**	0,385**	0,481**	0,577**

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Για τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρούνται μέτριες έως υψηλές θετικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές, ενώ μετά από βηματική παλινδρόμηση προκύπτει ότι οι παράγοντες που σε συνδυασμό προβλέπουν αποτελεσματικότερα (34%) τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (υιοθέτηση πρακτικών εμπλοκής των γονέων) είναι η γενική στάση

των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (0,393) και η σημασία που αποδίδεται στις στρατηγικές εμπλοκής (0,272). Όσο περισσότερο θεωρούν ότι η εμπλοκή των γονέων συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και ότι οι πολλαπλές στρατηγικές εμπλοκής είναι ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισης των γονέων, τόσο περισσότερο τις εφαρμόζουν.

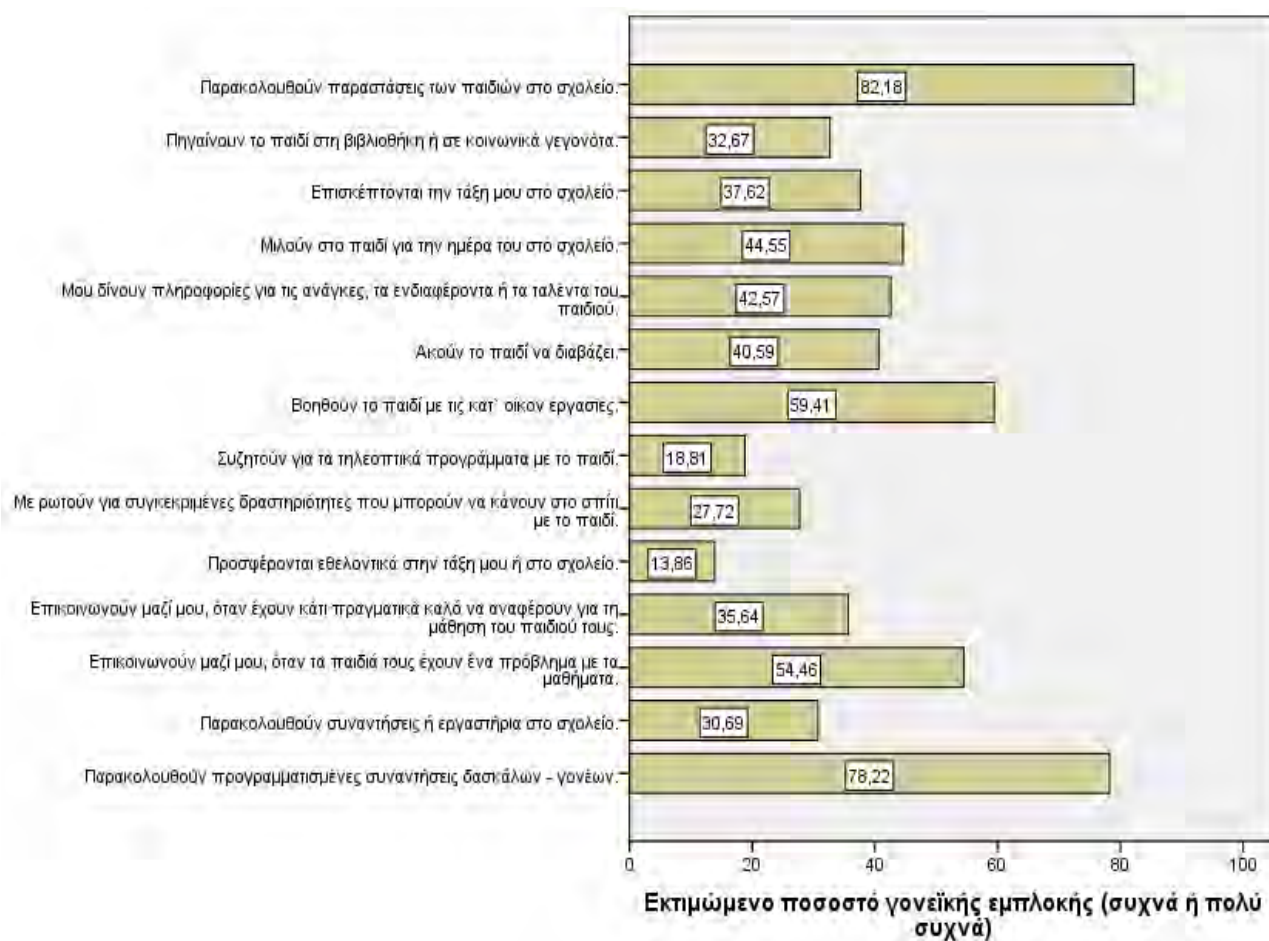
Πίνακας 4. Παράγοντες που σε συνδυασμό επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών εμπλοκής με τη μέθοδο της βηματικής παλινδρόμησης

		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t - τιμή	Σημαντ. P
		b	Σταθερό σφάλμα	β		
1	(Σταθερός όρος)	0,006	0,562		0,010	0,992
	Απόψεις για εμπλοκή	0,821	0,129	0,537	6,340	0,000
2	(Σταθερός όρος)	-,524	0,575		-,910	0,365
	Απόψεις για εμπλοκή	0,600	0,148	0,393	4,065	0,000
	Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	0,319	0,113	0,272	2,817	0,006
Εξαρτημένη μεταβλητή: Προσκλήσεις εμπλοκής						

4.6 Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων

Αναφορικά με τη μέτρηση της εμπλοκής των γονέων, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά. Οι πιο διαδεδομένες μορφές συχνής εμπλοκής είναι η παρακολούθηση παραστάσεων των παιδιών στο σχολείο από τους γονείς (82%), η συμμετοχή των γονέων σε προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλων – γονέων (78%), η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο παιδί με τις κατ' οίκον εργασίες (59%) και η επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο, όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (54%). Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι λιγότεροι από τους μισούς γονείς (50%), συμμετέχουν συχνά στις υπόλοιπες δραστηριότητες, ενώ η μικρότερη συμμετοχή παρατηρείται στην εθελοντική προσφορά στην τάξη (13%) και τη συζήτηση πάνω στα τηλεοπτικά προγράμματα (18%).

Διάγραμμα 9. Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων.



4.7 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων

Γενικότερα, για τη **συχνότητα εμπλοκής γονέων**, παρατηρούνται γενικά μέτριες έως υψηλές θετικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές (βλ. παράρτημα). Μετά, όμως από βηματική παλινδρόμηση προκύπτει ότι οι παράγοντες που σε συνδυασμό προβλέπουν αποτελεσματικότερα (58%) τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων είναι **η πίστη στην ικανότητα των γονέων (.522)**, **ο βαθμός υιοθέτησης πρακτικών εμπλοκής τους (.301)** και **η σημασία που αποδίδεται συνολικά στις διάφορες στρατηγικές εμπλοκής (.156)**. Η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας και της γενικής στάσης των εκπαιδευτικών απορροφώνται από την πίστη στην ικανότητα των γονέων με την οποία συσχετίζονται θετικά.

Πίνακας 5. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκτιμώμενη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής με τη μέθοδο της βηματικής παλινδρόμησης

		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t - τιμή	Σημάντ. P
		b	Σταθ. σφάλμα	β		
1	(Σταθερός όρος)	-,764	,447		-1,711	,090
	Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	,971	,107	,674	9,073	,000
2	(Σταθερός όρος)	-1,384	0,415		-3,336	0,001
	Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	0,764	0,103	0,530	7,407	0,000
	Προσκλήσεις για	0,416	0,080	0,373	5,204	0,000

	εμπλοκή					
3	(Σταθερός όρος)	-1,997	0,501		-3,986	0,000
	Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	0,752	0,102	0,522	7,405	0,000
	Προσκλήσεις για εμπλοκή	0,335	0,087	0,301	3,845	0,000
	Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	0,204	0,097	0,156	2,106	0,038
a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συχνότητα εμπλοκής						

4.8 Αλληλοσυσχετίσεις

Όλες οι μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή συσχετίζονται ισχυρά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους (0,517) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις στρατηγικές εμπλοκής (0,531). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους παρουσιάζουν ακόμα ισχυρή συσχέτιση με τη χρήση των στρατηγικών εμπλοκής (0,674). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής συσχετίζονται θετικά τόσο με τη χρήση των στρατηγικών αυτών (0,421) όσο και με την εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων (0,481).

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

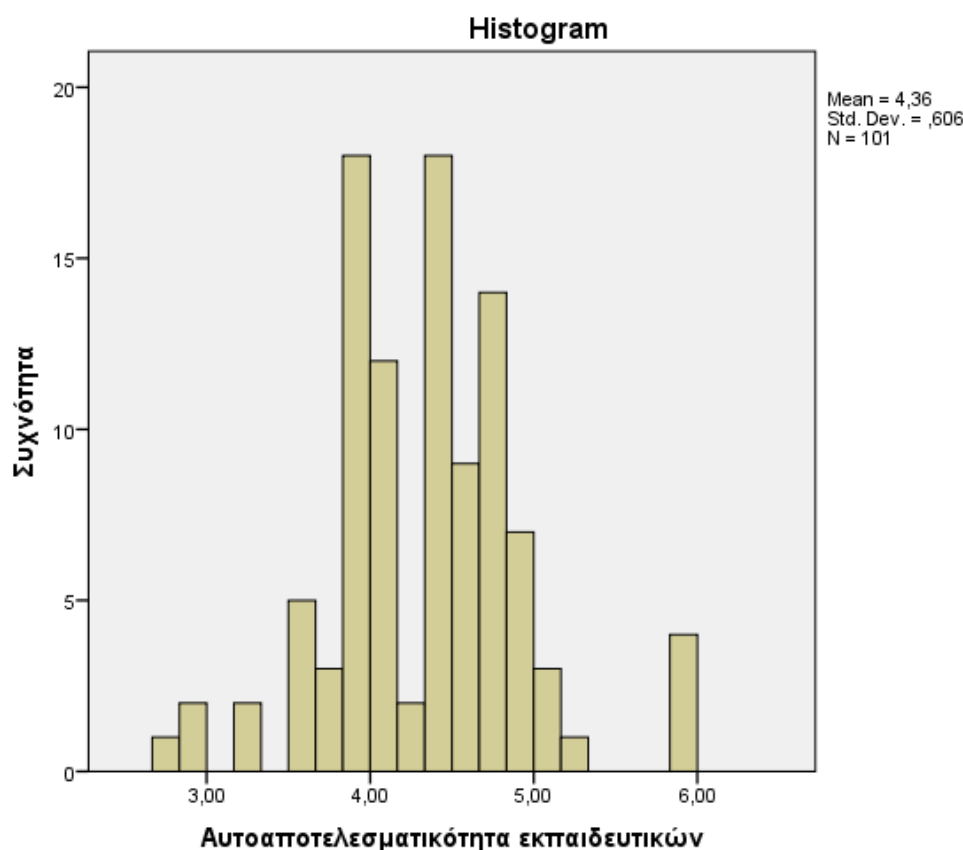
	1	2	3	4	5
1. Στάσεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	-	0,517**	0,531*	0,571**	0,537**
2. Απόψεις για την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	0,517**	-	0,231*	0,674**	0,385**
3. Στάσεις για στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής	0,531**	0,231*	-	0,421**	0,481**
4. Χρήση στρατηγικών εμπλοκής	0,571**	0,674**	0,421**	-	0,577**
5. Εκτιμώμενη εμπλοκή	0,537**	0,385**	0,481**	0,577**	-

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% **Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

4.9 Ο ρόλος της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά επίπεδα αίσθησης αποτελεσματικότητας (Μ.Τ. = 4,36, Τ.Α.= 0,606).

Διάγραμμα 10. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών



Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών ότι με τη δουλειά τους επιφέρουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών (98%), ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με όλους τους μαθητές (94%) και ότι είναι επιτυχημένοι στη διδασκαλία των μαθητών της τάξης τους (97%).

Σε αντίθεση με τις δηλώσεις τους αυτές, φαίνεται ότι οι περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (49%) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία κάποιων μαθητών, ενώ ακόμα περισσότεροι (62%) δηλώνουν δυσκολίες λόγω της ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών και περιορίζει τη δυνατότητα των ίδιων (61%), ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συμμαθητές των παιδιών (80%).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές. Συγκεκριμένα υπάρχει μετρίου βαθμού συσχέτιση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή ($r = 0,370^{**}$, $P < 0,001$) και υψηλότερη συσχέτιση με την πίστη τους στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους [$r = 0,544^{**}$, $P < 0,001$]. Η αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία των διαφορετικών στρατηγικών εμπλοκής ($r = 0,247^*$, $P < 0,01$) και αρκετά χαμηλή με την υιοθέτησή τους στην πράξη ($r = 0,338$, $P < 0,001$), ενώ μετρίου βαθμού συσχέτιση παρουσιάζεται με την εκτιμώμενη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής ($r = 0,425^{**}$, $P < 0,001$).

4.10 Συσχετίσεις μεταβλητών με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά στη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων με τις μεταβλητές της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Συσχετίσεις μεταβλητών με το φύλο

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στα **δύο φύλα** σε σχέση με όλες τις μεταβλητές της έρευνας (T-Test για ανεξάρτητα δείγματα), δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός από τη μεταβλητή της **αυτοαποτελεσματικότητας** των εκπαιδευτικών, όπου οι άντρες φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα από τις γυναίκες ($M=4,58$, $T.A.=0,52$ και $M=4,26$, $T.A.=0,61$ αντίστοιχα).

Συσχετίσεις μεταβλητών με την περιοχή και το μέγεθος του σχολείου

Εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (One Way Anova) , για να ελεγχθεί η διαφοροποίηση όλων των μεταβλητών σε σχέση με την **περιοχή σχολείου**. Σημαντική διαφορά παρατηρείται και εδώ, ως προς την **αυτοαποτελεσματικότητα** των εκπαιδευτικών με υψηλότερα επίπεδα στις ημιαστικές σε σχέση με τις αγροτικές περιοχές ($M.T.=4,56$ και $4,21$ αντίστοιχα) μετά από έλεγχο εκ των υστέρων (Post Hoc Test).

Σχετικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας , μετά από επανακωδικοποίηση των τριών κατηγοριών σε δύο (1=λιγότεροι από 100 μαθητές, 2=100-250 μαθητές), και ανάλυση διαφοράς μέσω των όρων με T-Test, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.

Συσχετίσεις μεταβλητών με την προϋπηρεσία

Για την προϋπηρεσία ακολουθήθηκε η προηγούμενη διαδικασία της επανακωδικοποίησης από 6 κατηγορίες σε 3 (1=1-5 χρόνια, 2=6-10 χρόνια, 3=>10 χρόνια) και έπειτα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή ($F=3,472, P=0,035$) τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής ($F=3,241, P=0,043$) και τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής ($F=7,149, P=0,001$).

Πίνακας 7. Αποτελέσματα μετρήσεων σε σχέση με την προϋπηρεσία

	Προϋπηρεσία	N	M.T	T.A.
Απόψεις για εμπλοκή	1-5 χρόνια	42	4,15	0,49
	8-10 χρόνια	23	4,39	0,55
	>10 χρόνια	36	4,44	0,51
	Σύνολο	101	4,31	0,53
Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας	1-5 χρόνια	42	4,23	0,60
	8-10 χρόνια	23	4,39	0,64
	>10 χρόνια	36	4,49	0,56
	Σύνολο	101	4,36	0,60

Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	1-5 χρόνια	42	3,96	0,67
	8-10 χρόνια	23	4,28	0,59
	>10 χρόνια	36	4,21	0,56
	Σύνολο	101	4,12	0,62
Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	1-5 χρόνια	42	4,54	0,57
	8-10 χρόνια	23	4,50	0,78
	>10 χρόνια	36	4,82	0,73
	Σύνολο	101	4,63	0,69
Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής	1-5 χρόνια	42	3,05	0,81
	8-10 χρόνια	23	3,12	0,91
	>10 χρόνια	36	3,54	0,95
	Σύνολο	101	3,24	0,90
Προσκλήσεις για εμπλοκή	1-5 χρόνια	42	3,26	0,69
	8-10 χρόνια	23	3,47	0,72
	>10 χρόνια	36	3,91	0,86
	Σύνολο	101	3,54	0,81

Σε όλες τις περιπτώσεις όσο νεότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής διαπιστώθηκαν. Φαίνεται ότι η εμπειρία συσχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι θεωρητικά και πρακτικά υποστηρικτές της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση

Σύνδεση στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις απόψεις για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Πιστεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο και βλέπουν τους γονείς ως συνεργάτες τους, με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία για περισσότερους μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τα ευρήματα πολλών άλλων ερευνών. Για παράδειγμα σε έρευνα της Freeman (2011), στην προσχολική εκπαίδευση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να διατηρήσουν τη σχέση συνεργασίας, που είχαν ήδη με τους γονείς, αλλά και να τη βελτιώσουν μέσα από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, αφού θεωρούσαν τους γονείς σημαντικούς συνεργάτες. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι όλοι οι γονείς μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, αν κάποιος τους δείξει τον τρόπο.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν σχεδόν στο σύνολό τους, ότι πιστεύουν στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δήλωσε την πεποίθησή του, ότι οι γονείς βοηθούν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες και ότι μπορούν να επιφέρουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών τους, όμως δεν ξέρουν τον τρόπο για να το κάνουν. Αντίστοιχα, σε μια ποιοτική έρευνα του Lawson (2003), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς των μαθητών τους, μπορούν να συνεισφέρουν συμπληρωματικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά πολλοί από αυτούς χρειάζονται εκπαίδευση, προκειμένου να μάθουν τον τρόπο να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους. Υπάρχουν όμως κι άλλες έρευνες, όπως του Redding (2008) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πέντε πολιτείες των ΗΠΑ, και των Jones et al. (1997, όπ. αναφ. στο Carlisle et al., 2005), στις οποίες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά πιστεύουν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους και να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά. Το ίδιο συνέβη και στην έρευνα της Baeck (2010), στη Νορβηγία, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας

είναι πολύ σημαντική, αλλά δεν θα έδιναν στους μαθητές κατ' οίκον εργασίες, που να εξαρτώνται από τη συμβολή των γονέων τους.

Αφού οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι προς τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, έχουν θετική άποψη για τη χρήση όλων των στρατηγικών εμπλοκής των γονέων. Η συνεργασία με τους γονείς και η τακτική επικοινωνία με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών, προωθεί την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών και καθιστά τους γονείς σημαντικούς συνεργάτες. Η πρόταση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για υποβοήθηση στο σπίτι, λειτουργεί, ως επιμόρφωση πάνω σε μαθησιακά ζητήματα, ενώ η πρόσκληση για συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου είναι ένας τρόπος να εμπλακούν οι γονείς και σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου.

Επιμέρους στρατηγικές, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικές

Οι στρατηγικές που επιλέγουν ως πιο σημαντικές οι εκπαιδευτικοί αφορούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με προβλήματα ή αποτυχίες των παιδιών και στην επικοινωνία με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με την βελτίωση της επίδοσης των παιδιών. Αυτό είναι σύμφωνο με τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, θεωρούν τους γονείς σημαντικούς συνεργάτες. Όπως και στην έρευνα του De Getano (2007), οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν περισσότερο τις πρακτικές που προωθούν την **επίσημη εμπλοκή** ή την εμπλοκή στο σχολείο, έναντι εκείνων των πρακτικών που προωθούν την **ανεπίσημη εμπλοκή** ή την εμπλοκή στο σπίτι. Αυτό επιβεβαιώνει το συμπέρασμα ότι «το σχολείο εκτιμά την εμπλοκή που μπορεί να δει» (Taliaferro, 2009, p.280). Σε άλλη έρευνα για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά μέσα από τη γονεϊκή εμπλοκή, οι Sheldon, Epstein, & Galindo (2010), παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί επικέντρωναν την προσοχή τους σε στρατηγικές εμπλοκής που αφορούσαν στην επικοινωνία με τους γονείς, παρά το γεγονός ότι αυτές δεν ήταν οι πιο αποτελεσματικές. Το ίδιο συνέβη και στην έρευνα των Pelletier & Brent (2002), όπου οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα ήταν η πρόσκληση για συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και

η ενημέρωση των γονέων για τα γεγονότα και τα προγράμματα τους σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η εμπλοκή των γονέων είναι απαραίτητη για ένα αποτελεσματικό σχολείο, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν πιο συχνά προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς, αφορούν στην ενημέρωσή τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους (Oostdam & Hooge, 2012).

Ακολουθούν η συνεργασία με τους γονείς και η ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά τους, καθώς και η πρόταση τρόπων να εξασκήσουν τις δεξιότητες αυτές στο σπίτι. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ ταυτόχρονα, υποδεικνύονται οι σωστοί τρόποι να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά τους. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τις ικανότητες των γονέων, αντίθετα με άλλες έρευνες, στις οποίες προέκυψε η αμφισβήτηση των ικανοτήτων αυτών (Baeck, 2010). Επίσης, σημαντική είναι η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που απαιτούν τη συνεργασία γονέων – παιδιών, αφού αποδεικνύει, όσα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε σχέση με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, ότι δηλαδή οι γονείς είναι σε θέση να υποστηρίζουν επαρκώς τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι. Άλλωστε, οι γονείς έχουν για τα παιδιά καθοδηγητικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και στρατηγικών μελέτης στο σπίτι (Hoover – Dempsey et al., 1995).

Λιγότερο σημαντική στρατηγική φαίνεται να είναι η πρόσκληση εθελοντικής προσφοράς των γονέων στην τάξη και η πρόσκληση για επίσκεψη της τάξης από τον γονέα. Αντίθετα στην έρευνα του Lawson (2003), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πρακτικές εμπλοκής στο σχολείο, που καθιστούν τους γονείς αποτελεσματικούς βοηθούς τους, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν στη διδασκαλία των μαθητών τους. Στην παρούσα έρευνα, μάλλον οι στρατηγικές αυτές είναι άγνωστες για τους εκπαιδευτικούς και οι περισσότεροι από αυτούς αγνοούν τη χρησιμότητά τους.

Σύνδεση μεταξύ των στάσεων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών ότι με τη δουλειά τους επιφέρουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών, ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με όλους τους μαθητές και ότι είναι επιτυχημένοι στη διδασκαλία των μαθητών της τάξης τους. Σε αντίθεση με τις δηλώσεις τους αυτές, φαίνεται ότι οι περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία κάποιων μαθητών, ενώ ακόμα περισσότεροι δηλώνουν δυσκολίες λόγω της ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή. Συνδυάζοντας, τις απαντήσεις αυτές για την αυτοαποτελεσματικότητα με τη θετική στάση που δείχνουν οι γονείς απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και τις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, συνεργάζονται με τους γονείς, προκειμένου να καλύψουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν με τη διδασκαλία κάποιων μαθητών, αφού πιστεύουν ότι οι γονείς συνεισφέρουν στην πρόοδο των μαθητών αυτών. Ταυτόχρονα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Αυτό είναι σύμφωνο με τη στάση των εκπαιδευτικών ότι η γονεϊκή εμπλοκή, βοηθά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Σύνδεση πεποιθήσεων εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές εμπλοκής με την εφαρμογή τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, συσχετίζονται θετικά με την εφαρμογή των στρατηγικών αυτών, αλλά παρατηρείται μια υστέρηση σε σχέση με την εφαρμογή τους στην πράξη. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατάληξαν και οι έρευνες των Izzo et al. (1999) και των Patterson, Webb, & Krudwig, (2009).

Πιο συγκεκριμένα, μικρή απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης παρουσιάζουν η συνεργασία με τους γονείς, η επικοινωνία με τους γονείς για προβλήματα που παρουσιάζει το παιδί ή για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδό του, η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού και η πρόταση τρόπων εξάσκησης δεξιοτήτων των παιδιών. Μεγαλύτερη απόκλιση παρουσιάζουν, ο εθελοντισμός του γονέα στην τάξη, η ενημέρωση των γονέων για τις απαιτούμενες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά τους, η πρόταση δραστηριοτήτων για

βελτίωση της επίδοσης, η πρόσκληση των γονέων να επισκεφτούν την τάξη και η αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων στο σπίτι.

Η έρευνα, λοιπόν, έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί πρακτικές εμπλοκής σε χαμηλότερο βαθμό από τη σημασία που δηλώνει ότι αποδίδει σε αυτές, αν και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με άλλες έρευνες (Weiss et al. 2010, όπ. αναφ. στο Antonopoulou et al., 2010) στις οποίες ενώ οι εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι θεωρούν τη γονεϊκή εμπλοκή ως πολύ σημαντική για την πρόοδο των μαθητών, στην πράξη δεν καταβάλουν προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και δεξιοτήτων στην επικοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές εμπλοκής, μόνο αν θεωρούν ότι αυτές θα έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα στη σχέση τους με τους γονείς (Zygmunt-Fillwalk, 2007). Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή, αντιμετωπίζουν θετικά τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής. Οι τρόποι τους να προσεγγίσουν τους γονείς, εξαρτώνται από το πόσο σημαντική θεωρούν κάθε στρατηγική και τον αντίκτυπο που έχει αυτή στην εμπλοκή των γονέων.

Αντίστοιχα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, είναι αναμενόμενο να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις στρατηγικές εμπλοκής. Ο εκπαιδευτικός, που δεν θεωρεί τη γονεϊκή εμπλοκή απαραίτητη για την πρόοδο των παιδιών, είναι αμφίβολο αν θα χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε στρατηγική γονεϊκής εμπλοκής. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκε ο Ng (2010) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δημοτικά σχολεία του Hong – Kong, στην οποία διαπίστωσε ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής, εξαρτάται από το πόσο θετικά ή αρνητικά, αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την έμπρακτη συνεργασία τους με τους γονείς. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Epstein and Dauber (1993, όπ. αναφ. στο Uludag, 2006) όπως και σε έρευνα των Xu & Gulosino (2006), που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Αμερικής, οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, είχαν αυξημένες συναντήσεις με τους γονείς και συχνή επικοινωνία με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους. Φαίνεται ότι κατά κοινή παραδοχή, οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την προθυμία του γονέα να συμμετάσχει σε σχολικές δραστηριότητες (Jones et al., 1997).

Σε θεωρητικό επίπεδο η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, στην πράξη όμως, δεν δείχνουν την αναμενόμενη προθυμία. Αυτό, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό κομμάτι, μπορεί να οφείλεται σε φόβο για την παραποίηση της επαγγελματικής τους ακεραιότητας (Κατσουλάκης, 1993 στο Σαΐτης, 2008; Xu & Gulosino, 2006), σε άγχος για κάποια ενδεχόμενη αποτυχία (Hoover-Dempsey et al, 2002), στην εντύπωση ότι οι ευθύνες των γονέων δεν μπορούν να επεκταθούν στο χώρο του σχολείου (Carrington & Short, 1989 στο Σαΐτης, 2008), στην πεποίθηση ότι οι γονείς είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν (Koutrouba, 2009), αλλά κυρίως στην έλλειψη προετοιμασίας των δασκάλων να κατανοήσουν, να εφαρμόσουν και να σχεδιάσουν τις κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες θα προωθήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 2007; Larocque et al, 2011; Morris & Taylor, 1998; Walker & Dotger, 2011).

Η λύση, λοιπόν στην αναντιστοιχία μεταξύ θεωρίας και πράξης, βρίσκεται στο κομμάτι της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των δασκάλων, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Epstein, 1995; Driessen et al., 2005; Poulou & Matsagouras, 2007).

Συσχέτιση εκτιμώμενης συχνότητας εμπλοκής των γονέων με την εφαρμογή στρατηγικών εμπλοκής

Από την έρευνα προέκυψε ότι η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται στην παρακολούθηση παραστάσεων των παιδιών στο σχολείο από τους γονείς, τη συμμετοχή των γονέων σε προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλων – γονέων και την παροχή βοήθειας από τους γονείς στο παιδί με τις κατ' οίκον εργασίες. Ακολουθεί η επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο, όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Η συμμετοχή των γονέων σε αυτή τη δραστηριότητα γονεϊκής εμπλοκής είναι μικρή σε σχέση με την προαναφερθείσα στάση των εκπαιδευτικών, προς την αντίστοιχη στρατηγική, αφού εθεωρείτο η πιο σημαντική και ήταν αυτή που χρησιμοποιείτο σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι η ανταπόκριση των γονέων δεν ήταν η αναμενόμενη από τους δασκάλους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, συχνά αρνούνται να έρθουν σε επαφή με το δάσκαλο, αφού βρίσκονται σε δυσάρεστη θέση (Hornby & Lafaele, 2011).

Η συμμετοχή των γονέων σε όλες οι υπόλοιπες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, είναι πολύ μικρή. Λιγότερο πραγματοποιείται η εθελοντική προσφορά των γονέων στην τάξη και η συζήτηση με τα παιδιά πάνω στα τηλεοπτικά προγράμματα. Παρατηρείται εδώ ότι η ανταπόκριση των γονέων είναι αντίστοιχη με τις χρησιμοποιούμενες από τους δασκάλους πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η συχνότητα εμπλοκής των γονέων εξαρτάται από την πίστη των εκπαιδευτικών στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τη σημασία που αποδίδουν στις πρακτικές εμπλοκής και τον βαθμό που οι ίδιοι υιοθετούν τις διάφορες στρατηγικές εμπλοκής.

Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι η εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής των γονέων, έτσι όπως την ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, έχει άμεση σχέση με την πίστη στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η αρχική μας υπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι γονείς είναι ικανοί να συνεισφέρουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, χρησιμοποιούν στρατηγικές εμπλοκής και επιτυγχάνουν μεγαλύτερη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής. Όπως προαναφέρθηκε, η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στις ικανότητες των γονέων, είναι προβλεπτικός παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με εκείνες άλλων ερευνών. Ο Lawson (2003) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε μια υποβαθμισμένη περιοχή του Garfield των ΗΠΑ, παρατήρησε ότι η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες σχετιζόταν άμεσα με την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους από την πλευρά των δασκάλων. Ομοίως, η Gonzalez – Mena (1999) κατέληξε, ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους, θα πρέπει να πιστεύουν πραγματικά στις ικανότητες των γονέων και στη συμβολή της αξία των απόψεών τους. Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησε ο Reynolds (1992) σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Chicago των ΗΠΑ, παρατήρησε ότι η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες ήταν αποτέλεσμα των απόψεων των δασκάλων σχετικά με τις ικανότητες των γονέων να προσφέρουν εκπαιδευτικές εμπειρίες στα παιδιά τους. Συμπερασματικά, λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους γονείς ικανούς να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό τους έργο, βοηθώντας τα παιδιά τους, είναι απίθανο να καταβάλλουν οποιαδήποτε προσπάθεια για να προωθήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Ταυτόχρονα, από την παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η συχνότητα εμπλοκής των γονέων σχετίζεται με τις απόψεις τους για τις στρατηγικές εμπλοκής. Επιβεβαιώνεται με αυτόν τον τρόπο η αρχική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν θετικά τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής, υιοθετούν τη χρήση τους και δηλώνουν υψηλά ποσοστά ανταπόκρισης των γονέων. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι απόψεις των δασκάλων για τις προσκλήσεις γονεϊκής εμπλοκής παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein & Van Voorhis, 2001). Σε έρευνα των Becker & Epstein (1982, οπ. αναφ. στο Epstein, 1896) πάνω στις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, εφαρμόζαν πολλαπλές στρατηγικές και δήλωσαν μεγάλη συμμετοχή των γονέων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή και εφαρμόζαν στρατηγικές διαχωρισμού των ρόλων σχολείου – οικογένειας, δήλωσαν ότι οι γονείς δεν έχουν ούτε την ικανότητα, αλλά ούτε την πρόθεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των στρατηγικών εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη, είναι πολύ πιθανό να τις εφαρμόσουν και στην πράξη. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή αν πιστεύουν ότι οι στρατηγικές εμπλοκής δεν προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς, θα τις απορρίψουν.

Ο τρίτος παράγοντας που προέκυψε ότι σχετίζεται με συχνότητα εμπλοκής των γονέων είναι ο βαθμός χρήσης των στρατηγικών εμπλοκής από τους δασκάλους. Οι γονείς συχνά διστάζουν να εμπλακούν, επειδή δεν γνωρίζουν τους τρόπους εμπλοκής και επειδή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική άποψη για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Michael, Dittus, & Epstein, 2007). Οι προσκλήσεις των δασκάλων ανταποκρίνονται στην ανάγκη των γονέων να μάθουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι στη μαθησιακή διαδικασία (Hoover-Dempsey et al., 2005). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από άλλες έρευνες. Στην έρευνα των Kikas, Peets, & Niilo (2010), που πραγματοποιήθηκε στην Εσθονία σε μητέρες παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι προσκλήσεις για γονεϊκή εμπλοκή από την πλευρά των δασκάλων, ήταν ο παράγοντας που είχε τη μεγαλύτερη σχέση με τη θετική προς την εμπλοκή αντίδραση των γονέων. Ταυτόχρονα σε έρευνα του Ames (1995, όπ. αναφ. στο Uludag, 2006) η εκτιμώμενη εμπλοκή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες ήταν μεγαλύτερη, όταν οι γονείς είχαν τακτική και

ουσιαστική επικοινωνία με τους δασκάλους. Ο Kyriakides (2005) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου, βρήκε ότι όταν οι γονείς ενθαρρύνονται να δουλέψουν με τα παιδιά τους, γίνονται πιο δραστήριοι και δημιουργικοί. Η πρόσκληση για γονεϊκή εμπλοκή, λοιπόν, όχι μόνο ενθαρρύνει και αυξάνει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά ταυτόχρονα τροποποιεί τη συμπεριφορά τους, βελτιώνοντάς τη.

Ο δάσκαλος, ως καθοδηγητής της διαδικασίας εμπλοκής μπορεί να κατευθύνει τους γονείς προς την κατεύθυνση εμπλοκής που επιθυμεί. Χαρακτηριστική είναι η ανάλυση που πραγματοποίησε η Simon (2004) στα δεδομένα της National Educational Longitudinal Study (1988), όπου βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ανταποκρίνονται στις στρατηγικές εμπλοκής, παίρνοντας μέρος στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση σε πρακτικές εμπλοκής που προωθούν τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών από τους γονείς με τις κατ' οίκον εργασίες, τότε αυτός ο τύπος εμπλοκής εφαρμόζεται από τους γονείς. Από το συμπέρασμα αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη καθοριστική σημασία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, στην εμπλοκή των γονέων.

Ο ρόλος των Δημογραφικών Παραγόντων

Από τη έρευνα προέκυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο και οι άντρες φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα από τις γυναίκες. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Klassen & Chiu, 2010; Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel, & Tlale, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007), στις οποίες βρέθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε άλλες έρευνες (Friedman & Kass, 2002; Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011) δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με την περιοχή του σχολείου, παρατηρείται επίσης σημαντική διαφορά, ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με υψηλότερα επίπεδα στις αστικές και ημιαστικές περιοχές σε σύγκριση με τις αγροτικές. Σε παρόμοια έρευνα των Dellingera, Bobbettb, Olivierc, & Ellettd (2008), δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου.

Σε σχέση με την προϋπηρεσία διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις στάσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή, τη συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής και τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής. Επιπλέον, όσο νεότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής διαπιστώθηκαν. Φαίνεται ότι η εμπειρία συσχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί στη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς.

5.2 Συμπεράσματα έρευνας

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά θέτουν περιορισμούς στο ρόλο των γονέων μέσα σε αυτή. Άλλωστε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γονείς δεν ξέρουν τον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αλλά μπορούν να το κάνουν αν κάποιος τους δείξει. Αντίστοιχα, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν η ικανότητα υποβοήθησης των παιδιών με τις κατ' οίκον εργασίες και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επιφέρουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνουν ότι οι γονείς δεν ξέρουν τον τρόπο να βελτιώσουν την επίδοση των παιδιών. Οι παραπάνω στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και την ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, συνδέονται άμεσα με τις απόψεις τους για τις στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι προς όλες τις στρατηγικές, αλλά επιλέγουν ως πιο σημαντικές την επικοινωνία με τους γονείς με σκοπό την ενημέρωση είτε για προβλήματα, είτε για κάποια επιτυχημένη προσπάθεια

τους παιδιού, την επικοινωνία με σκοπό την ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά και την πρόταση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που μπορούν να γίνουν στο σπίτι με σκοπό την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς γίνονται συνεργάτες των εκπαιδευτικών και βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τη χρήση των στρατηγικών εμπλοκής, εστιάζονται στην επικοινωνία με τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με κάποιο πρόβλημα ή επιτυχία του παιδιού και είναι αντίστοιχες των προτιμώμενων στρατηγικών που αναφέρθηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές εμπλοκής. Το ίδιο συμβαίνει και με την εθελοντική προσφορά στην τάξη, ενώ χαμηλότερη στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι η συζήτηση πάνω στα τηλεοπτικά προγράμματα. Εντύπωση προκαλεί επίσης το γεγονός, ότι ενώ αναθέτουν εργασίες για το σπίτι που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέων – παιδιών, δηλώνουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό, ότι προτείνουν στους γονείς αντίστοιχες δραστηριότητες για την εξάσκηση δεξιοτήτων των παιδιών.

Συγκρίνοντας μεταξύ τους τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις στρατηγικές εμπλοκής και τη συχνότητα εφαρμογής τους, η πλειοψηφία υιοθετεί πρακτικές εμπλοκής σε χαμηλότερο βαθμό από τη σημασία που δηλώνει ότι αποδίδει σε αυτές, αν και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σε φόβο για την επαγγελματική τους ακεραιότητα, σε άγχος για κάποια ενδεχόμενη αποτυχία, στην πεποίθηση ότι οι γονείς δεν ανήκουν στο χώρο του σχολείου, στην άποψη ότι οι γονείς δεν επιθυμούν τη συνεργασία και στην έλλειψη εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα σχεδιασμού και εφαρμογής πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής.

Σύμφωνα με την εκτιμώμενη από τους εκπαιδευτικούς συχνότητα εμπλοκής των γονέων, οι δραστηριότητες που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας εμπλοκής είναι η παρακολούθηση παραστάσεων των παιδιών στο σχολείο, η συμμετοχή σε προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών – γονέων, η παροχή βοήθειας με τις κατ' οίκον εργασίες και η επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζουν η εθελοντική προσφορά στην τάξη και η συζήτησης πάνω σε τηλεοπτικά προγράμματα. Τα ποσοστά ανταποκρίνονται στις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές εμπλοκής.

Σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιφέρουν σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών της τάξης τους, ότι μπορούν να επικοινωνήσουν με όλους τους μαθητές και ότι η διδασκαλία τους είναι επιτυχημένη. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τη δήλωσή τους ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη διδασκαλία κάποιων μαθητών. Ακόμα, από την έρευνα προέκυψε ότι το οικογενειακό περιβάλλον και οι συμμαθητές επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση. Υψηλή συσχέτιση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, προέκυψε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, την πίστη τους στην ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, τη συχνότητα εφαρμογής προσκλήσεων εμπλοκής και τα εκτιμώμενα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι άντρες παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους στις αστικές και ημιαστικές περιοχές.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Ο μικρός αριθμός του δείγματος, δεν επιτρέπει την γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να γίνουν συμπληρωματικές έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, έτσι ώστε να μετρηθούν περισσότερες απόψεις.

Ταυτόχρονα, το δείγμα ήταν βολικό και αποτελείτο κυρίως από νέους εκπαιδευτικούς. Σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει το δείγμα να επιλεγεί προσεκτικά, έτσι ώστε να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ηλικιών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί, αφού πρώτα εφαρμοστεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή, έτσι ώστε να συγκριθεί το πριν με το μετά.

Μια ακόμα προέκταση της έρευνας θα μπορούσε να είναι η μελέτη των απόψεων των γονέων για τις ίδιες μεταβλητές και η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Addi-Raccah, A. & Ainhoren, R. (2008). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 805–813.
- Addi-Raccah, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303–316.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011): Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.
- Athanasoula – Reppa, A., Makri– Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211.
- Aydin, N. G., Bryan, J. A., & Duys, D. K. (2012). **School Counselors' Partnerships** With Linguistically Diverse Families: An Exploratory Study. *School Community Journal*, 22(1), 145-167.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007): Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement, *Educational Studies*, 33(2), 177-192
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barges, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, teacher and student perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31, 140-163.
- Beck, U.-D.K. (2010): 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.

- Bennett-Conroy, W. (2012). Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent–Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22 (2), 87-110.
- Berns, R. (2010). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.google.gr/books?id=4SbovM1yyMAC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- Bower, A. H., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *American School Counselor Association*. 15(2), 77-87.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99–122.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25 (8), 30-32, 46.
- Castro, D. C., Bryan, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 413–430.
- Cheung, C-K. (2008). Evaluating the benefit from the help of the parent–teacher association to child performance. *Evaluation and Program Planning* 32, 247–256.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 480–492.
- De Gaetano, Y. (2007) The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. *Urban Education*, 42, 145–162.

Delgado, R., Huerta, M. E., & Campos, C. (2012). Enhancing relationships with parents of English Language Learners. *Principal Leadership*, 12 (6), 30-34.

Dellinger, A., Bobbett, J., Olivieri, D., & Ellett, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23 (2), 220-32.

Didaskalou, E. (2002). Current Obstacles to Change in Greek Primary Schools: implications for managing behavior problems. *European Journal of Education*, 37(4), 473 - 482.

Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2007). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.

Eberly, J. L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with Families Across Cultures: An Investigation of Teacher Perceptions and Practices. *The School Community Journal*, 17 (2), 7-26.

Elias, M., Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2007). A Competence-Based Framework for Parent--School--Community Partnerships in Secondary Schools. *School Psychology International*, 28, 540- 54.

Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Epstein, J. L. (1995). Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 712.

Epstein, J. L., (2005). A Case Study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 151-170.

Epstein, J. L., (2007). Improving Family and Community involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8, 16-22.

Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J.L., Salinas, K.C., & Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the*

elementary middle grades. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning and Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.

Fan, W., Williams, K. M., & Wolters, C. A. (2011): Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105 (1), 21-35.

Fan, X. T. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.

Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.

Freeman, R. (2011): Home, school partnerships in family child care: providers' relationships within their communities. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 827-845.

Friedman, I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.

Georgiou, S. N., Tourva, A. (2006). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology Education*, 10, 473–482.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implication of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451- 458.

Gonzalez-Mena, J. (1999). Dialogue to understanding across cultures. *Child Care Information Exchange*, 7(128), 6–8.

Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532–44.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.

- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Mazarei, F. (2011). Individual characteristics, identity styles, identity commitment, and teacher's academic optimism. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 646–652.
- Hejazi, E., Moghari, E., Lavasani, M. G., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' Reported Involvement in Students' Homework: Strategies and Practices. *The Elementary School Journal*, 95 (5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic and Other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356 - 372.
- Ice, C. L. & Hoover-Dempsey K. V. (2011). Linking Parental Motivations for Involvement and Student Proximal Achievement Outcomes in Homeschooling and Public Schooling Settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339– 369.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kaspro, W. & Michael Fendrich, (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237–269.
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education, 47*(4), 706 – 742.
- Jones, I., White, C. S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development, 8*(2), 153–163.
- Jordan, L., Reyes-Blanes, M., Peel, B. Peel, H., & Lane, H. (1998). Developing Teacher-Parent Partnerships Across Cultures: Effective Parent Conferences. *Intervention In school and Clinic. 33*(3), 141-147.
- Kalin, J., & Steh, B. (2010), Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation, *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4923–4927.
- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. , *15*, 1081–1086.
- Kikas, E., Peets, K., & Niilo, A. (2010). Assessing Estonian mothers' involvement in their childrens` education and trust in teachers. *Early Child Development and Care, 181* (8), 1079-1094.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741- 756.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education, 35*(3), 359-374.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International, 30*(3), 311–328.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating School Policy on Parents Working With Their Children in Class. *The Journal of Educational Research, 98*(5), 281 – 298.

- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29 (1), 19-25.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927–935.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Lewis, L., Kim Y. A., & Bey J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- Majzuba, R. M., & Salimb, E. J. H. (2011). Parental involvement in selected private preschools in Tangerang, Indonesia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4033–4039.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Mapp, K. L., Johnson, V. R., Strickland, C. S., & Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage & Family Review*, 43, 338-368.
- Margaritoiu, A., & Eftimie, A. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.
- Martinez, R. A., Martinez, R., & Perez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family–school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 24–39.
- McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30, 171–179.

- Meyer, J. A., & Mann, M. B. (2006). Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77 (8), 567 – 587.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). Positive Behavior Interventions and Supports. *Teaching exceptional children*, 40(6), 6-14.
- Ng, S. W. (2010). Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25 (7), 654-670.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38 (2), 139-150.
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 9101 (2002). Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg107.html>
- Oostdam, R., & Hooge, E., (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 337-351.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools*, 42, 101–111.
- Park, H. (2006). Parental Involvement and Educational Outcomes: The Significance of Institutional Arrangements of Educational System. *International Perspectives on Education and Society*, 7, 187 – 208.
- Patterson, K. B., Webb, K.W., & Krudwig, K. M. (2009). Family as Faculty Parents: Influence on Teachers' Beliefs About Family Partnerships. *Preventing School Failure*, 54 (1), 41 – 50.

- Pelletier, J. & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34 (1), 45-60.
- Pena, D. C. (2000) Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Polovina, N. & Stanisic, J. (2007). A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation. . *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (1),115-133.
- Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.
- Redding, S. (2008). How Parents and Teachers View Their School Communities, *Marriage & Family Review*, 43 , 269-288.
- Reynolds, A. (1992). Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Sanders, M. G. (2008). How Parent Liaisons Can Help Bridge the Home-School Gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287-298.
- Sheldon S. B., Epstein, J. L., & Galindo, C. L. (2010). Not Just Numbers: Creating a Partnership Climate to Improve Math Proficiency in Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1), 27-48.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301–316.
- Shuang Ji, C. & Koblinsky, S. A. (2009). Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44(6), 687-709.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611- 625.

Souto-Manning, M., & Swick, K. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187–193.

Symeou, L. (2001). *Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs* στο Smit, F., van der Wolf, K., Slegers, P. (2001). A Bridge to the Future p.p. 33 – 43.

Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). “I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents”: An Evaluation of In-Service Training on Teacher–Parent Communication”. *School Community Journal*, 22 (1), 65-87.

Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). ‘I can see parents being reluctant’: perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child and Family Social Work*, 14, 278–288.

Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 00(0), 1 – 15.

Tsibidaki, A. & Tsamparli, A. (2005). *The Relationships Between Families with Children with Special Needs and the Support Networks: Family of Origin, Friends, School and Specialists*, presentation at the 27th International School Psychology Association Colloquium, Athens, Greece, July 2005.

Uludag, A. (2006). "Elementary Preservice Teachers' Opinions about Parental Involvement in Children's Education". *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 1462.

Walker, J. M. T. & Dotger, B. H. (2011). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent–Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family–School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62–75.

Williams, T. T., & Sánchez, B. (2012). Parental Involvement (and Uninvolvement) at an Inner-City High School. *Urban Education*, 47(3), 625–652.

- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008) . Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct . *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Xu, Z., & Gulozino, C. A. (2006). How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher–Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools. *Education Economics* 14(3), 345–367.
- Zygmunt-Fillwalk, E. M. (2006). The Difference a Course Can Make: Preservice Teachers’ Perceptions of Efficacy in Working with Families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27 (4), 327-342.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας*, 6, 69 – 96.
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. http://www.pee.gr/enallagiparathirou_athena/sin_ath.htm.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Ταχύρυθμο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού». ΟΕΠΕΚ. 72-104.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα. Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαούσης, Δ. (1993). *Η Κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη. University Studio Press. 732-745.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

		Απόψεις για εμπλοκή	Αίσθηση αυτοαποτελε- σματικότητας	Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής	Προσκλήσεις για εμπλοκή
Απόψεις για εμπλοκή	Pearson N	1,000 101,000	0,370** 101	0,517** 101	0,531* 101	0,571** 101	0,537** 101
Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας	Pearson N	0,370** 101	1,000 101,000	0,544** 101	0,247* 101	0,425** 101	0,338** 101
Απόψεις για ικανότητα γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους	Pearson N	0,517** 101	0,544** 101	1,000 101,000	0,231* 101	0,674** 101	0,385** 101
Απόψεις για στρατηγικές εμπλοκής	Pearson N	0,531** 101	0,247* 101	0,231* 101	1,000 101,000	0,421** 101	0,481** 101
Εκτιμώμενη συχνότητα εμπλοκής	Pearson N	0,571** 101	0,425** 101	0,674** 101	0,421** 101	1,000 101,000	0,577** 101
Προσκλήσεις για εμπλοκή	Pearson	0,537** 101	0,338** 101	0,385** 101	0,481** 101	0,577**	1,000 101,000

	N					101	
--	---	--	--	--	--	-----	--

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% **Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

θα ήθελα να σας ευχαριστήσω προκαταβολικά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» με θέμα τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών τους, καθώς και με τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να επισημάνω τα ακόλουθα: Δεν υπάρχουν **σωστές** και **λάθος** απαντήσεις. Το βασικό αίτημα είναι η **προσωπική σας άποψη**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί κανένα στοιχείο αργότερα. Οι απαντήσεις, που είναι **εμπιστευτικές**, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία για την έρευνα ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα συνδέεται με αυτή, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση evangelianakou@yahoo.com.

Σας ευχαριστώ και πάλι για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Ευαγγελία Νάκου
Δασκάλα – ΠΕ70

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
(Συμπληρώστε με X)

1	Φύλο	Ανδρας	
		Γυναίκα	
2	Ηλικία	22-30	
		31-40	
		40-50	
		50-60	
		> 60	
3	Προϋπηρεσία	1-5 χρόνια	
		6-10 χρόνια	
		11-15 χρόνια	
		16-20 χρόνια	
		21-25 χρόνια	
		>25 χρόνια	
4	Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	
		Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	
5	Επιπλέον σπουδές	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	
		Πρόγραμμα εξομοίωσης Πτυχίου	
		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	
		Διδακτορικό Δίπλωμα	
6	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Λιγότεροι από 100 μαθητές	
		100-250	
		Περισσότεροι από 250	
7	Περιοχή σχολείου	Αγροτική (έως 1.999 κάτοικοι)	
		Ημιαστική (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	
		Αστική (10.000 και άνω κάτοικοι)	

Α. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για ένα καλό σχολείο.	1	2	3	4	5	6
2	Οι περισσότεροι γονείς ξέρουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες.	1	2	3	4	5	6
3	Κάθε οικογένεια έχει κάποια δυνατά σημεία που μπορούν να στηριχθούν, προκειμένου να αυξηθεί η καλή επίδοση του μαθητή στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
4	Όλοι οι γονείς θα μπορούσαν να μάθουν τρόπους να βοηθούν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες, αν κάποιος τους δείξει.	1	2	3	4	5	6
5	Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να είναι πιο αποτελεσματικοί με περισσότερους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
6	Οι γονείς σ' αυτό το σχολείο θέλουν να εμπλακούν περισσότερο απ' όσο ήδη εμπλέκονται.	1	2	3	4	5	6
7	Η εμπλοκή του γονέα είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
8	Αυτό το σχολείο αντιμετωπίζει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες.	1	2	3	4	5	6

Β. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Νιώθω ότι επιφέρω σημαντική εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6
2	Αν προσπαθήσω πολύ, μπορώ να επικοινωνήσω καλά ακόμα και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρο μαθητές	1	2	3	4	5	6
3	Τα παιδιά είναι τόσο ιδιαίτερα και σύνθετα, που ποτέ δεν ξέρω αν επικοινωνώ καλά μαζί τους.	1	2	3	4	5	6
4	Συνήθως ξέρω πώς να επικοινωνήσω καλά με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
5	Τα κίνητρα που έχει ένας μαθητής για το σχολείο εξαρτώνται κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον και έτσι έχω περιορισμένη επιρροή.	1	2	3	4	5	6
6	Αυτά που μπορώ να κάνω, για να αυξήσω την επίδοση των μαθητών, είναι περιορισμένα.	1	2	3	4	5	6
7	Είμαι επιτυχημένος στη διδασκαλία των μαθητών της τάξης μου.	1	2	3	4	5	6
8	Δεν είμαι σίγουρος για το πώς να διδάξω κάποιους από τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	6
9	Αισθάνομαι ότι κάποιοι από τους μαθητές μου δε σημειώνουν καμία ακαδημαϊκή πρόοδο.	1	2	3	4	5	6
10	Οι συμμαθητές επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών μου περισσότερο απ' ότι εγώ.	1	2	3	4	5	6
11	Το μεγαλύτερο μέρος της επίδοσης ενός μαθητή εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον, κι έτσι έχω περιορισμένη επιρροή.	1	2	3	4	5	6
12	Οι συμμαθητές επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών μου περισσότερο απ' ότι εγώ.	1	2	3	4	5	6

Γ. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι γονείς των μαθητών μου βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν.	1	2	3	4	5	6
2	Οι γονείς των μαθητών μου έχουν μικρή επιρροή, όσον αφορά στα κίνητρα των παιδιών τους να τα πάνε καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
3	Αν οι γονείς των μαθητών μου προσπαθήσουν πολύ, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν, ακόμα και όταν τα παιδιά δεν έχουν κίνητρα.	1	2	3	4	5	6
4	Οι γονείς των μαθητών μου αισθάνονται επιτυχημένοι στο να βοηθούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6
5	Οι γονείς των μαθητών μου δεν ξέρουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να έχουν μαθησιακή πρόοδο.	1	2	3	4	5	6
6	Οι γονείς των μαθητών μου βοηθούν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες.	1	2	3	4	5	6
7	Οι γονείς των μαθητών μου επιφέρουν σημαντική, θετική, εκπαιδευτική διαφορά στη ζωή των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6

Α. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσο σημαντική πιστεύετε ότι είναι καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Καθόλου σημαντικό	Όχι σημαντικό	Όχι πολύ σημαντικό	Κάπως σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1	Να έχω συνεργασία με κάθε έναν από τους γονείς των μαθητών μου, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.	1	2	3	4	5	6
2	Να επικοινωνώ με τους γονείς για τα προβλήματα ή τις αποτυχίες των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6
3	Να επικοινωνώ με τους γονείς, όταν τα παιδιά τους κάνουν κάτι καλά ή βελτιώνονται.	1	2	3	4	5	6
4	Να εμπλέκω τους γονείς ως εθελοντές στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
5	Να λέω στους γονείς για τις δεξιότητες, που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά τους σε κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	1	2	3	4	5	6
6	Να παρέχω συγκεκριμένες δραστηριότητες για να κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους, με σκοπό να βελτιώσουν τους βαθμούς τους.	1	2	3	4	5	6
7	Να δίνω στους γονείς ιδέες για να συζητούν για συγκεκριμένα τηλεοπτικά προγράμματα με τα παιδιά τους.	1	2	3	4	5	6
8	Να αναθέτω εργασίες για το σπίτι, που απαιτούν από τους γονείς να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους.	1	2	3	4	5	6
9	Να προτείνω τρόπους για να εξασκήσουν την ορθογραφία ή άλλες δεξιότητες στο σπίτι, πριν από κάποια εξέταση.	1	2	3	4	5	6
10	Να ζητώ από τους γονείς, να ακούν τα παιδιά τους να διαβάζουν.	1	2	3	4	5	6
11	Να ζητώ από τους γονείς των μαθητών μου, να βοηθούν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες.	1	2	3	4	5	6
12	Να ζητώ από τους γονείς των μαθητών μου, να ρωτούν το παιδί πώς πέρασε τη μέρα του	1	2	3	4	5	6

	στο σχολείο.						
1 3	Να καλώ τους γονείς των μαθητών μου να επισκεφτούν την αίθουσά διδασκαλίας μου.	1	2	3	4	5	6
1 4	Να ζητώ από τους γονείς των μαθητών μου να πάνε το παιδί στη βιβλιοθήκη ή σε κοινωνικά γεγονότα.	1	2	3	4	5	6
1 5	Να δίνω στους γονείς ιδέες για να τους βοηθήσω να γίνουν αποτελεσματικοί υπερασπιστές των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6
1 6	Να στέλνω στο σπίτι «σημειώματα» για να πω στους γονείς τι έμαθαν και τι έκαναν στην τάξη τα παιδιά.	1	2	3	4	5	6

Ε. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσοι από τους γονείς των μαθητών σας συμμετέχουν στις ακόλουθες δραστηριότητες αυτό το χρόνο, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Κανένας	10 – 25 %	30 – 45 %	55 – 70 %	75 – 90 %	Όλοι
1	Παρακολουθούν προγραμματισμένες συναντήσεις δασκάλων-γονέων.	1	2	3	4	5	6
2	Παρακολουθούν συναντήσεις ή εργαστήρια στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
3	Επικοινωνούν μαζί μου, όταν τα παιδιά τους έχουν ένα πρόβλημα με τα μαθήματα.	1	2	3	4	5	6
4	Επικοινωνούν μαζί μου, όταν έχουν κάτι πραγματικά καλό να αναφέρουν για τη μάθηση του παιδιού τους.	1	2	3	4	5	6
5	Προσφέρονται εθελοντικά στην τάξη μου ή στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
6	Με ρωτούν για συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν στο σπίτι με το παιδί.	1	2	3	4	5	6
7	Συζητούν για τα τηλεοπτικά προγράμματα με το παιδί.	1	2	3	4	5	6
8	Βοηθούν το παιδί με τις κατ' οίκον εργασίες.	1	2	3	4	5	6
9	Ακούν το παιδί να διαβάζει.	1	2	3	4	5	6
10	Μου δίνουν πληροφορίες για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τα ταλέντα του παιδιού.	1	2	3	4	5	6
11	Μιλούν στο παιδί για την ημέρα του στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
12	Επισκέπτονται την τάξη μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
13	Πηγαίνουν το παιδί στη βιβλιοθήκη ή σε κοινωνικά γεγονότα.	1	2	3	4	5	6
14	Παρακολουθούν παραστάσεις των παιδιών στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6

ΣΤ. Σε αυτόν τον πίνακα παρακαλώ δηλώστε πόσο συχνά κάνετε αυτόν το χρόνο καθένα από τα παρακάτω, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

		Ποτέ	Μια φορά το χρόνο	Μια φορά το τρίμηνο	Μια φορά το μήνα	Μια φορά κάθε 1-2 εβδομάδες	Μια φορά την εβδομάδα
1	Έχω συνεργασία με κάποιο γονέα.	1	2	3	4	5	6
2	Επικοινωνώ με κάποιο γονέα αν το παιδί έχει προβλήματα ή αποτυγχάνει.	1	2	3	4	5	6
3	Επικοινωνώ με κάποιο γονέα, αν το παιδί κάνει κάτι καλά ή βελτιωθεί.	1	2	3	4	5	6
4	Εμπλέκω κάποιο γονέα ως εθελοντή στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
5	Λέω σε κάποιο γονέα για τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει το παιδί σε κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	1	2	3	4	5	6
6	Παρέχω συγκεκριμένες δραστηριότητες για να κάνει ένας γονέας με το παιδί του, προκειμένου να βελτιώσει τους βαθμούς του.	1	2	3	4	5	6
7	Δίνω σε κάποιο γονέα ιδέες, για να συζητήσει συγκεκριμένα τηλεοπτικά προγράμματα με τα παιδιά.	1	2	3	4	5	6
8	Αναθέτω εργασίες για το σπίτι, που απαιτούν από τους γονείς να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους.	1	2	3	4	5	6
9	Προτείνω τρόπους για να εξασκήσουν την ορθογραφία ή άλλες δεξιότητες στο σπίτι, πριν από κάποια εξέταση.	1	2	3	4	5	6
10	Ζητώ από κάποιο γονέα να ακούει το παιδί να διαβάζει.	1	2	3	4	5	6
11	Ζητώ από ένα γονέα να βοηθά το παιδί με τις κατ' οίκον εργασίες.	1	2	3	4	5	6
12	Ενθαρρύνω κάποιο γονέα να ρωτά το παιδί πώς πέρασε την ημέρα του στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
13	Ζητώ από κάποιο γονέα να επισκεφθεί την τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
14	Ζητώ από κάποιο γονέα να πάει το παιδί στη βιβλιοθήκη ή σε κοινωνικά γεγονότα.	1	2	3	4	5	6
15	Δίνω σε κάποιο γονέα ιδέες για να τον βοηθήσω να γίνει ένας αποτελεσματικός υπερασπιστής του παιδιού του.	1	2	3	4	5	6
16	Στέλνω στο σπίτι «σημειώματα» για να πω στους γονείς τι έκαναν και τι έμαθαν τα παιδιά στην τάξη.	1	2	3	4	5	6