

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η Γονεϊκή Εμπλοκή
ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης
της σχολικής αποτελεσματικότητας
σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου
Εκπαιδευτικού Προγράμματος*

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Βαρβάρα Μασούρου (Α.Μ.10018)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Βαρβάρα Μασούρου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος» 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 δηλούσα,

Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Βαρβάρα Μασούρου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, barmassourou@yahoo.gr, bmassourou@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

• Περίληψη

Η συστηματική μελέτη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, με άξονα την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και τελικό στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2004β). Η οργανωμένη συμμετοχή της οικογένειας στις δραστηριότητες του σχολείου οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Η ουσιαστική αλληλεπίδραση του σχολείου με την οικογένεια έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000; Μυλωνάκου – Κεκέ, 2004α), έχει θετικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους γονείς (Patrikakou & Weissberg, 2000) και δημιουργεί πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς (Epstein & Dauber, 1991).

Η έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας βρίσκεται στο αρχικό στάδιο ανάπτυξης. Οι περισσότερες έρευνες είναι, ως επί το πλείστον, περιγραφικές και ασχολούνται κυρίως με τις ενέργειες του σχολείου για την προαγωγή της συνεργασίας αυτής και τις επιπτώσεις της στους μαθητές (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες των προσωπικών γονεϊκών κινήτρων και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, επιχειρείται να προσεγγιστούν ερευνητικά οι γονεϊκές αντιλήψεις στις προσκλήσεις εμπλοκής σε σχέση με το οικογενειακό πλαίσιο και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών που φοιτούν σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η μελέτη των ερευνητικών μεθόδων που ακολουθήθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες μάς ώθησαν στην επιλογή του μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή. Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος παρουσιάζει μια σαφώς δομημένη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας και δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε στη μελέτη συγκεκριμένων μεταβλητών των στάσεων των γονέων. Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήσαμε στην παρούσα μελέτη υπάγεται στη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, εφαρμόσαμε ένα προκαθορισμένο (μη πειραματικό) ερευνητικό σχέδιο που προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Διανεμήθηκαν 106 ερωτηματολόγια, με δημογραφική ποικιλότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα και την περιοχή του σχολείου φοίτησης σε γονείς μαθητών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Νομού Αττικής και του Νομού Καρδίτσας. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του λογισμικού SPSS v18.0.

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στις μεταξύ τους συσχετίσεις και διευκολύνουν την

επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων είναι το φύλο και η ηλικία του γονέα, ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, η τάξη φοίτησης του μαθητή και η γεωγραφική περιοχή. Καμία, στατιστικά, σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις τους για τις προσκλήσεις εμπλοκής. Η ηλικία φάνηκε να αποτελεί ισχυρότερο διαφοροποιητικό παράγοντα. Καμία, στατιστικά, σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο γεωγραφικών περιοχών σχετικά με τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα. Οι γονείς μαθητών αγροτικών περιοχών παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία για τις ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις, σε σχέση με τους γονείς αστικών περιοχών.

Διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής ευθύνης, των προσωπικών εμπειριών τους από το σχολείο και του αυτοσυναισθήματος της γονεϊκής αποτελεσματικότητας. Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των γονεϊκών αντιλήψεων σχετικά με τις γενικές, αλλά και τις ειδικές σχολικές προσκλήσεις. Διαπιστώνεται ότι συσχετίζεται θετικά η αυτοαντίληψη γνώσεων και ικανοτήτων των γονέων με την αυτοαντίληψη του διαθέσιμου χρόνου τους και του βαθμού ενεργητικότητάς τους. Διαφαίνεται, επίσης, ότι η συμπεριφορική στάση των γονέων, σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, διαφοροποιείται σημαντικά από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα επαληθεύεται η κύρια ερευνητική υπόθεση και αποδεικνύεται ότι οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών που φοιτούν σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

• **Λέξεις-κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, αποτελεσματικό σχολείο, συνεργασία σχολείου - οικογένειας

• **Βιβλιογραφικές αναφορές:**

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2004α). *Σχολείο και Οικογένεια: Δράσεις και Αλληλεπιδράσεις: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Αθήνα. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2004β). Στρατηγική αξιοποίηση του κοινωνικού Marketing για την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου και οικογένειας. *Μάθηση και διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΕΠΕΚ με διεθνή συμμετοχή*. Αθήνα 26-28/11/2004.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), pp.288–304.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to *Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*. March 22.
- Patrikakou, E. & Weissberg, R.P. (2000). Parents Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, pp.103-199.

• Abstract

The systematic study of family-school communication, focusing on the active participation of parents in school activities and ultimately to the development of cooperation between the school and the family is a fertile field of science (Mylonakou – Kekes, 2004b). The organized family involvement in school activities leads all participants to achieve better results. The effective interaction of the school with the family has important implications in the development and growth of children (Georgiou, 2000; Mylonakou – Kekes, 2004a), has positive consequences for the involved parents (Patrikakou & Weissberg, 2000) and creates advantages for teachers (Epstein & Dauber, 1991).

Research on parental involvement under the framework of cooperation between school and family is in early stages. Most surveys are mostly descriptive and mainly deal with the actions of the school to promote cooperation and its impact on students (Hoover - Dempsey & Sandler, 2005). This study attempts to investigate the factors of personal parenting incentives and their effect on children's behavior, both in the family and at school. Also, attempts to approach the research on parental perceptions in invitations to engagement in relation with family framework and psychological mechanisms supporting the learning process of children attending Unified Reformed Educational Program Schools.

The review of the literature and the study of research methods used in similar investigations led us to the choice of model of Hoover – Dempsey & Sandler for parental involvement. This research method presents a clearly structured format of the research process and enables us to focus on specific variables study of attitudes of parents. The research strategy that we followed in this study falls within the quantitative research methodology. Specifically, we implemented a fixed (non-experimental) research project provided for the collection of quantitative data. 106 questionnaires were distributed, with demographic diversity in terms of gender, age, educational level, profession and area of school to parents of schoolchildren attending Unified Reformed Educational Program Schools in Attica and Karditsa prefectures. All analyzes were performed using the software SPSS v18.0.

The demographic characteristics of the sample are of particular research interest in their correlations and facilitate verification of research hypotheses is the sex and age of the parent, the number of children in the family, the student class attendance and geographic area. None, statistically significant difference was found between men and women regarding parenting personal motives, unlike their perceptions of invitations engagement. The age appeared to be strongest differentiating factor. None statistically significant differences were observed between the two geographic regions on parenting personal motives. Parents of students in rural areas had a higher score for the specific school and student attendance than the parents in urban areas.

It is found that there is a positive correlation between parental responsibility, personal experiences from school and the parenting of self efficacy. Also, there is a positive correlation between parental perceptions of the general, and the specific school invitations. Found to correlate positively the self-perception of knowledge and skills of parents and the self-perception of available time and the degree of the vigor. There appears also that the behavioral attitude of parents on their involvement in the learning process varies considerably from school to the home environment.

Present study confirms the main research hypothesis and proves that parents are actively involved in the learning process of children attending Unified Reformed Educational Program Schools.

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση αυτής της εργασίας, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων, δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την βοήθεια και τη συμπαράσταση ανθρώπων που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της. Οφείλω σε όλους τις πιο θερμές μου ευχαριστίες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα, για τη συμβουλευτική και καθοδηγητική της διάθεση στο στάδιο της συνεργασίας, καθώς και της γνωριμίας μας, η οποία μου ενέπνευσε έντονο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη επιστημονική αναζήτηση. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα για την εμπιστοσύνη που επέδειξε στο πρόσωπό μου, την πάντα πρόθυμη υποστήριξή της και την ουσιαστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», οι οποίοι συνέβαλαν στην απόκτηση όλων των γνώσεων και των ενδιαφερόντων, εμπλουτίζοντας την οπτική μου, αλλά και την προοπτική σχετικών δράσεων, εμπνέοντας μου τη διάθεση για ευρύτερες και εκτεταμένες αναζητήσεις στο χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Δραπετσώνας και του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σοφάδων Καρδίτσας, που τόσο πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, αφιερώνοντάς μου τον πολύτιμο χρόνο τους και τιμώντας την προσπάθειά μου με την εμπιστοσύνη τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη συνάδελφο, διδάκτορα, κ. Άντζυ Ταγκάλου, για τις υποδείξεις και την καθοδήγησή της σε καθοριστικά σημεία της έρευνάς μου, καθώς και τις ευκαιρίες που μου υπέδειξε. Είναι ένα προικισμένο άτομο, με σπάνια στοιχεία στο χαρακτήρα της και αποτελεί υπόδειγμα συναδελφικής συμπεριφοράς.

Επίσης, οφείλω απεριόριστη ευγνωμοσύνη στο συνάδελφο και ξεχωριστό άνθρωπο στη ζωή μου, Αχιλλέα Ευθυμιόπουλο, για τη συνεχή συμπαράσταση, τη στήριξη και την καθοδήγηση του στα επιστημονικά μονοπάτια της ζωής μου.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την κόρη μου Εβίνα, για την απέραντη κατανόηση που επέδειξε κατά τη διάρκεια των απουσιών μου σε όλη τη διάρκεια των συγκεκριμένων σπουδών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Υπεύθυνη Δήλωση	
Περίληψη	3
Abstract	5
Ευχαριστίες	6
Περιεχόμενα	7
Κατάλογος Πινάκων	10
Κατάλογος Σχημάτων	10

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της έρευνας	11
----------------------------	----

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Γονεϊκή εμπλοκή	15
1.1.1. Εισαγωγή	15
1.1.2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας για έρευνες σχετικές με τη γονεϊκή εμπλοκή	18
1.1.3. Σύγχρονα μοντέλα προσέγγισης της γονεϊκής εμπλοκής	19
1.1.3.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο	19
1.1.3.2. Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών	22
1.1.3.3. Το μοντέλο Hoover–Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή	25
1.2. Τύποι – μορφές της γονεϊκής εμπλοκής	29
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή	31
1.3.1. Παράγοντες που αφορούν στο παιδί	31
1.3.2. Παράγοντες που αφορούν στους γονείς και στην οικογένεια	32
1.3.3. Παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Σχολική Αποτελεσματικότητα

2.1 Τι είναι η Σχολική αποτελεσματικότητα	36
2.2 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική αποτελεσματικότητα	38

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1. Σκοπός της έρευνας	44
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	45
3.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα	45
3.2.2. Υποθέσεις	45
3.3 Μεθοδολογία της έρευνας	46
3.4 Σχεδιασμός της έρευνας	46
3.4.1 Η επιλογή του δείγματος	46
3.4.2 Περιορισμοί της έρευνας	47
3.5 Ερευνητικό Εργαλείο για τη μέτρηση της Γονεϊκής Εμπλοκής	49
3.5.1 Το ερωτηματολόγιο	49
3.6 Στατιστική μεθοδολογία	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας	54
4.2. Σύνοψη των ευρημάτων	64
4.2.1 Γνωστική και συναισθηματική διάσταση	64
4.2.2 Συμπεριφορική διάσταση	67
4.3. Τελικά συμπεράσματα – συζήτηση	71
4.4. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	75
5. Βιβλιογραφικές Αναφορές	76
5.1. Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές	76
5.2 Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές	84

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	89
-------------------------------	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1:</i> Σχηματική αναπαράσταση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου	49
<i>Πίνακας 2:</i> Βαθμολογίες αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων.....	52
<i>Πίνακας 3α.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση το φύλο.....	55
<i>Πίνακας 3β.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση το φύλο.....	56
<i>Πίνακας 4α.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την ηλικία.....	57
<i>Πίνακας 4β.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την ηλικία.....	58
<i>Πίνακας 5α.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την περιοχή διαμονής	59
<i>Πίνακας 5β.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την περιοχή διαμονής.....	60
<i>Πίνακας 6.</i> Κατανομή των βαθμολογίων αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων σε σχέση με βάση τον αριθμό των παιδιών.....	61
<i>Πίνακας 7.</i> Συσχέτιση της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι και των βαθμολογίων αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων.....	63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<i>Σχήμα 1:</i> Η δομή του περιβάλλοντος σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο	20
<i>Σχήμα 2:</i> Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Joyce Epstein	22
<i>Σχήμα 3:</i> Το μοντέλο των Hoover–Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή	25

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο συστήματα που ασκούν επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η οικογένεια προσφέρει την κοινωνική, πολιτιστική και συναισθηματική στήριξη που χρειάζεται το παιδί για να λειτουργήσει στο σχολείο και το σχολείο με τη σειρά του προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για συναναστροφές με άλλους ενήλικες και παιδιά. Οι γονείς υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί σε όλους τους πρωτόγονους πολιτισμούς. Στην αρχαία Ελλάδα η διαπαιδαγώγηση των νέων ξεκινούσε στο σπίτι. Την αγωγή αναλάμβαναν τα πρώτα χρόνια οι εμπειρότεροι και οι πιο έμπιστοι δούλοι της οικογένειας. Την εκπαίδευση των εφήβων αναλάμβανε η κοινωνία με τους επίσημους θεσμούς της και σε ανώτερο επίπεδο οι ελεύθεροι διανοητές και φιλόσοφοι και οι καλά αμειβόμενοι σοφιστές. Στην αρχαία Ρώμη η μητέρα ήταν ο πρώτος παιδαγωγός των παιδιών, ενώ ο πατέρας συμμετείχε αργότερα. Στη βυζαντινή περίοδο η φροντίδα αυτή περνά στα χέρια άλλων φορέων, όπως είναι η εκκλησία, οι συντεχνίες, οι δάσκαλοι, ενώ στο Μεσαίωνα η εκπαίδευση υπόκειται αποκλειστικά στην εποπτεία της εκκλησίας. Κορυφαίοι παιδαγωγοί, όπως ο Κομένιος, ο Λοκ, ο Ρουσσώ και ο Πεσταλότσι θεωρούσαν πολύ σημαντική τη συμμετοχή της μητέρας στη μόρφωση των παιδιών (Berger, 1991:210).

Μετά τη βιομηχανική επανάσταση και με τη σύσταση εθνικών κρατών, το σχολείο θεσμοποιείται. Έτσι, στις σύγχρονες κοινωνίες το σχολείο αναλαμβάνει να καλύψει ανάγκες που αδυνατεί να καλύψει η οικογένεια, όπως βιοποριστικές ανάγκες και έλλειψη γνώσεων. Επίσης, αναλαμβάνει να διαμορφώσει το χαρακτήρα και να φροντίσει την ηθική, συναισθηματική και ψυχοσωματική καλλιέργεια των νέων. Οι γονείς αντιλαμβάνονται πλέον τη σημασία της συμμετοχής τους στα εκπαιδευτικά ζητήματα και, όπως φαίνεται και από έρευνες, η σχολική επιτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που έχουν σχέση με την οικογένεια (Mosteller & Moynihan, 1972 στο Olmstead & Rubin, 1991:221). Τα μεγάλα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα της εποχής μας επιβάλλουν τη στενή συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται κίνητρα στους μαθητές, που προάγουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι απαιτείται συνεργασία των δύο θεσμών.

Στην περίοδο μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο θεσμός του σχολείου υπέστη σημαντικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές αφορούσαν στον εκσυγχρονισμό του, στην

επιμήκυνση του χρόνου σπουδών, στον εκδημοκρατισμό του και στην ανάγκη της προσέγγισης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, δύο θεσμών που μέχρι τότε λειτουργούσαν ημιαυτόνομα. Η ανάγκη γι' αυτήν την προσέγγιση αναδύεται διεθνώς αλλά και στον τόπο μας, κατά τα τελευταία 70 χρόνια, ως αποτέλεσμα των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, της οικονομικής προόδου και της ανάπτυξης. Η αισιοδοξία που διακατείχε τον κόσμο κατά την μεταπολεμική περίοδο εξαπλώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, για είκοσι περίπου χρόνια, ο έλεγχος της εκπαίδευσης και η λήψη των αποφάσεων ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, των εκπροσώπων της πολιτείας για τα διοικητικά θέματα και των πανεπιστημιακών για τα επιστημονικά. Ο συγκεντρωτισμός αυτός προσέδωσε μια σχετική αυτονομία στους δασκάλους, έτσι ώστε οποιαδήποτε ανάμειξη άλλων φορέων (π.χ. γονέων) στα εκπαιδευτικά ζητήματα θεωρούνταν απεχθής ανάμειξη στο έργο τους. Στη δεκαετία του '60, μέσα στη γενικότερη πολιτικοκοινωνική αμφισβήτηση, παρατηρήθηκε αφύπνιση της κοινωνίας στην κατεύθυνση της αυξημένης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση (Παντίδης, 1995; Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995).

Στη Βρετανία, στα τέλη της δεκαετίας του '60 καταγράφονται οι δύο πρώτες οργανωμένες απόπειρες εμπλοκής των γονέων στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά στη εκπαίδευση, σε δύο συλλογικά όργανα, στο Advisory Centre for Education (A.C.E.) και στο Campaign for the Advancement of State Education (C.A.S.E.), τα οποία χωρίς να αμφισβητήσουν τον πλήρη έλεγχο των εκπαιδευτικών, λειτούργησαν υποστηρικτικά και γνωμοδοτικά σε περιπτώσεις γονέων που αντιμετώπιζαν προβλήματα με την εκπαίδευση των παιδιών τους και αναζητούσαν λύση πέραν των προτεινόμενων από το σχολείο φοίτησης. Το 1988, με την αναμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πράξης (Education Act) περιορίστηκε η κρατική παρέμβαση, εισήχθη η αντίληψη της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση και ενισχύθηκαν τα γονικά δικαιώματα ως αντίδοτο στη γραφειοκρατία. Στη δημοσίευση της Λευκής Χάρτας (1992) διατυπώθηκε η θέση ότι οι γονείς ως καταναλωτές είναι υπεύθυνοι και καταλληλότεροι, σε σύγκριση με τους θεωρητικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης να επιλέξουν το καλύτερο για τα παιδιά τους (Vincent, 1996:23).

Στις Η.Π.Α. αρχικά οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας χαρακτηρίζονταν από έλλειψη επικοινωνίας και συχνές αντεγκλήσεις. Οι γονείς κατηγορούσαν τους εκπαιδευτικούς για περιχαράκωση του επαγγελματικού τους χώρου και μειωμένη προθυμία συνεργασίας. Οι δε εκπαιδευτικοί απέδιδαν στους γονείς την ευθύνη για τις

χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους (Bauch & Goldring, 1995:290). Στις μέρες μας, η οικογένεια επιλέγει το σχολείο, γεγονός το οποίο παρέχει καλύτερο πλαίσιο οικογενειακής εμπλοκής. Η στάση αυτή υιοθετείται από γονείς και εκπαιδευτικούς και παρατηρείται περισσότερο σε σχολεία με εστιασμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς η φοίτηση σε αυτά προϋποθέτει συνειδητή επιλογή και συνεπώς συνταύτιση απόψεων σχολείου-οικογένειας (Goldring & Shapira, 1993:399; Metz, 1990:128).

Στην Ελλάδα, για πολλές δεκαετίες, η εκπαίδευση δεν ήταν στις προτεραιότητες του ανθρώπου, παρά μόνο για τους προνομιούχους. Όταν η παροχή της εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκε και γενικεύτηκε, πολλοί νέοι πήγαιναν στο σχολείο για να μάθουν απλώς τα στοιχειώδη. Αυτό αποτελούσε αποκλειστικό έργο των εκπαιδευτικών. Οι γονείς δεν είχαν καμία ανάμειξη σε αυτό. Επισκέπτονταν σπάνια το σχολείο για να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς την πρόοδο των παιδιών τους και στην επικοινωνία που αναπτυσσόταν, ο εκπαιδευτικός είχε πάντα δίκιο και οι γονείς υπάκουαν ως μαθητές. Πολλές φορές, μάλιστα, οι γονείς επιζητούσαν τη σωματική τιμωρία ως μέσο αγωγής και σωφρονισμού (Αγγελίδης & Θεοφάνους, 2003:128). Σήμερα, ωστόσο, τα πράγματα έχουν αλλάξει και η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου τείνει να γίνει ουσιαστικότερη. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης διακηρύσσουν την επίδραση αυτής της συνεργασίας στην επίδοση του παιδιού (Erstein, 1987). Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από στάσεις, φιλοδοξίες, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Γεωργίου, 2000:93; Bourdieu & Passeron, 1999). Παρόλα αυτά, γονείς και εκπαιδευτικοί συχνά εμφανίζουν αντιφατικές στρατηγικές και πρακτικές όσο κι αν εμφανίζονται να επικοινωνούν (Παπούλια-Τζελέπη κ.ά., 1996:42). Τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να έρθουν σε επαφή και να συμμετάσχουν στις σχέσεις που αναπτύσσουν. Μέσα από τις σχέσεις τους αυτές μαθαίνουν να πληροφορούνται και να αποκτούν γνώση για πολλά και διάφορα θέματα, τα οποία θα ήταν αδύνατο να γνωρίσουν τόσο χωρίς την επαφή τους όσο και χωρίς τη συναναστροφή τους με άλλα άτομα, είτε αυτά ανήκουν στην κοινότητα που οι ίδιοι είναι μέλη είτε όχι. Η αποτελεσματική λειτουργία στα πλαίσια αυτών των ομάδων (Kekes & Mylonakou, 2006; Mylonakou & Kekes, 2007) προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου περιβάλλοντος, αλλά και τη συμμετοχή ατόμων που έχουν την εμπειρία, ώστε να δρουν κατάλληλα αξιοποιώντας, εκτός από τις πηγές που τους προσφέρονται γύρω τους, και την άρρητη γνώση που διαθέτουν οι ίδιοι.

Στην Ελλάδα, η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου εξαντλείται σε θέματα κυρίως διοικητικά, σε ζητήματα διαχείρισης χρημάτων, σε μικροεπισκευές των σχολικών κτιρίων και του εξοπλισμού τους σε υλικά που απαιτούνται και η κρατική μηχανή αδυνατεί ή αργοπορεί να εφοδιάσει τις σχολικές μονάδες. Η μόνη επαφή με το δάσκαλο της τάξης για ζητήματα που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους εξαντλείται στις μηνιαίες συναντήσεις, στην επίδοση των ελέγχων των μαθητών και σε τυχαίες, περιστασιακές και ανεπίσημες συναντήσεις εντός και εκτός του σχολείου. Εξαιρέση αποτελούν μερικοί εκπαιδευτικοί που επιζητούν πληρέστερη ενημέρωση των γονέων, μέσω τακτικών, ατομικών συναντήσεων και ουσιαστικότερη σύνδεση της προσπάθειας μέσα στην τάξη με εκείνη που γίνεται στο σπίτι μέσω της τήρησης εργασιών που στέλνονται στους γονείς για μελέτη (Παντίδης, 1995:74; Ψάλτη & Γαβρηλίδου, 1995:71).

Από τη δεκαετία του '60 η εμπειρική έρευνα στρέφει το ενδιαφέρον της στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και γονέων. Ο Brofenbrenner, το 1974, τόνισε τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επιτυχία των μαθητών και, παρά τις αντίθετες απόψεις (Klaus et al., 1982) στα μετέπειτα χρόνια, η γονεϊκή εμπλοκή αποτέλεσε στόχο πολλών ερευνητικών και παρεμβατικών προσπαθειών. Συνδέθηκε με τη βελτίωση της μαθητική συμπεριφοράς, με τη μείωση της διαρροής μαθητικού δυναμικού, με τη βελτίωση της γονεϊκής συμπεριφοράς στο σπίτι και με την τροποποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο (Laosa, 1983). Σημαντική υπήρξε η διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που επηρεάζουν τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής. Η παράμετρος που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Corwin & Wagenaar, 1976; Herman & Yeh, 1983). Άλλες έρευνες εστιάζουν στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, στη μόρφωση των γονέων και στις ενδοοικογενειακές σχέσεις (montemayor & Romero, 2000). Ακολούθησε η διερεύνηση της διδακτικής επάρκειας και των σπουδών των εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοσυναίσθηματος του εκπαιδευτικού και της γονεϊκής εμπλοκής (Gibson & Dembo, 1984). Επίσης, διερευνήθηκε η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στις τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί την επιδιώκουν με δικές τους προσπάθειες (Becker & Epstein, 1982). Επιπλέον, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσε η μείωση της γονεϊκής εμπλοκής σε πολυπληθή σχολεία αστικών περιοχών και σε σχολεία των οποίων η λειτουργία διέπεται από

αυστηρά διαρθρωμένη ιεραρχία και πολυσύνθετο πλέγμα κανόνων και διατάξεων (Corwin & Wagenaar, 1976).

Παρόλα αυτά, η έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκεται στο αρχικό στάδιο ανάπτυξης. Οι περισσότερες έρευνες είναι κυρίως περιγραφικές και ασχολούνται με το είδος και τον τρόπο της γονεϊκής εμπλοκής, τις ενέργειες του σχολείου για την προαγωγή της και τις επιπτώσεις της στους μαθητές (Hoover-Dempsey et al., 2001). Συνεπώς, η διερεύνηση της στάσης του σύγχρονου γονέα θα έριχνε περισσότερο φως στον τομέα της σχέσης σχολείου-οικογένειας και στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής. Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις στάσεις των σύγχρονων Ελλήνων γονέων, κάνει μια ανασκόπηση στις σύγχρονες ερευνητικές τάσεις και τα αντίστοιχα πορίσματα που σχετίζονται με το θέμα μας τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες.

Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι τομείς του σύγχρονου ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης διερεύνησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις (οικοσυστημικό μοντέλο, μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών, σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή)

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Γονεϊκή εμπλοκή

1.1.1. Εισαγωγή

Η δυσκολία διατύπωσης ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής έγκειται στην πολυσημία του όρου που διαπιστώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Επιχειρώντας τη διασαφήνιση του όρου *γονεϊκή εμπλοκή*, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για έναν όρο αρκετά ασαφή, γενικό και με ποικίλες κατά περίπτωση εννοιολογικές προεκτάσεις. Ενδεικτικά, ο Hess και οι συνεργάτες του (1984) χρησιμοποιώντας αυτό τον όρο εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Ο Keith και οι συνεργάτες του (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η πολυσημία του όρου διαπιστώνεται από τη διαφορετική νοηματοδότηση του όρου από τους γονείς. Για παράδειγμα, οι μητέρες των μεσαίων στρωμάτων αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους ως μια λίστα με υποχρεώσεις (Countryman & Elish-Piper, 1998:52), όπως είναι οι μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, η επικοινωνία με το σχολείο, η εθελοντική προσφορά στο σχολείο, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με σκοπό να ενισχύσουν τη σχολική απόδοση των παιδιών τους. Αντίθετα, οι μητέρες που προέρχονται από κατώτερα στρώματα αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως ευκαιρία για αλλαγές στην οικογένεια και στην κατεύθυνση της βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσής της (Valentine & Stark, 1979:291).

Ανάλογη διάσταση στη νοηματοδότηση διαπιστώνεται και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως την πραγμάτωση της επιθυμίας τους να έχουν λόγο στα τεκταινόμενα στην τάξη και στο σχολείο, περισσότερο από ό,τι οι δάσκαλοι και οι διοικούντες είναι πρόθυμοι να επιτρέψουν (Chavkin & Williams, 1988:164). Επίσης, επιθυμούν ευρύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και περισσότερες ευκαιρίες συνάντησης μαζί τους. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διακηρύξουν με τη στάση τους την αξία της εκπαίδευσης στα παιδιά τους, να δρουν υποστηρικτικά στις διδακτικές ενέργειες και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και στο σύλλογο γονέων-δασκάλων (Chrispeels, 1996:298).

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονέων στα σχολικά

δρώμενα (Συμεού, 2003), κατά τις οποίες η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή», ο οποίος αφορά δραστηριότητες ή εκδηλώσεις τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς (Davies & Johnson, 1996; Tomlinson, 1991) ή σε δραστηριότητες που μπορεί να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» (Vining, 1997) ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993). Οι δραστηριότητες που θα εντάσσονταν ως πρακτικές «γονεϊκής εμπλοκής» είναι πιθανότερο να αφορούν κυρίως στο συμφέρον του παιδιού του κάθε γονιού ξεχωριστά (Munn, 1993).

Στην πραγματικότητα ο όρος είναι τόσο ασαφής που μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε. Σε μια προσπάθεια για την αναζήτηση του καλύτερου ορισμού, ορισμένοι ερευνητές (Hoover – Demsey et al., 1987) προχώρησαν σε μια διχοτομία σε σχέση με τις δραστηριότητες των γονέων. Τις διαχώρισαν σε εκείνες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, όπως για παράδειγμα η βοήθεια του παιδιού στη σχολική εργασία, και σε εκείνες τις δραστηριότητες που αφορούν τους γονείς και λαμβάνουν χώρα στο σχολείο: από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονιού – δασκάλου ή ακόμα και την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Britto & Waller, 1994).

Στη συνέχεια, καταγράφονται μια σειρά από ορισμοί, στους οποίους καταδεικνύεται η διαφορετικότητα της προσέγγισης, ανάλογα με τον ερευνητή. Ο νόμος των Η.Π.Α. No Child Left Behind (2002) ορίζει ως γονεϊκή εμπλοκή τη συμμετοχή των γονέων στα τεκταινόμενα του σχολείου, με συχνή, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αναγνωρίζοντας την αξία της γονεϊκής εμπλοκής στην πρόοδο των μαθητών και γενικότερα στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Μπόνια και οι συνεργάτες της (Μπόνια κ.ά., 2007:70) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως ένα φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (Γεωργίου, 2000:56) η γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται ως ο τρόπος, με τον οποίο ο γονέας συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο. Η εμπλοκή αυτή δεν είναι μονοδιάστατη. Διακρίνεται σε πολλούς τύπους, με διαφορετική ένταση ο καθένας.

Οι Butterfield και Pepper (Butterfield & Pepper, 1992:48) διακρίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή από τη γονεϊκή υποστήριξη. Ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζουν τη συμμετοχή στη σχολική ζωή σε ρόλους συμβουλευτικούς και σε ρόλους λήψης αποφάσεων. Ως γονεϊκή υποστήριξη ορίζουν το σύνολο των γονεϊκών ενεργειών που αποσκοπούν στην παρώθηση των μαθητών για σχολική επιτυχία και στη διαμόρφωση θετικής στάσης για το σχολείο. Η γονεϊκή υποστήριξη χαρακτηρίζεται ως ρεαλιστική και εφικτή, ενώ η γονεϊκή εμπλοκή ως μη ρεαλιστική, διότι προσκρούει σε εμπόδια, όπως η στάση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον, οι σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές και η έλλειψη κοινωνικής ευαισθησίας στα σχολεία των αστικών κέντρων.

Οι Greene και Tichenor (Greene & Tichenor, 2003:242) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, η οποία πραγματοποιείται με την τροποποίηση και βελτίωση των δεξιοτήτων τους ως γονέων, με την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με το σχολείο, με την εθελοντική προσφορά υπηρεσιών στο σχολείο, με την παροχή μαθησιακών ευκαιριών στα παιδιά στο σπίτι, με τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν στην αρτιότερη λειτουργία του σχολείου και με την ανάπτυξη μιας υγιούς συνεργασίας με φορείς της τοπικής κοινότητας προς όφελος του σχολείου.

Ο Harold Howe (Morrison, 1978:418) ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως την αναπτυξιακή διαδικασία, που πραγματώνεται στη διάρκεια του χρόνου, μέσω ενός σκόπιμου σχεδιασμού και προσπάθειας κάθε εμπλεκόμενου προσώπου, καθώς και τη διαδικασία, με την οποία γονείς και δάσκαλοι εργάζονται, μαθαίνουν και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων με τρόπο αμοιβαία καθορισμένο.

Τέλος, οι Gordon και Briegovel (Gordon & Briegovel, 1976 στο Talleric, 2003) θεωρούν ότι είναι μια μορφή συμμετοχής των πολιτών, όπου οι γονείς λαμβάνουν και διαβιβάζουν πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά τους, αυξάνουν και βελτιώνουν τη διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης στο σπίτι ή/και στο σχολείο, συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο σχολείο και τις δραστηριότητες και γενικά προσπαθούν να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τις βέλτιστες συνθήκες στη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης.

1.1.2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας για έρευνες σχετικές με τη γονεϊκή εμπλοκή

Επειδή απουσιάζουν συστηματικές έρευνες όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή, θα παρουσιάσουμε τις έρευνες που έχουν γίνει για την αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου και της οικογένειας.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, αρχίζουν οι συστηματικές έρευνες και μελέτες. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν δύο πολύ αξιόλογες μελέτες. Πρώτον, η εργασία της Sara Lawrence-Lightfoot (1978), στην οποία διαπιστώνεται η αποτυχία του σχολείου να εμπλέξει το οικογενειακό περιβάλλον στη σχολική δράση, αλλά και της οικογένειας, που δεν κατόρθωσε να διεκδικήσει και να επιτύχει την παρουσία και την ενεργό συμμετοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών της. Λίγο αργότερα, έρχεται και η διατύπωση του βιο-οικοσυστημικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner (1979), όπου τίθενται οι βάσεις για μια διαφορετική κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου και της οικογένειας, μέσα από τη *συστημική προσέγγιση*, η οποία επιτρέπει την πληρέστερη ανάλυση και στη συνέχεια αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις/αλληλεπιδράσεις του σχολικού και οικογενειακού συστήματος.

Ο Fehrmann και οι συνεργάτες του (1987) διαπιστώνουν ότι η «αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή» συμβάλλει στη βελτίωση των βαθμών του μαθητή στα σχολικά μαθήματα. Ως εμπλοκή, όμως, ορίζουν την εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων και το συστηματικό έλεγχο της επίδοσης του παιδιού. Οι Campbell και Mandel (1990) αναφέρουν ότι ενέργειες των γονέων που εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, ενώ άλλες ενέργειες, που εκλαμβάνονται ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, μπορεί να έχουν αντίθετα αποτελέσματα.

Η συνέχεια έρχεται κατά τη δεκαετία του 1990 και του 2000. Πρόκειται για την προσέγγιση-μοντέλο της Joyce Epstein (1995), των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (οικογένεια – σχολείο – κοινότητα), για την προσέγγιση – μοντέλο των Bruce Ryan και Gerald Adams (1995) για τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου, καθώς και για την αρχική προσέγγιση – μοντέλο των Kathleen Hoover-Dempsey και Howard Sandler (1997) για τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία, μετά από ένα σύνολο πρόσθετων ερευνών, αναθεωρήθηκε,

συμπληρώθηκε και παρουσιάστηκε πολύ πρόσφατα, το 2005 (Hoover – Dempsey & Sandler, 2005).

Ο Georgiou (1997) αναφέρει ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής προσπάθειας για εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι και για ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα, με τη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τον ίδιο, παρατηρείται ασάφεια στο αν η γονεϊκή βοήθεια είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα της χαμηλής επίδοσης στο σχολείο, τονίζεται η αρνητική συνάφεια επίδοσης και συναισθηματικής πίεσης του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα, καθώς επίσης επισημαίνεται ότι η «πίεση για καλύτερα αποτελέσματα» παρέχει σαφή μηνύματα αποτυχίας στο παιδί.

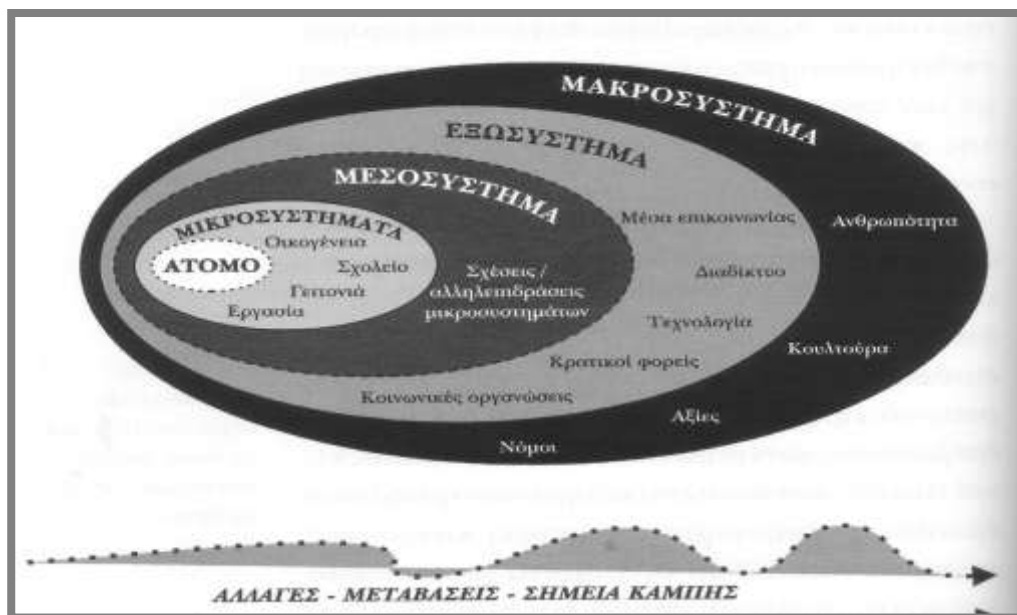
1.1.3. Σύγχρονα μοντέλα προσέγγισης της γονεϊκής εμπλοκής

1.1.3.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner αποτελεί σήμερα τη βάση για μεγάλο αριθμό μελετών και προγραμμάτων. Διδάσκεται ως βασικό θεωρητικό μοντέλο, στα περισσότερα καταξιωμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα του πλανήτη, ειδικότερα σε τμήματα που ασχολούνται με την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:107).

Σύμφωνα με τις κεντρικές κατευθύνσεις του οικοσυστημικού μοντέλου, η ανάπτυξη και η εξέλιξη του ατόμου λαμβάνει χώρα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενός συστήματος αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες καταλήγουν να συγκροτούν το περιβάλλον του. Το άτομο, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα, τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο δεν μπορούν να προκαθοριστούν ούτε και να προσδιοριστούν με ακρίβεια. Κάποιες από αυτές είναι άμεσες και καταλυτικές για τον τρόπο που σκέπτεται και συμπεριφέρεται, και συχνά προέρχονται από τα συστήματα με τα οποία βρίσκεται σε άμεση επαφή και έχει συναλλαγές (οικογένεια, σχολείο κ.λπ.). Άλλες πάλι επηρεάζουν έμμεσα το άτομο μέσα από την επίδραση που ασκούν σε άλλα μικρότερα συστήματα (η νομοθεσία στο

σχολείο, η οικονομική κατάσταση της κοινότητας, η κουλτούρα της οικογένειας, η τεχνολογία κ.λπ.) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:108).



ΣΧΗΜΑ 1: Η δομή του περιβάλλοντος σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο
 Πηγή: Προσαρμογή από Bronfenbrenner, 1989 στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:110

Το άτομο επηρεάζεται, σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, από πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων (Bronfenbrenner, 1989 στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:109-117):

- *Τα μικροσυστήματα.* Αποτελούν το εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού και συμπεριλαμβάνουν όλες τις οργανωμένες μονάδες με τις οποίες έρχεται σε συναλλαγή (την οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά, την τοπική κοινότητα). Ο Bronfenbrenner τις αποκαλεί «αμφίδρομες επιρροές» και προσπαθεί να καταδείξει ότι αυτές οι επιρροές συμβαίνουν σε όλα τα επίπεδα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Π.χ. η συμπεριφορά και η στάση των γονέων επιδρά στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα και οι δικές του αντιδράσεις μπορούν να ενισχύουν ή να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά των γονέων. Όσο το παιδί μεγαλώνει, ο αριθμός των μικροσυστημάτων στα οποία συμμετέχει αυξάνει σταδιακά, άρα αυξάνουν και οι αλληλεπιδράσεις.
- *Το μεσοσύστημα.* Συμπεριλαμβάνονται οι διασυνδέσεις και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει το παιδί (σχέσεις σχολείου-οικογένειας, οικογένειας-κοινότητας-εκκλησίας κ.λπ.). Ο βασικός πυρήνας της δράσης των

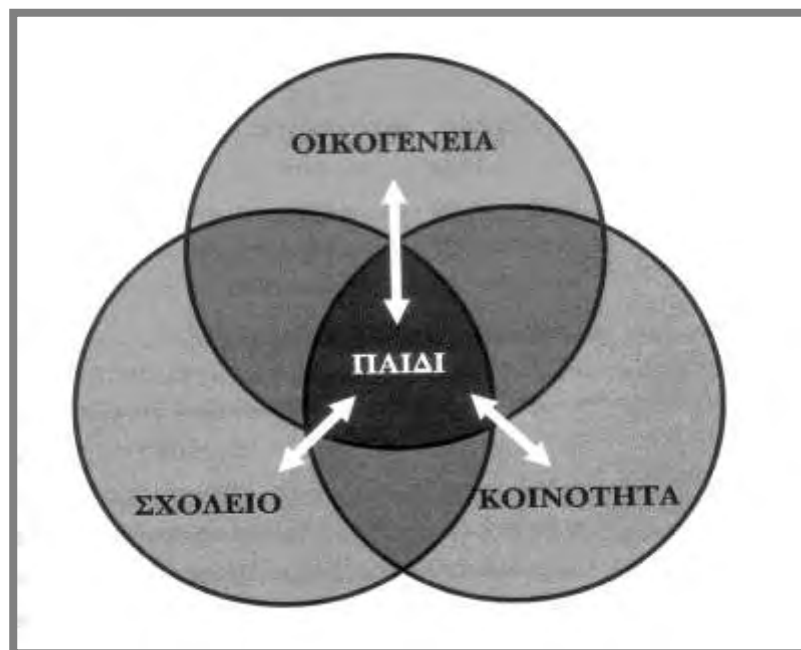
προσώπων ή των φορέων που ασχολούνται με τα ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα βρίσκεται στο μεσοσύστημα.

- *Το εξωσύστημα.* Σε αυτή την κατηγορία συστήματος το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα, δεν είναι ο ενεργός συμμετοχος σε ό,τι διαδραματίζεται σε αυτό. Πολλές φορές όμως αυτά που συμβαίνουν στο εξωσύστημα επηρεάζουν τη λειτουργία τόσο του μεσοσυστήματος όσο και των μικροσυστημάτων. Π.χ. οι συνθήκες στο περιβάλλον εργασίας του πατέρα ή της μητέρας (ωράριο, αμοιβές, άγχος, ανασφάλεια κ.λπ.) επηρεάζουν τη λειτουργία του μικροσυστήματος της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού.
- *Το μακροσύστημα.* Αποτελεί το εξωτερικό σύστημα από το οποίο καθορίζονται σε επίπεδο γενικής πολιτικής και θεσμών οι αποφάσεις που τελικά φτάνουν στο παιδί μέσα από τα ενδιάμεσα συστήματα που μεσολαβούν. Το μακροσύστημα είναι δυναμικό και μπορεί να επηρεαστεί από οικονομικές μεταβολές, κοινωνικές, πολιτικές ή τεχνολογικές αλλαγές, καταστροφές και πολέμους και να του αλλάξουν τη λογική και τη φιλοσοφία του.
- *Το χρονοσύστημα.* Αποτελεί έναν τρόπο μετάβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη. Π.χ. στο μικροσύστημα της οικογένειας, ο χρόνος θανάτου των γονέων σε σχέση με την ηλικία του παιδιού αποτελεί μια κρίσιμη παράμετρο για την ανάπτυξή του. Η εξέλιξη των καταστάσεων στο χρόνο είναι απρόβλεπτη και επομένως η διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύπλοκη και πολλές φορές εκτεθειμένη στο τυχαίο.

Συνοψίζοντας, στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται. Το άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα, τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Το μοντέλο αυτό αποδίδει με πληρότητα μια ολική αντίληψη για το παιδί και τα συστήματα που το περιβάλλουν και διαθέτει τη δυνατότητα να υποστηρίξει επιλογές στρατηγικού χαρακτήρα κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.1.3.2. Το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών

Το μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών εστιάζει στη συνεργασία και στην αλληλοσυμπλήρωση των θεσμών της οικογένειας και του σχολείου (Epstein, 1987; 1996). Αποτελεί εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου προσέγγισης της



ΣΧΗΜΑ 2: Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Joyce Epstein
Πηγή: Προσαρμογή από Epstein, 1995, στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:133

σχέσης σχολείου – οικογένειας και αποσκοπεί στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών από τους συνεταίρους γονείς και εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000:25). Το μοντέλο αποσκοπεί στη λειτουργική συνύπαρξη των θεσμοθετημένων φορέων οικογένειας και σχολείου, με ταυτόχρονη αξιοποίηση των πόρων της κοινότητας. Προτείνει κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχειριστικές πρακτικές για το σχολείο, συμβουλές και προτάσεις σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007:79). Στο κέντρο του ενδιαφέροντος τίθεται το παιδί, όπως φαίνεται στο σχήμα 2, το οποίο ζει, εξελίσσεται και μαθαίνει εντός τριών μερικώς επικαλυπτόμενων σφαιρών (συστημάτων), την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα.

Η J.Epstein (1985:277; 1995:701; 1996:41; 2001) προτείνει έξι συνολικά τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006:136-154). Οι συγκεκριμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής

αποτέλεσαν, τα τελευταία χρόνια, το θεωρητικό πλαίσιο καινοτομιών για την προαγωγή της γονεϊκής εμπλοκής στις Η.Π.Α., όπως φαίνεται και από το National Parent-Teacher Association (1997):

- *Τύπος 1: Γονεϊκή μέριμνα.* Αφορά στην ενημέρωση – εκπαίδευση των γονέων για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι. Υπάρχει ενδιαφέρον για την καλύτερη εκπλήρωση των βασικών υποχρεώσεων των γονέων και για ζητήματα που σχετίζονται με την προετοιμασία των παιδιών για τις υποχρεώσεις στο σχολείο, με την ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και με την καθοδήγηση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και, τέλος, με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην οικογένεια, ώστε το περιβάλλον να λειτουργεί υποστηρικτικά (οργάνωση εργαστηρίων με ειδικά αντικείμενα για κάθε ηλικία).

- *Τύπος 2: Επικοινωνία με την οικογένεια.* Αφορά στην οργάνωση από την πλευρά του σχολείου αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών σε σχέση κυρίως με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών στις σχολικές επιδόσεις (συνάντηση για αρκετή ώρα με κάθε γονέα, τουλάχιστο δυο φορές το χρόνο, και αποστολή στους γονείς, σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση, των εργασιών των παιδιών, συνοδευόμενες με σχόλια και παρατηρήσεις, κ.λπ.).

- *Τύπος 3: Οι γονείς ως εθελοντές.* Αφορά στην υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων, για να προσφέρουν καθοδηγούμενη εθελοντική εργασία στο έργο των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είτε μέσα στην αίθουσα είτε σε άλλους χώρους του σχολείου. Μπορούν, επίσης, να υποστηρίξουν εθελοντικά δραστηριότητες άθλησης, εκπαιδευτικών επισκέψεων, θεατρικών εκδηλώσεων κ.ά. με την οργάνωση επιτροπών εθελοντικής προσφοράς, με τη δημιουργία χώρων προετοιμασίας εθελοντικών δραστηριοτήτων, με ετήσια καταγραφή ατόμων με εθελοντική διάθεση, κ.λπ.

- *Τύπος 4: Οι γονείς ως «δάσκαλοι».* Αφορά στην ενημέρωση και την εκπαίδευση των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών κατά τη μελέτη τους στο σπίτι και για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών. Στην περίπτωση αυτή προβλέπεται η δυνατότητα στους ίδιους τους γονείς να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους, είτε συμμετέχοντας και βοηθώντας στην εκπόνηση εργασιών σε συντονισμό με τις απαιτήσεις του σχολείου είτε ακόμη προτείνοντας οι ίδιοι δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

• *Τύπος 5: Οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων.* Αφορά στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στα κέντρα λήψης των αποφάσεων, τόσο σε επίπεδο σχολικής κοινότητας όσο και σε ανώτερα επίπεδα (συμμετοχή των γονέων σε συμβούλια και επιτροπές εκπαίδευσης, υγείας, περιβάλλοντος κ.ά., συνασπισμός τοπικών ενώσεων γονέων σε φορείς εθνικής εμβέλειας κ.λπ.).

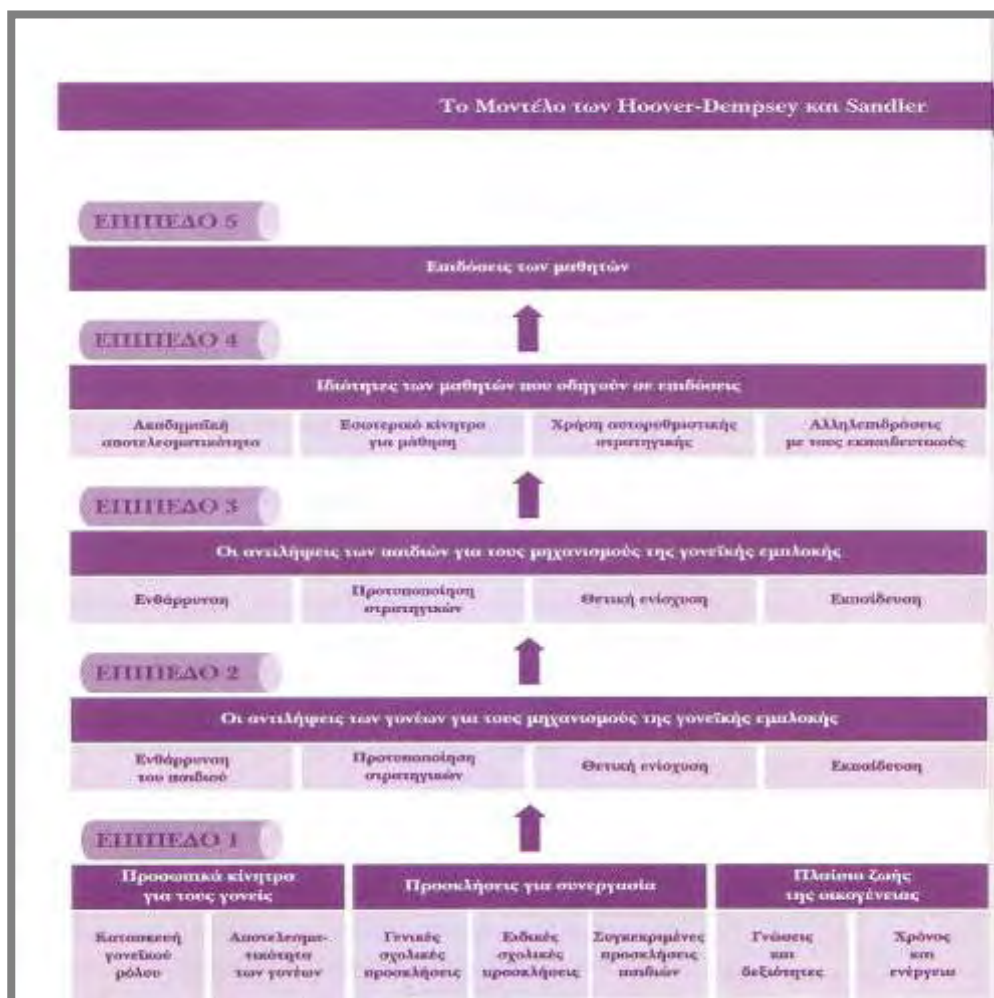
• *Τύπος 6: Συνεργασία με την κοινότητα.* Αφορά στην αξιοποίηση των «πόρων» που προέρχονται από την κοινότητα για να ενισχυθεί το έργο του σχολείου και των οικογενειών είτε με την αναζήτηση προσώπων, φορέων, οργανώσεων και υπηρεσιών που βρίσκονται συνήθως στο άμεσο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας, είτε με πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος προς αυτούς τους φορείς και το συντονισμό των δραστηριοτήτων τους για την υποστήριξη των πρωτοβουλιών του σχολείου.

Το μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών της J.Erstein εστιάζει κατά κύριο λόγο στο οργανωτικό επίπεδο της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Προσφέρει μια ολιστική ανάλυση των παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, καθώς και των εμποδίων τους. Εστιάζει, όμως, κυρίως, στις συμπεριφορές των γονέων. Αντίθετα, το μοντέλο Hoover-Dempsey & Sandler, το οποίο εφαρμόζουμε στην παρούσα μελέτη, επεκτείνει το μοντέλο της Erstein, δίνοντας έμφαση περισσότερο στις αντιλήψεις και στις απόψεις των γονέων, καθώς, επίσης, και στο ρόλο του σχολείου και των μαθητών. Και τα δυο μοντέλα αλληλοσυμπληρώνονται (Deslandes, 2001: 20). Παρόλα αυτά, το μοντέλο της Erstein φαίνεται ανεπαρκές να διερευνήσει τα αίτια που ωθούν τους γονείς να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και αδυνατεί να περιγράψει τις επιπτώσεις των οικογενειακών και ατομικών – ψυχολογικών χαρακτηριστικών στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

1.1.3.3. Το μοντέλο Hoover–Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή

Ύστερα από ενδελεχή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι η γονεϊκή εμπλοκή προάγει τη σχολική επιτυχία και κατ' επέκταση τη σχολική αποτελεσματικότητα, ως αποτέλεσμα του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Ωστόσο, έμειναν αναπάντητα ερωτήματα του τύπου «Γιατί οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία;», «Πώς επιλέγουν τον τρόπο εμπλοκής τους;» και «Πώς επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών;», μέχρι το 1995, οπότε και προτάθηκε από τους Hoover–Dempsey & Sandler ένα μοντέλο, το οποίο αναλύει τους παράγοντες ως προς την οικογένεια και ως προς το σχολείο.

Σύμφωνα με τους Hoover–Dempsey & Sandler η γονεϊκή εμπλοκή περιγράφεται σε πέντε επίπεδα (Μυλωνάκου, 2006:167-215), όπως αναφέρεται στη συνέχεια:



ΣΧΗΜΑ 3: Το μοντέλο των Hoover–Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή

Πηγή: Προσαρμογή από Hoover–Dempsey & Sandler, 2005, στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006:169

• *Πρώτο επίπεδο:* Σ' αυτό το επίπεδο οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους ορμώμενοι πρώτα από προσωπικά τους κίνητρα, ύστερα από τις προσκλήσεις για συνεργασία είτε από το σχολείο είτε από τα ίδια τα παιδιά και τέλος, από το πλαίσιο της οικογένειας με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονέων και το χρόνο που διαθέτουν. Στο συγκεκριμένο επίπεδο, το ενδιαφέρον των γονέων για την εμπλοκή επηρεάζεται από την προσωπική αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους και της ικανότητάς τους για παροχή βοήθειας στο σχολείο και, τέλος, από την αντίδρασή τους στις ευκαιρίες και τις απαιτήσεις για εμπλοκή, η οποία προέρχεται είτε από το σχολείο είτε από τα ίδια τα παιδιά τους. υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τους γονείς για τις προσκλήσεις για συνεργασία που απευθύνονται σε «σημαντικούς άλλου» και που συχνά δημιουργούν επιπλέον κίνητρα για τους γονείς, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι προσκλήσεις αυτές μπορεί να προέρχονται είτε από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είτε από τα ίδια τα παιδιά. Επίσης, σημαντικοί παράγοντες είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των γονέων και ο διαθέσιμος χρόνος των γονέων, αλλά και γενικότερα η δυνατότητα που έχουν για να ενεργοποιηθούν, προκειμένου να υποστηρίξουν τη μελέτη και τις δραστηριότητες των παιδιών τους. Οι Hoover–Dempsey & Sandler υποστηρίζουν πως το σχολείο οφείλει να σέβεται τη γενικότερη κουλτούρα της οικογένειας και να συνεκτιμά τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή.

• *Δεύτερο επίπεδο:* Σ' αυτό το επίπεδο εξετάζονται οι γενικότεροι μηχανισμοί γονεϊκής εμπλοκής, όπως είναι η ενθάρρυνση του παιδιού κατά την εκτέλεση των σχολικών τους εργασιών, η προτυποποίηση ορισμένων βασικών στρατηγικών και πρακτικών (πρακτικών, δηλαδή, που οι ίδιοι οι γονείς ακολουθούν, προκειμένου να μαθαίνουν σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών στη σχολική εργασία, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους ή να επιλύουν προβλήματα), η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς τους και η παροχή εκπαίδευσης προς τα παιδιά προκειμένου να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά στις σχολικές τους δραστηριότητες.

• *Τρίτο επίπεδο:* Σ' αυτό το επίπεδο προσδιορίζονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, με τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε και στο δεύτερο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους κάποιος από την οικογένεια συνήθως ενθαρρύνει και

υποστηρίζει το παιδί, κυρίως σε σχέση με τη σχολική του εργασία. Η προτυποποίηση ορισμένων βασικών στρατηγικών και πρακτικών, αφορά στις πρακτικές που υποστηρίζει το πρόσωπο το οποίο υποστηρίζει το παιδί στη σχολική του εργασία. Πρόκειται για τις προτιμώμενες πεποιθήσεις ή συμπεριφορές του ατόμου που υποστηρίζει το μαθητή στο σπίτι, όπως όμως τις αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο μαθητής. Επίσης, περιλαμβάνεται και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του παιδιού από την πλευρά της οικογένειας. Τέλος, το τρίτο επίπεδο ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης από την οικογένεια προς αυτά, η οποία σχετίζεται κυρίως με τις σχολικές υποχρεώσεις. Οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας, τα οποία τους υποστηρίζουν στις σχολικές εργασίες, για να τους καθοδηγήσουν ή να τους εκπαιδεύσουν κατάλληλα.

• *Τέταρτο επίπεδο:* Σ' αυτό το επίπεδο προσδιορίζονται οι ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, τη χρήση της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής και τις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται οι πεποιθήσεις των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητές τους για ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, δηλαδή κατά πόσο θεωρούν ότι είναι ικανοί να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σχολικές τους εργασίες. Στη συνέχεια, αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο ένας μαθητής διαθέτει δικά του εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, σε αντίθεση με τα εξωτερικά κίνητρα, που προέρχονται από τρίτους και μπορεί να συνδέονται με ανταμοιβές. Σ' αυτό το επίπεδο συνυπολογίζεται η χρήση της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής, με την οποία αξιολογείται η δυνατότητα των μαθητών να ρυθμίζουν από μόνοι τους, μέσα από τις πεποιθήσεις τους και τη συμπεριφορά τους, τις διαδικασίες εκείνες που προωθούν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Τέλος, σ' αυτό το επίπεδο συνεκτιμώνται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους με τους δασκάλους τους.

• *Πέμπτο επίπεδο:* Σ' αυτό το επίπεδο εντοπίζονται οι επιδόσεις των μαθητών, όπως μετρώνται από ένα τεστ πολλαπλών επιλογών, το οποίο αναφέρεται σε δεξιότητες σχετικές με τη Γλώσσα, την Ανάγνωση, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τις Τέχνες και τις Κοινωνικές Επιστήμες.

Το μοντέλο των Hoover–Dempsey & Sandler έχει προέλθει από συστηματικές έρευνες μιας δεκαετίας (1995–2005) και ενσωματώνει ορισμένα βασικά συμπεράσματα. Δίνει μεγάλη σημασία στις αποφάσεις του γονέα, προκειμένου να εμπλακεί στην εκπαίδευση των παιδιών του. Οι αποφάσεις του μπορεί να επηρεάζονται από τα προσωπικά του κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με την κατασκευή ενός δικού του ρόλου για τη συμμετοχή του και μιας αντίληψης που έχει ο ίδιος για την αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Επίσης, μπορεί να επηρεάζονται από τις προσκλήσεις που απευθύνονται προς τους γονείς από το σχολείο γενικότερα, αλλά και ειδικότερα από το δάσκαλο του παιδιού και από το ίδιο το παιδί. Τέλος, σχετίζονται με τον τρόπο ζωής της οικογένειας, τις δυνατότητες και τις γνώσεις που έχουν τα μέλη της που ασχολούνται με την υποστήριξη του μαθητή, αλλά και με το χρόνο και την ενεργητικότητα που διαθέτουν. Σύμφωνα με τους Hoover–Dempsey και Sandler, οι αποφάσεις των γονέων μπορεί να επηρεάζονται και από το ίδιο το σχολείο. Αξίζει να επισημάνουμε ότι η έρευνα των Hoover–Dempsey και Sandler επικεντρώνεται περισσότερο στις ψυχολογικές παραμέτρους, οι οποίες αφορούν στους γονείς και στην προσπάθεια την οποία καταβάλλουν για να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών τους.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μοντέλο των Hoover–Dempsey και Sandler προσφέρει τη δυνατότητα να εξεταστούν διεξοδικά και να κατανοηθούν σε βάθος τόσο οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όσο και η επιρροή τους από διάφορους παράγοντες. Το μοντέλο διευκολύνει στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων τόσο για τα κίνητρα των γονέων και τις αντιλήψεις των παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση, όσο και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Μυλωνάκου, 2006:220). Βέβαια, οι Hoover–Dempsey και Sandler επικεντρώθηκαν περισσότερο στις ψυχολογικές παραμέτρους και ιδιαίτερα σε ό,τι ενδιαφέρει τους γονείς, στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών τους, αλλά και τις σχετικές αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών.

Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καταγράφονται ένα πλήθος θεωρητικών μοντέλων για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Σκοπός της παρούσας μελέτης δεν είναι να απαριθμήσουμε όλες τις θεωρητικές προτάσεις. Η επιλογή του καταλληλότερου θεωρητικού μοντέλου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, αν συλλογιστούμε ότι το ελληνικό σχολείο σταδιακά γίνεται «ανοιχτό» προς την

οικογένεια και είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα (Μυλωνάκου, 2007:323). Η επιλογή του μοντέλου των Hoover–Dempsey και Sandler θεωρούμε ότι είναι η καταλληλότερη, επειδή τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου προσιδιάζουν με την ελληνική πραγματικότητα.

1.2. Τύποι – μορφές της γονεϊκής εμπλοκής

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός τύπων και ενεργειών γονεϊκής εμπλοκής (Clark, 1983;1993; Epstein, 1985; Sutherland, 1991; Epstein & Dauber, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sanders, 1998; Γεωργίου, 2000; Μπόνια κ.ά., 2007). Οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής, όπως εμφανίζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής εμπεριέχει τη γονεϊκή μέριμνα, την επικοινωνία, την υποστήριξη του σχολικού έργου, τη μάθηση στο σπίτι, τη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία με την κοινότητα (Epstein, 2001).

Η γονεϊκή μέριμνα περιλαμβάνει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προετοιμασία της εισόδου των παιδιών στο σχολείο ή τη μετάβασή τους από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Αναφέρεται στην καλλιέργεια των συνθηκών μάθησης στο σπίτι και στην έκφραση των προσδοκιών των γονέων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους. Αφορά στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους και τη γενικότερη εποπτεία των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, του περιορισμού της τηλεόρασης και της σωστής τηλεοπτικής τους αγωγής. Επίσης, η γονεϊκή μέριμνα εμπεριέχει την επίβλεψη και την καθοδήγηση των συναναστροφών, της εμφάνισης και της διατροφής των παιδιών, καθώς και την προτυποποίηση της γονεϊκής συμπεριφοράς σε ζητήματα εκπαίδευσης και μάθησης.

Η επικοινωνία αφορά στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ύστερα από πρωτοβουλία των γονέων, καθώς, επίσης, και στην επικοινωνία με τους

εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σχολική επίδοση και το πρόγραμμα, ύστερα από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει, επιπλέον, και την αμφίδρομη ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τις διαθέσεις, τις τάσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των γονέων.

Η υποστήριξη του σχολικού έργου αναφέρεται στην προσφορά κάθε είδους εθελοντικής εργασίας των γονέων στο χώρο του σχολείου, όπως γραμματειακή υποστήριξη, βιβλιοθήκη, επισκευές και κατασκευές διαφόρων ειδών κ.λπ. Επίσης, καταγράφεται η συμμετοχή σε διάφορες μορφωτικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις ή σε προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής. Η υποστήριξη του σχολικού έργου μπορεί να περιλαμβάνει τη συνοδεία μαθητών σε εξωσχολικές επισκέψεις ή τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεκπαίδευσης (Μυλωνάκου, 2007).

Η μάθηση στο σπίτι αναφέρεται στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες ή στην παροχή και την επίβλεψη εξωσχολικών μαθημάτων και δραστηριοτήτων. Επίσης, αφορά στην καλλιέργεια και στη διεύρυνση των ταλέντων, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σπίτι, μέσω της κριτικής ανάγνωσης βιβλίων από τα παιδιά και τους γονείς τους. Σημαντική θα ήταν και η συνεισφορά κάθε μορφής επισκέψεων σε χώρους ενδιαφέροντος και μάθησης.

Η λήψη αποφάσεων αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε κάθε συλλογικό όργανο, καθώς επίσης και στη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση και σε προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε τοπικό ή ακόμα και σε εθνικό επίπεδο.

Η συνεργασία με την κοινότητα αναφέρεται στη χρήση διαφόρων πηγών μάθησης, όπως είναι τα μουσεία και οι βιβλιοθήκες, στη συμμετοχή σε οργανώσεις και ομίλους, στην ίδρυση Σχολών Γονέων και στην αναζήτηση χρηματικών πόρων για τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του σχολείου.

Γενικά, από τη μελέτη της συγκεκριμένης βιβλιογραφίας (Clark, 1983;1993; Epstein, 1985; Sutherland, 1991; Epstein & Dauber, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sanders, 1998; Γεωργίου, 2000; Μπόνια κ.ά., 2007) είναι φανερό ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατη διαδικασία και συσχετίζεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς από τους γονείς, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, καθώς και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών είναι συχνά επιθυμητή από τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, μόνο, όμως, όταν οι ίδιοι το κρίνουν αναγκαίο (Coulombe, 1995). Οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά σχολεία

επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή με συγκεκριμένο τρόπο και σε συγκεκριμένο χρόνο, τον οποίο τον καθορίζουν οι ίδιοι, και αποτελεί ένα είδος ελέγχου της συγκεκριμένης διαδικασίας από την πλευρά του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν γονείς που εκδηλώνουν την επιθυμία να έχουν τον πλήρη έλεγχο της σχολικής μονάδας, ακόμα και της επιλογής του προσωπικού, καθώς και δραστηκών παρεμβάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η πραγματικότητα, όμως, στην ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται κάπου σε μια ενδιάμεση κατάσταση. Η γονεϊκή εμπλοκή προκύπτει ως συνέπεια προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων των γονέων από την αλληλεπίδρασή τους με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κάθε γονέας διαμορφώνει μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στο παιδί του, η οποία αντανακλά τις μεθόδους και τις πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών, καθώς επίσης και τα πρότυπα και τις αξίες που μεταβιβάζονται από τους γονείς στα παιδιά.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η μορφή και η έκταση της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους, διάφορους, δηλαδή, παράγοντες, οι οποίοι είτε αφορούν στο παιδί, είτε στους γονείς και την οικογένεια, είτε στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

1.3.1. Παράγοντες που αφορούν στο παιδί

Αρχικά, μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στο παιδί, όπως είναι η ηλικία του παιδιού και η τάξη στην οποία φοιτά. Έχει καταδειχθεί από έρευνες ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται, όσο οι μαθητές προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Becker & Epstein, 1982:86; Epstein & Dauber, 1991:291; Γεωργίου, 2000:59).

Επίσης, σε διεθνείς έρευνες καταδεικνύεται ότι το φύλο (Gronlick et al., 1997:541) και οι μαθησιακές ανάγκες (Ho & Willms, 1996:128) παίζουν σημαντικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή. Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει και την επίδοση του παιδιού στο σχολείο (Γεωργίου, 2000:59). Οι προσκλήσεις που προέρχονται από τους μαθητές αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τη γονεϊκή εμπλοκή, διότι οι γονείς θεωρούν

ότι αποτελεί άμεση ανταπόκριση στις αναπτυξιακές ανάγκες και στις επιθυμίες των παιδιών τους (Clark, 1993:97; Cooper et al., 1998:464). Ωστόσο, η πρόσκληση μπορεί συχνά να αφορά στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών ή στη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου (Hoover-Dempsey et al., 1995:445). Σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες, η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στην ανταλλαγή πληροφοριών με τους ειδικούς παιδαγωγούς και στη συμμετοχή τους στη θεραπευτική και αξιολογική διαδικασία. Μεγαλύτερη εμπλοκή παρατηρείται ιδιαίτερα στα αγόρια και σε πρώιμα εμφανιζόμενες ψυχολογικές διαταραχές (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1996:74).

1.3.2. Παράγοντες που αφορούν στους γονείς και στην οικογένεια

Στη συνέχεια, μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στους γονείς και την οικογένεια, όπως είναι η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου και οι προσωπικές τους σχολικές εμπειρίες, το κοινωνικοοικονομικό και το κοινωνικομορφωτικό τους επίπεδο, οι κοινωνικές τους συναναστροφές, καθώς και τα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (σειρά γέννησης, αριθμός υπόλοιπων παιδιών, λοιπά συγκατοικούντα μέλη της οικογένειας κ.λπ.).

Η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου ως αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995:313; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997:9). Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης, οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων (Keyes, 2000:114; Chrispeels & Rivero, 2001:122) και η εμπλοκή των δικών τους γονέων, οι στάσεις και οι αξίες όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή, την εκπαίδευση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού (Mapp, 2002:8; Haack, 2007:53; Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009:37).

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Hoover-Dempsey et al., 1987:423), ενώ άλλες αποδεικνύουν ότι οι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο εμπλέκονται λιγότερο σε σχολικά ζητήματα ή στην πρόοδο των παιδιών τους (Sheldon, 2004:312). Αντίθετα, βασικό ρόλο παίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο προσδιορίζει και το βαθμό

προσβασιμότητάς του σε διάφορα επαγγέλματα (Γεωργίου, 2000:58; Mapp, 2002:290). Ελάχιστη διαφοροποίηση παρατηρείται με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (Stevenson & Baker, 1987:1348). Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις ενημερώσεις που προέρχονται από το ίδιο το σχολείο σε σχέση με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Vaden-Kierman & McManus, 2005:12). Συμπερασματικά, οι γονείς με υψηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο είναι πιο άνετοι στην επικοινωνία τους με το σχολείο, στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους για τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στους γονείς και να καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο έχουν περιορισμένη πρόσβαση στις κατ' οίκον εργασίες, ελλιπή ενημέρωση σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, απροθυμία συνεργασίας με το σχολείο και χαμηλότερες προσδοκίες σε σχέση με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Μάνεσης, 2007:176).

Όσον αφορά στις κοινωνικές συναναστροφές των γονέων, φαίνεται ότι οι γονείς οι οποίοι έχουν έντονες και ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις και ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, δημιουργούν μεγαλύτερο Κοινωνικό Κεφάλαιο με τη μορφή πρόσθετων εκπαιδευτικών πόρων και πρόσβασης σε δίκτυα πληροφοριών, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Μυλωνάκου & Μασούρου, 2010). Συνεπώς, οι μαθητές έχουν υψηλότερες επιδόσεις, όταν οι γονείς τους συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων ή έχουν ανεπτυγμένο δίκτυο κοινωνικών επαφών με άλλους γονείς και με μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Το Κοινωνικό Κεφάλαιο δημιουργείται, επίσης, μέσα από τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας και, ιδιαίτερα, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς ή εκπαιδευτικούς, με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους, τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την απόκτηση κοινών εμπειριών, μέσα από διαδικασίες και προγράμματα συνεκπαίδευσης, τα οποία απαιτούν την οργανωμένη συμμετοχή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών σε διάφορες συλλογικές δράσεις με διαφορετικούς κάθε φορά προσανατολισμούς (Mylonakou & Kekes, 2005).

Όσον αφορά στα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από τη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια, από τον αριθμό των υπόλοιπων παιδιών μέσα στην οικογένεια, από τον αριθμό των

υπόλοιπων συγκατοικούντων μελών της οικογένειας (Erstein, 1992:1142; Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009:28), καθώς και από την ηλικία των γονέων (Spera, 2005:129). Το έντονο ημερήσιο πρόγραμμα των γονέων επηρεάζει αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και εντείνει την αδυναμία πρόσβασης των γονέων στο σχολείο, γεγονός το οποίο μπορεί να επιφέρει ρήξη στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συγκεκριμένους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 1995:445; Peña, 2000:49; Haack, 2007:53).

1.3.3. Παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο

Τέλος, μπορούμε να αναφέρουμε τους παράγοντες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο, όπως είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι σχολικές προσκλήσεις, το σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επίσης, μπορούμε εδώ να αναφέρουμε και τη στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς και την προθυμία των εκπαιδευτικών της για αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς.

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στη σχολική επίδοση, στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, καθώς επίσης και στις αξίες που αποκτούν στο σχολείο, επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009:30).

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή συγκαταλέγονται οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με την αποδοχή των γονέων ως ισότιμων εταίρων στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της αμφίδρομης ενημέρωσης και της παροχής βοήθειας και υποδείξεων (Mapp, 2002:12). Παρατηρείται σημαντικότερη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε σχολεία, τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς, αποστέλλουν υποδείξεις και υποστηρικτικό υλικό ή επικοινωνούν τακτικά τηλεφωνικά ή με ηλεκτρονικό τρόπο (Peña, 2000:42).

Οι προσκλήσεις οι οποίες προέρχονται από το σχολείο, επηρεάζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Griffith, 1998:53), καθώς οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία των

παιδιών (Griffith, 1998:74; Adams & Christenson, 2000:447). Σύμφωνα με την Epstein, οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο εμπλοκής τους (Epstein, 1986:227; Dauber & Epstein, 1993:61) και τη βάση για μια εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Adams & Christenson, 2000:447). Οι προσκλήσεις μπορούν να διαμορφώσουν ένα ενεργητικό οικοδόμημα γονεϊκού ρόλου και να τονώσουν το χαμηλό αυτοσυναίσθημα των γονέων (Walker et al., 2005:46). Επιπρόσθετα, οι προσκλήσεις αποτελούν ισχυρό κίνητρο για εμπλοκή, όταν οι γονείς προσκαλούνται να συμμετάσχουν σε συναντήσεις εργαστηριακού τύπου ή σε προγράμματα συνεκπαίδευσης (Pratt et al., 1995:17).

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι υψηλότερη, όταν υπάρχει μικρή αναλογία δασκάλου – μαθητών (Feuerstein, 2000:36) και όταν η συμμετοχή των γονέων δεν συντελείται υπό το κράτος της επιβολής, αλλά διαμορφώνεται σε ένα θετικό κλίμα, στο οποίο οι γονείς προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά (Swick, 1992:153).

Τέλος, καθοριστική σημασία στη γονεϊκή εμπλοκή παίζει η στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας να μεταφέρει το μήνυμα της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε γονείς και μαθητές (Hoover-Dempsey et al., 1987:432), καθώς και η προθυμία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου να αναπτύξουν αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς (Henderson, 1988:148). Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών, σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο εύκολα με τους γονείς σε σχέση με τις γυναίκες (Μπρούζος, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνεται ο κύριος σκοπός της έρευνας, που είναι η διερεύνηση των στάσεων των γονέων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 106 γονείς και η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Νομού Αττικής και του Νομού Καρδίτσας.

2.1 Τι είναι η σχολική αποτελεσματικότητα

Με τον όρο αποτελεσματικότητα (effectiveness, efficacy) νοείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, σε αντίθεση με τον όρο αποδοτικότητα, η ιδιότητα δηλαδή να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος και οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998:262).

Σύμφωνα με ερευνητές (Levacic, Gaskell), «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ, αντίθετα, αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά» (Levacic, 1995), ενώ για άλλους, αποτελεσματικότητα είναι «η μέτρηση της σχολικής επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών». Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανότητας των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Gaskell, 1995, στο: Παμουκτσόγλου, 2001:83).

Σύμφωνα με τον Campbell και τους συνεργάτες του, η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με την επίδραση σχολικών παραγόντων, όπως τη διοίκηση και το σχολικό κλίμα, καθώς επίσης και τη γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell et al., 2004, στο: Κοντάκος, 2010).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni, αποτελεσματικό είναι το σχολείο εκείνο, το οποίο τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που διαπιστώνεται βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων (Sergiovanni, 1995).

Τα σχολεία που εκπληρώνουν, συμπληρώνουν, τελειοποιούν με τις ενέργειές τους ό,τι οφείλουν ή ό,τι είναι υποχρεωμένα να πράξουν, θεωρούνται

αποτελεσματικά. Ένα σχολείο αποτελείται από μαθητές με ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, δεδομένα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και συγκεκριμένη υλική βοήθεια. Οι μαθητές περιλαμβάνουν τις εισαγωγές (inputs) και τα προϊόντα – αποδόσεις είναι τα επιτεύγματα των μαθητών αυτών στο τέλος ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, τριμήνου ή έτους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010). Οι μέθοδοι διδασκαλίας, η επιλογή των μαθησιακών διαδικασιών, η οργάνωση και διοίκηση της τάξης, αποτελούν τη διαδικασία μετατροπής των εισαγωγών (inputs) σε αποδόσεις και, μέσω αυτών, καθίσταται ικανή η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές (Scheerens & Bosker, 1997 στο: Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:7), η οποία έχει βραχυπρόθεσμες αποδόσεις, όπως είναι τα επαναληπτικά τεστ, αλλά και περισσότερο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, όπως είναι η διασπορά των μαθητών στην αγορά εργασίας. Τυπικά, δηλαδή, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αφορά στα μετρήσιμα στοιχεία των σχολικών επιτευγμάτων (Scheerens, 1998).

Σύμφωνα με τον Wringley (2003), η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης, ισχυρής πολιτικής βούλησης και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς. Επιβάλλει την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την υπευθυνότητα, τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως προϊόν» του ανθρώπινου κεφαλαίου, επιβάλλει άνωθεν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ένα αποτελεσματικό σχολείο «ενεργοποιεί» το πνευματικό του κεφάλαιο, την ικανότητα δηλαδή να μεταβιβάζει τη γνώση, καθώς και το κοινωνικό του κεφάλαιο, την ικανότητα, δηλαδή, να δημιουργεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και βιώσιμα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων (Μασούρου & Ευθυμίου, 2011), προκειμένου να κατορθώσει τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα της πνευματικής και ηθικής του υπεροχής, μέσα από μια επιτυχή χρήση υψηλών στρατηγικών αποδοτικότητας και καινοτόμων επαγγελματικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε αποτελεσματικά σχολεία, «ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αλλαγής, δουλεύοντας εξυπνότερα, και όχι σκληρότερα» (Hargreaves et al., 2001:489-490).

2.2. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική αποτελεσματικότητα

Η σχολική κοινότητα¹, με τα μέλη που την απαρτίζουν, επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των μαθητών και συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Vanderstraeten & Biesta, 2006). Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών αποτελεί κοινή ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων τους και, γι' αυτό, αναγνωρίζουν ότι πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους για την πρόοδό τους (Symeou, 2007).

Η υποστήριξη των γονέων προς το σχολείο, είτε με τη μορφή χρηματοδοτήσεων είτε με την παρουσία τους σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου ή ακόμα και με τη συμβολή τους στο μάθημα ως βοηθοί των εκπαιδευτικών, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των γονέων (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Η γονεϊκή εμπλοκή ως μια στρατηγική ανασυγκρότησης του σχολείου εξετάζει την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών στην επίδοσή τους από τη μια (Coleman et al., 1982) και την επιρροή που ασκείται στη μάθηση των παιδιών από τα προγράμματα συνεργασίας οικογένειας – σχολείου από την άλλη (Berger, 1995). Η έρευνα του Coleman και των συνεργατών του (1982) ενεργοποίησε την παρουσία των γονέων στα σχολεία, παρόλα αυτά, όμως, δε μείωσε το χάσμα που παρουσιάστηκε ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών που προέρχονταν από μειονότητες και οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και των μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες υψηλότερων εισοδημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, μπορούν να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να χρησιμοποιήσουν πρακτικές άμεσης επικοινωνίας και ανάμειξης των γονέων κατά τη διαδικασία της μάθησης, με στόχο να προάγουν την επίδοση των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν την ιδιομορφία των σχέσεών τους με τους γονείς και αποφεύγουν να τους μεταχειρίζονται ως μια ομοιογενή ομάδα με τις ίδιες ανάγκες και τους ίδιους ρόλους. Σε αντίθετη περίπτωση, τα αποτελέσματα της σύναψης επικοινωνιακών σχέσεων θα είναι φτωχά για εκείνους τους γονείς που τα χρειάζονται περισσότερο (Symeou, 2007).

Οι γονείς μπορούν, από τη μια, να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, μέσα από τακτικές συναντήσεις μαζί τους, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις

¹ Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου – Κεκέ (2006), η σχολική κοινότητα απαρτίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όσο και από τους ίδιους τους γονείς των μαθητών.

ατομικές ανάγκες των παιδιών τους και μπορούν, από την άλλη, να προτείνουν βελτιώσεις για τα σχολεία και να τις υποστηρίξουν με όποιον τρόπο διαθέτουν ή ακόμα και βοηθώντας τους αδύνατους μαθητές (Davies & Coates, 2005).

Η οργάνωση του σχολείου περιορίζει την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την πρόσβαση των γονέων στην πληροφόρηση, σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Η αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή εστιάζει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς στο σχολείο, στην ανάμειξη των ίδιων των γονέων στη διεξαγωγή του μαθήματος στη σχολική τάξη και στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των σχολικών αποφάσεων (Tatto et al., 2001).

Οι παρούσες σχέσεις σχολείου – οικογένειας καθορίζονται κυρίως από τις παγιωμένες εβδομαδιαίες, αλλά και μέσα από άτυπες συναντήσεις ή από τηλεφωνικές επικοινωνίες των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, από τις δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, από τις εκδηλώσεις του σχολείου για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, η έκταση των οποίων εξαρτάται από την κουλτούρα του σχολείου και τη διάθεση των γονέων να συμμετέχουν σ' αυτές (Symeou, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφέρονται στη βασική υποχρέωση του σχολείου για προκαθορισμένη τακτική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών τους. Η ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή βοήθειας προς όλους τους γονείς, ώστε να διαμορφώσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους, μέσα από την τακτική ενημέρωσή τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών, μέσα από την παροχή πληροφοριών σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες και μέσα από τις εργασίες τους (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μαθαίνουν μέσα από τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όχι μόνο τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες εκείνες, οι οποίες συνδέουν το σχολείο με την οικογένεια (Chrispeels, 1996). Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη πληροφόρηση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και περισσότερες ευκαιρίες συνάντησης μεταξύ τους, διότι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί κοινή ευθύνη και αναγνωρίζουν ότι τα υποστηρίζουν με διάφορους τρόπους. Έτσι, οι ίδιοι θα πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς στην προαγωγή της προόδου τους (Chavkin & Williams, 1988).

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κοινωνικοποιούν τα παιδιά οι γονείς τους με το να τους μεταβιβάζουν την αξία της εκπαίδευσης, με το να παρακολουθούν τις εργασίες των μαθητών στο σπίτι, θέτοντας καλούς βαθμούς ως προτεραιότητα για τα παιδιά τους και με το να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, θεωρούν ότι είναι αρκετοί εκείνοι οι γονείς που δεν ενδιαφέρονται για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, αφού δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις συναντήσεις μαζί τους, εξαιτίας τόσο της πιθανής ελλιπούς μόρφωσής τους όσο και του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου ή του προγράμματος εργασίας τους. Πιστεύουν, επίσης, ότι ένας αριθμός μαθητών καθιστά αδύνατη την επικοινωνία με τους γονείς τους, όταν αποκρύπτουν τις τακτικές συναντήσεις μαζί τους, αντανακλώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις περιορισμένες δυνατότητες των εκπαιδευτικών για επίδειξη εξατομικευμένης φροντίδας προς τους μαθητές τους (Tatto et al., 2001).

Η συμβολή των γονέων στη διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη αναφέρεται στη δυνατότητά τους να παρέχουν ως εθελοντές βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και στα παιδιά τους μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη (Epstein & Dauber, 1991). Οι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στις υποθέσεις της σχολικής τάξης από αυτή που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είναι πρόθυμοι να τους παραχωρήσουν (Power & Clark, 2000). Οι γονείς επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών τους, επειδή πιστεύουν ότι μπορούν πραγματικά να αναμειχθούν, επειδή κατανοούν ότι η εμπλοκή τους θα επηρεάσει θετικά την επίδοση των παιδιών τους και επειδή θεωρούν ότι η παροχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους γονείς μέσα από την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς βοηθάει αποτελεσματικά τα παιδιά τους στο σπίτι (Van Voorhis, 2003). Στα σχολεία εκείνα, στα οποία υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, οι γονείς αντιμετωπίζονται ως εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών, η γνώμη τους θεωρείται αξιοσημείωτη και η ανάμειξή τους είναι δεδομένη. Αντίθετα, στα σχολεία εκείνα, στα οποία οι προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών είναι χαμηλές, είναι χαμηλές οι προσδοκίες και για τους γονείς και οι ίδιοι οι γονείς αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο στην πρόοδο των παιδιών τους.

Η κουλτούρα κάθε σχολείου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων σχετικά με το πώς και τι θα διδάξουν καθώς και πλήθος από συνεργατικές δραστηριότητες (Finnan & Levin, 2000). Ενώ παρατηρείται μεγάλη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες σε επίπεδο νηπιαγωγείου, σε μεγαλύτερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν την ενεργή

συμμετοχή των γονέων (Chrispeels, 1996). Στο νηπιαγωγείο, η δημιουργία και η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, η οργάνωση μιας έκθεσης ζωγραφικής ή έκθεσης βιβλίου προσφέρουν δυνατότητες για οργάνωση του χώρου ή δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν από τα ίδια τα παιδιά. Συχνά, όμως, οι προσπάθειες αυτές υποστηρίζονται και από τους γονείς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών τους, να τα συναναστρέφονται περισσότερο, να τα γνωρίζουν καλύτερα, να κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους και να αξιολογούν πιο θετικά το έργο των εκπαιδευτικών. Η ευελιξία που παρουσιάζει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου- οικογένειας (Γκλιάου, 2005).

Στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν τους γονείς να παρακολουθούν την έκβαση της διδασκαλίας στην τάξη, φοβούμενοι ότι κρίνονται με την παρουσία τους, αν και οι γονείς θα επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία εκμάθησης των παιδιών τους μέσα στη σχολική τάξη, και συμφωνούν πως κάτι τέτοιο θα βοηθούσε τα παιδιά τους, ώστε να τα υποστηρίζουν πιο αποτελεσματικά στη μελέτη τους στο σπίτι (Tatto et al., 2001).

Ένα αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να δημιουργήσει γέφυρες, οι οποίες θα συνδέουν τα σχολεία με τις οικογενειακές εμπειρίες των παιδιών. Οι σχολικές δραστηριότητες και οι πρακτικές θα πρέπει να δημιουργούν ένα φιλικό προς τις οικογένειες σχολείο και να επιτρέπουν την εμπλοκή των γονέων, ώστε να αποτρέπονται σχολικά προβλήματα (Symeou, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη των σχολικών αποφάσεων πραγματοποιείται με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και των γονέων στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις Νομαρχιακές ή στις Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών και στις ομοσπονδίες των γονέων. Επίσης, πραγματοποιείται με την υποστήριξη ή με την παρουσία των γονέων στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Στα σχολεία τα οποία παρατηρείται εκτεταμένη αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας στη λήψη σχολικών αποφάσεων παρατηρούνται βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο, βελτιωμένη σχολική επίδοση, καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τους γονείς και τους δασκάλους τους, ενεργή γονεϊκή υποστήριξη και παρουσία σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αυξημένη αυτοπεποίθηση και προσωπική ικανοποίηση των γονέων από την εμπλοκή τους στο

σχολείο και αυξημένοι εκπαιδευτικοί πόροι (Epstein, 1991; Epstein & Van Voorhis, 2001).

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο κύριος σκοπός της έρευνας, που είναι η διερεύνηση των στάσεων των γονέων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 106 γονείς και η εφαρμογή της πραγματοποιήθηκε σε δύο Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Στη συνέχεια, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζεται το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος, περιγράφεται η στατιστική τους επεξεργασία και επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας.

3.1. Σκοπός της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαμόρφωσης των παραγόντων των προσωπικών γονεϊκών κινήτρων και της επίδρασής τους στη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, θα διερευνηθούν οι γονεϊκές αντιλήψεις στις προσκλήσεις εμπλοκής, σε σχέση με το οικογενειακό πλαίσιο και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών που φοιτούν σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Περισσότερο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής μελετώνται:

- τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα (*αναπαράσταση γονεϊκού ρόλου – γονεϊκή ευθύνη (1.1.1.α), αναπαράσταση γονεϊκού ρόλου – προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο (1.1.1.β) και αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας (1.1.2)*).
- οι γονεϊκές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής (*για τις γενικές σχολικές προσκλήσεις (1.2.1), για τις ειδικές σχολικές προσκλήσεις (1.2.2) και για τις ειδικές μαθητικές προσκλήσεις (1.2.3)*).

- το οικογενειακό πλαίσιο ζωής (*αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων* (1.3.1) και *αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας* (1.3.2))
- οι ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας (*ενθάρρυνση* (2.2.1), *προτυποποίηση συμπεριφοράς* (2.2.2), *θετική ενίσχυση* (2.2.3) και *καθοδήγηση* (2.2.4)).

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Η έρευνά μας έχει ως αφετηρία την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας συγκεντρώσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και καταγράψαμε τις υποθέσεις:

3.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

EE1 Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους

EE2 Ποια προσωπικά γονεϊκά κίνητρα τους ωθούν σε εμπλοκή και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τις προσκλήσεις εμπλοκής που προέρχονται είτε από το δάσκαλο είτε από τους ίδιους τους μαθητές

EE3 Αν το οικογενειακό πλαίσιο ζωής επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους

EE4 Ποιοι ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών

3.2.2. Υποθέσεις

Γνωστική και συναισθηματική διάσταση

Y1.1 Τα προσωπικά κίνητρα των γονέων θα συσχετιστούν θετικά με την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής [1.1.1.α, 1.1.1.β, 1.1.2]

Y1.2 Οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής θα συσχετιστούν θετικά με την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής [1.2.1, 1.2.2, 1.2.3]

Y1.3 Το οικογενειακό πλαίσιο ζωής θα συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη γονεϊκής εμπλοκής [1.3.1, 1.3.2]

Συμπεριφορική διάσταση

Y1.4 Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ή στο σπίτι επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους [2.1.1, 2.1.2]

Y1.5 Οι ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης (ενθάρρυνση, προτυποποίηση συμπεριφοράς, θετική ενίσχυση, καθοδήγηση) επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους [2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4]

Y1.6 Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα προσωπικά κίνητρα, στις γονεϊκές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής, στο οικογενειακό πλαίσιο ζωής στην εμπλοκή στο σχολείο ή στο σπίτι και στους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης σε σχέση με το φύλο του γονέα, την ηλικία του, τον αριθμό των παιδιών στο σπίτι, καθώς και την γεωγραφική περιοχή φοίτησης του παιδιού (αστική ή αγροτική)

3.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και η μελέτη των ερευνητικών μεθόδων που ακολουθήθηκαν σε αντίστοιχες έρευνες μας ώθησαν στην επιλογή του μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή, γιατί η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος:

- παρουσιάζει μια σαφώς δομημένη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας
- δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε στη μελέτη συγκεκριμένων μεταβλητών των στάσεων των γονέων

3.4. Σχεδιασμός της έρευνας

3.4.1. Η επιλογή του δείγματος

Η έρευνα που ακολουθήσαμε ήταν *δειγματοληπτική*. Έγινε με επιλογή περιορισμένου αριθμού γονέων του συνόλου των γονέων δύο Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (εκ του συνόλου 88 αντίστοιχων σχολείων της επικράτειας), που η παρατήρηση και η μελέτη του μας επέτρεψε τη συναγωγή των συμπερασμάτων για το σύνολο των γονέων του πληθυσμού από το

οποίο αποσπάσθηκαν. Η δειγματοληπτική έρευνα απευθύνεται σε λιγότερα υποκείμενα από την απογραφική έρευνα, γεγονός που επιτρέπει τη συγκέντρωση πληροφοριών για περισσότερα χαρακτηριστικά του δείγματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:34-40) και οι στατιστικές του δείγματος επιτρέπουν την εκτίμηση των παραμέτρων του πληθυσμού με ακρίβεια και το μικρότερο δυνατό κόστος σε χρόνο και χρήμα (Φύλιας, 1977). Στη δειγματοληπτική μας έρευνα χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο του *διαθέσιμου ή βολικού δείγματος*, αφού επελέγησαν ως δείγματα οι γονείς των συγκεκριμένων που προθυμοποιήθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος καθορίζεται επίσης και από το μέγεθος του τυχαίου δείγματος. Το αν θα είναι ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό δεν εξαρτάται μόνο από το μέγεθός του. Είναι αναγκαία προϋπόθεση, αλλά όχι επαρκής. Χρειάζεται να είναι και τυχαίο. Ο ακριβής προσδιορισμός ελάχιστου αριθμητικού μεγέθους του δείγματος είναι αρκετά δύσκολος. Συχνά το μέγεθος του δείγματος αποφασίζεται αυθαίρετα. Το δείγμα συγκροτείται από τόσα υποκείμενα, όσα επιτρέπει ο χρόνος, οι διευκολύνσεις ή οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι (Nisbet & Entwistle, 1978). Γενικά το μέγεθος του δείγματος της έρευνας εξαρτάται από το βαθμό της ακρίβειας που επιζητείται και από τη συχνότητα των χαρακτηριστικών που μελετώνται στο σύνολο του πληθυσμού. Γενικά, ένα δείγμα μέσου μεγέθους που λαμβάνεται με προσοχή και φροντίδα είναι πιο χρήσιμο από ένα δείγμα πιο μεγάλο, που συγκροτείται βιαστικά και απρόσεκτα (Carlow, 1972:240). Η έκταση του δείγματος στη δειγματοληπτική έρευνα, σύμφωνα με τη μελέτη διεθνούς βιβλιογραφίας (Javeau, 1996, στο: Νόβα-Καλτσούνη, 2006:39), έπρεπε να είναι 30 άτομα ως ελάχιστος αριθμός ατόμων που έπρεπε να συμπεριληφθούν στο δείγμα.

Βασιστήκαμε σε συγκεκριμένες σκοπιμότητες για την επιλογή του δείγματος που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα:

- Επιλέξαμε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος από το σύνολο 88 πιλοτικών σχολείων (της σχολικής χρονιάς 2011-2012), στα οποία είχαμε πρόσβαση
- Επιλέξαμε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος με γεωγραφικό προσδιορισμό, περιλαμβάνοντας ένα σχολείο αστικής και ένα σχολείο αγροτικής περιοχής

3.4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια μιας έρευνας, τα υποκείμενα στις απαντήσεις τους – αντιδράσεις τους μπορεί να ψεύδονται ή να παρουσιάζονται διαφορετικά απ' ό,τι συνήθως συμπεριφέρονται. Αλλοιώνουν την πραγματικότητα, είτε από δυσπιστία στον ερευνητή είτε από φόβο ότι η ανωνυμία τους δε θα γίνει σεβαστή και οι απαντήσεις τους θα συνεισφέρουν κυρώσεις είτε γιατί επιθυμούν να εντυπωσιάσουν και να προβάλουν μια ελκυστική εικόνα του εαυτού τους (Albou, 1973:198). Αρκετές φορές δε, είναι πολύ δύσκολο να γίνει έλεγχος της ορθότητας και ακρίβειας των απαντήσεων των υποκειμένων.

Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στην εκούσια συνεργασία των υποκειμένων του δείγματος. Όσοι απαντούν το κάνουν οικειοθελώς (Βάμβουκας, 2007:248). Το δείγμα που αρχικά επιλέγεται, ικανοποιεί τον όρο της αντιπροσωπευτικότητας, αλλά εκείνο που τελικά απαντά είναι διαφορετικής σύστασης και μικρού μεγέθους. Πάντοτε ένα μέρος του δείγματος δεν απαντά. Τον ερευνητή πρέπει να τον απασχολήσει, γιατί αρνήθηκαν και σε τι διαφέρουν από εκείνα τα υποκείμενα που απάντησαν (Nisbet & Entwiste, 1978:52-53).

Η έρευνά μας για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας είχε περιορισμένη χρονική διάρκεια. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δεχτούμε τη συναδελφική εξυπηρέτηση κάποιων που ανέλαβαν να παραδώσουν στους συναδέλφους τους τα ερωτηματολόγια. Όμως η ανταπόκριση δεν ήταν μεγάλη, αφού απουσίαζε η άμεση επαφή μας με τους γονείς των συγκεκριμένων σχολείων. Η φυσική παρουσία του ερευνητή διασφαλίζει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, την πληρέστερη κατανόηση ορισμένων ερωτημάτων και τη διευκρίνιση εκείνων που δε γίνονται αντιληπτές από τους γονείς (Rubin & Rubin, 1995:12).

Το τελικό δείγμα ήταν πιο περιορισμένο από την αρχική πρόβλεψη, λόγω των περιορισμών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στην πράξη το αποτελούσαν 106 γονείς, αστικής και αγροτικής περιοχής της Ελλάδας. Βέβαια, δε θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα σε πανελλαδικό επίπεδο, στηριζόμενοι στην ταυτότητα του δείγματος (αστική, αγροτική). Η έρευνά μας αντιπροσωπεύει τις γονεϊκές στάσεις εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία του σύγχρονου ελληνικού πληθυσμού, αλλά δε μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις, εξαιτίας του μικρού δείγματος.

Επίσης, η εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler παρουσιάζει δυσκολίες ως προς τη γενίκευση των συμπερασμάτων του. Ενώ φαινομενικά μελετώνται θέματα που δεν ταιριάζουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως, για παράδειγμα, είναι η επιλογή του σχολείου φοίτησης ή η προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο στην έκταση που παρουσιάζεται στα σχολεία του εξωτερικού, παρόλα αυτά η διάρθρωση της έρευνας και η ευρύτερη θεωρητική τοποθέτηση αρμόζουν στην ελληνική πραγματικότητα (Συμεού, 2008; Πνευματικός κ.ά., 2008). Η συγκεκριμένη έρευνα, όμως, δε λαμβάνει υπόψη της τις συγκεκριμένες τοπικές ιδιαιτερότητες, όπως είναι είτε η αναλογία των μαθητών ανά τάξη, είτε διάφορα τοπικά και κοινωνικά προβλήματα της κοινότητας, τα οποία μπορεί να επηρεάζουν τις κοινωνικές επαφές των γονέων. Για παράδειγμα, παρατηρήσαμε ότι υπήρχε διαφορετική αντίληψη της έννοιας του ελεύθερου χρόνου και της ενεργητικότητας, εξαιτίας του διαφορετικού ρυθμού ζωής στην πόλη απ' ό,τι σε μια αγροτική περιοχή. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα δε λαμβάνει υπόψη της την πληρότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Δεν υπήρχε συμμετοχή αλλοδαπών γονέων στην έρευνα, εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος συμμετοχής από τη μεριά ανάλογων γονέων. Βέβαια, θεωρούμε ότι σε αντίθετη περίπτωση, θα ήταν απαραίτητη μια διαφορετική θεωρητική προσέγγιση του θέματος, αλλά και μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση.

3.5. Ερευνητικό Εργαλείο για τη μέτρηση της Γονεϊκής Εμπλοκής

3.5.1. Το ερωτηματολόγιο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο των Hoover-Dempsey & Sandler (2005)², όπως έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τη Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2007).

Το ερωτηματολόγιο εστιάζει στα κίνητρα που διαμορφώνουν τη στάση των γονέων όσον αφορά στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους

² Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, M.H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.

και περιλαμβάνει 120 ερωτήσεις κλειστού τύπου οργανωμένες σε 13 ενότητες, όπως παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα (**Πίνακας 1**):

Πίνακας 1: Σχηματική αναπαράσταση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Γονεϊκές στάσεις		Ενότητα	Variable View	Μεταβλητή	
Γνωστική και συναισθηματική διάσταση	Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	1.1.1.α	A1-A11	Αναπαράσταση γονεϊκού ρόλου: Γονεϊκή ευθύνη	
		1.1.1.β	B1-B6	Αναπαράσταση γονεϊκού ρόλου: Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο	
		1.1.2	Γ1-Γ7	Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας	
	Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής	1.2.1	Δ1-Δ6	Γενικές σχολικές προσκλήσεις	
		1.2.2	E1-E6	Ειδικές σχολικές προσκλήσεις	
		1.2.3	ΣΤ1-ΣΤ6	Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις	
	Οικογενειακό πλαίσιο ζωής	1.3.1	Z1-Z9	Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων	
		1.3.2	H1-H7	Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας	
	Συμπεριφορική διάσταση	Εμπλοκή	2.1.1	Θ1-Θ5	Εμπλοκή με βάση το σπίτι
			2.1.2	Ι1-Ι6	Εμπλοκή με βάση το σχολείο
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης		2.2.1	K1-K13	Ενθάρρυνση	
		2.2.2	Λ1-Λ11	Προτυποποίηση συμπεριφοράς	
		2.2.3	M1-M14	Θετική ενίσχυση	

Οι απαντήσεις δίδονται με εξάβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, σύμφωνα με το πρότυπο των Hoover– Dempsey & Sandler, και οι ερωτώμενοι γονείς, όταν πρόκειται να καταγραφούν οι αντιλήψεις τους, απαντούν ανάμεσα στις διαβαθμίσεις *Διαφωνώ κάθιστα, Διαφωνώ, Διαφωνώ λίγο, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα*. Όταν, όμως, πρόκειται να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης (μέσα στη φετινή χρονιά), οι ερωτώμενοι γονείς απαντούν ανάμεσα στις διαβαθμίσεις *Ποτέ, 1 ή 2 φορές, 3 ή 4 φορές, Μία φορά τη βδομάδα, Λίγες φορές τη βδομάδα, Καθημερινά*. Όταν πρόκειται να καταγραφεί δήλωση συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι γονείς απαντούν ανάμεσα στις διαβαθμίσεις *Καθόλου αληθινό, Λίγο αληθινό, Κάπως αληθινό, Συχνά αληθινό, Συνήθως αληθινό, Απόλυτως αληθινό*.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένες και διατυπωμένες καταφατικά. Στην αρχή κάθε θεματικής ενότητας προηγείται εισαγωγική πρόταση, διατυπωμένη στο δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο, που προσανατολίζει τον ερωτώμενο γονέα στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Στις ανεξάρτητες μεταβλητές του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προστέθηκαν περισσότερα δημογραφικά στοιχεία για να καταγράψουμε δεδομένα που αντιπροσωπεύουν την ελληνική οικογένεια (οικογενειακή κατάσταση, ηλικία γονέα, αριθμός υπολοίπων παιδιών στην οικογένεια).

Το ερωτηματολόγιο των Hoover – Dempsey & Sandler μεταφράστηκε, προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα και σταθμίστηκε από τη Μυλωνάκου–Κεκέ Η. (2007).

3.6 Στατιστικές μέθοδοι επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Ο έλεγχος κανονικότητας των συνεχών δεδομένων έγινε γραφικά με τη χρήση P-P plots και Q-Q plots και με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov. Όλα τα συνεχή δεδομένα παρουσίαζαν έλλειψη κανονικότητας, γι' αυτό παρουσιάστηκαν ως «διάμεσος (1^ο, 3^ο τεταρτημόριο)».

Για τη μελέτη της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων αναπτύχθηκαν 19 διαφορετικές βαθμολογίες (**Πίνακας 2**). Οι 14 αποτελούσαν μορφές έκφρασης για κάθε ένα από τα πέντε χαρακτηριστικά της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων: προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής, οικογενειακό πλαίσιο ζωής, εμπλοκή και ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης. Η κατασκευή τους έγινε με τη χρήση των συνιστωσών, από τις οποίες μετρήθηκαν τα χαρακτηριστικά αυτά και ο αριθμός τους καταγράφεται στον **Πίνακα 2**. Για κάθε μια από τις συνιστώσες κάθε χαρακτηριστικού, ο ερωτώμενος γονέας έδινε απαντήσεις από τις: *Διαφωνώ κάθιστα, Διαφωνώ, Διαφωνώ λίγο, Συμφωνώ λίγο, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα*, οι οποίες βαθμολογήθηκαν αντιστοίχως με 1, 2, 3, 4, 5 και 6. Η βαθμολογία σε κάθε συνιστώσα κάθε ερωτώμενου αθροίστηκε σε μια βαθμολογία για κάθε άτομο του δείγματος και για κάθε ένα από τα 14 χαρακτηριστικά. Έτσι το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα εύρος βαθμολογίας το οποίο παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (**Πίνακας 2**). Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερος και ο βαθμός του κάθε χαρακτηριστικού. Το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών για τα 5 βασικά χαρακτηριστικά της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων αθροίστηκε σε μια ολική βαθμολογία για κάθε ένα από τα 5 χαρακτηριστικά.

Πίνακας 2: Βαθμολογίες αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων

A/A	Χαρακτηριστικό	Αριθμός συνιστωσών κάθε χαρακτηριστικού	Εύρος Βαθμολογίας
	Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα		
1	<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	11	1-66
2	<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	6	1-36
3	<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	7	1-42
4	<i>Ολική βαθμολογία προσωπικών γονεϊκών κινήτρων</i>	Άθροισμα των 1-3	3-144
	Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής		

5	<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	6	1-36
6	<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	6	1-36
7	<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	6	1-36
8	<i>Ολική βαθμολογία αντιλήψεων για τις προσκλήσεις εμπλοκής</i>	Άθροισμα των 5-7	3-108
	Οικογενειακό πλαίσιο ζωής		
9	<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	9	1-54
10	<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	7	1-42
11	<i>Ολική βαθμολογία οικογενειακού πλαισίου ζωής</i>	Άθροισμα των 9 και 10	2-96
	Εμπλοκή		
12	<i>Εμπλοκή με βάση το σπίτι</i>	5	1-30
13	<i>Εμπλοκή με βάση το σχολείο</i>	6	1-36
14	<i>Ολική βαθμολογία εμπλοκής</i>	Άθροισμα των 5 και 6	2-66
	Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης		
15	<i>Ενθάρρυνση</i>	13	1-78
16	<i>Προτυποποίηση συμπεριφοράς</i>	11	1-66
17	<i>Θετική ενίσχυση</i>	14	1-84
18	<i>Καθοδήγηση</i>	12	1-72
19	<i>Ολική βαθμολογία ψυχολογικών μηχανισμών στήριξης</i>	Άθροισμα των 15-18	4-294

Η μελέτη της διαφοράς των παραπάνω βαθμολογιών ως προς το φύλο (άντρας, γυναίκα) και την περιοχή διαμονής (αστική, αγροτική) έγινε με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney's test. Η μελέτη της διαφοράς των παραπάνω βαθμολογιών σε κάθε μια από τις 3 ηλικιακές κατηγορίες (31-40, 41-50, 51-60 ετών) και σε κάθε ένα από τις 3 κατηγορίες αριθμού υπολοίπων παιδιών που ζουν στο ίδιο σπίτι (κανένα, ένα, 2 παιδιά) έγιναν με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis's test. Επιπλέον, η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των βαθμολογιών έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους στατιστικούς ελέγχους, που ήταν

αμφίπλευροι, ορίστηκε το $\alpha=0.05$. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του λογισμικού SPSS v18.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιχειρείται ο έλεγχος των αποτελεσμάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα και κάθε ερευνητική υπόθεση, ακολουθώντας τη σχηματική διάταξη του μοντέλου για τη γονεϊκή εμπλοκή των Hoover– Dempsey & Sandler, σε σχέση με το σκοπό της έρευνας. Για την αξιολόγηση της κύριας επίδρασης των παραγόντων της γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης, καθώς και της συμπεριφορικής διάστασης της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα πολλαπλής λογαριθμιστικής παλινδρόμησης και οι περισσότερες διαδρομές επιβεβαιώθηκαν. Στη συνέχεια αποτιμώνται τα αποτελέσματα για καθεμία διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής χωριστά. Στο τέλος επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

4.1. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Στον **Πίνακα 3α** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των φύλων των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ άντρων και γυναικών σχετικά με τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα (P για όλα από Mann-Whitney test >0.05). Αντίθετα, οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής ως μια γνωστική και συναισθηματική διάσταση φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ των φύλων. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία για τις ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις (διάμεσοι 12 (8, 17) και 19 (17, 22), αντίστοιχα) σε σχέση με τους άντρες (διάμεσοι 8 (6, 13) και 16 (15, 20), αντίστοιχα) (P για όλα από Mann-Whitney test <0.05). Επιπρόσθετα, οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερες βαθμολογίες αυτοαντίληψης γνώσεων και ικανοτήτων, και αυτοαντίληψης διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας σε σχέση με τους άντρες (P για όλα από Mann-Whitey test <0.05).

Πίνακας 3α. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση το φύλο.

N=106	Άντρες (v=21)	Γυναίκες (v=85)	P
Βαθμολογίες			
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα			
<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	51 (49.5, 58)	55 (53, 58.5)	0.21
<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	29 (29, 31)	29 (27, 34)	0.38
<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	22 (20, 24)	24 (21, 27)	0.11
<i>Ολική βαθμολογία</i>	104 (100, 112)	110 (103, 116)	0.24
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής			
<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	32 (29.5, 34)	31 (30, 34)	0.50
<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	8 (6, 13)	12 (8, 17)	0.02
<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	16 (15, 20)	19 (17, 22)	0.004
<i>Ολική βαθμολογία</i>	59 (53.5, 63)	61.5 (56, 70)	0.16
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής			
<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	43 (35, 46)	45 (41, 48)	0.02
<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	28 (27, 34)	34 (30.5, 37)	0.001
<i>Ολική βαθμολογία</i>	71 (64, 81)	77.5 (72, 83)	0.003

Αντίθετα, η συμπεριφορική διάσταση (**Πίνακας 3β**) εκφρασμένη ως εμπλοκή και ως ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης δεν έδειξε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων στις περισσότερες βαθμολογίες (P από Mann-Whitney test>0.05). Μόνο η ενθάρρυνση ως ψυχολογικός μηχανισμός στήριξης παρουσιάστηκε μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες (διάμεσοι 74 (68, 76) και 69 (49, 75), αντίστοιχα) (P από Mann-Whitney test=0.02).

Από τις ολικές βαθμολογίες αξιολόγησης για κάθε μια από τις πέντε πτυχές έκφρασης της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων, μόνο εκείνη για το οικογενειακό πλαίσιο ζωής φάνηκε μεγαλύτερη στις γυναίκες από ό,τι στους άντρες (διάμεσοι 77.5 (72, 83) και 71 (64, 81), αντίστοιχα, P από Mann-Whitney test=0.003).

Πίνακας 3β. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση το φύλο.

N=106	Άντρες (v=21)	Γυναίκες (v=85)	P
Βαθμολογίες			
Εμπλοκή			
<i>Εμπλοκή με βάση το σπίτι</i>	22 (18.5, 28)	24 (21, 27)	0.83
<i>Εμπλοκή με βάση το σχολείο</i>	12 (8, 21)	15 (11, 24)	0.14
<i>Ολική βαθμολογία</i>	41 (28.5, 43)	41 (34, 49.5)	0.37
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης			
<i>Ενθάρρυνση</i>	69 (49, 75)	74 (68, 76)	0.02
<i>Προτυποποίηση συμπεριφοράς</i>	61 (60, 63)	62 (56, 64)	0.41
<i>Θετική ενίσχυση</i>	72 (70.5, 79)	76 (70, 79)	0.60
<i>Καθοδήγηση</i>	65 (64, 70)	70 (63, 71)	0.17
<i>Ολική βαθμολογία</i>	265 (244, 278)	282 (253, 289)	0.13

Ο **Πίνακας 4α** απεικονίζει την κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την ηλικία. Σε αντίθεση με τις συγκρίσεις κατά φύλο, η ηλικία φάνηκε να αποτελεί ένα πιο συχνό διαφοροποιητικό παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική και συναισθηματική διάσταση εκφρασμένη ως προσωπικά γονεϊκά κίνητρα και ιδιαίτερα ως προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο φάνηκε να διαφέρει μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών (P από Kruskal-Wallis test=0.01). Τη μεγαλύτερη βαθμολογία προσωπικών εμπειριών από το σχολείο παρουσίαζαν οι συμμετέχοντες ηλικίας 41-50 ετών και την μικρότερη εκείνοι ηλικίας 51-60 ετών (διάμεσοι 31 (28, 34) και 27 (22, 29), αντίστοιχα). Επιπλέον, η γνωστική και συναισθηματική διάσταση εκφρασμένη αυτήν την φορά ως αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά και στις τρεις βαθμολογίες που την περιγράφουν (γενικές σχολικές προσκλήσεις, ειδικές σχολικές προσκλήσεις, ειδικές μαθητικές προσκλήσεις) (P για όλα από Kruskal-Wallis test<0.05). Μάλιστα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες (51-60 ετών) είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία γενικών σχολικών προκλήσεων 34 (32, 35) σε σχέση με τους υπολοίπους. Αντίθετα, οι βαθμολογίες ειδικών σχολικών και μαθητικών προκλήσεων μειώνονταν με την αύξηση της ηλικιακής κατηγορίας. Επίσης, άτομα μεγαλύτερης ηλικιακής κατηγορίας ανέφεραν

και μικρότερη αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας (P από Kruskal-Wallis test<0.001).

Πίνακας 4α. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την ηλικία.

N=106	Ηλικία (έτη)			P
	31-40 (n=37)	41-50 (n=60)	51-60 (n=9)	
Βαθμολογίες				
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα				
<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	56 (54, 60)	54.5 (52, 57)	55 (49, 65)	0.07
<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	28 (27, 34)	31 (28, 34)	27 (22, 29)	0.01
<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	23 (21, 27)	23.5 (18.5, 28.5)	22 (21, 31)	0.95
<i>Ολική βαθμολογία</i>	108 (106, 117)	111 (103, 113)	98 (95, 125)	0.44
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής				
<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	33 (31, 34)	31 (29, 33.5)	34 (32, 35)	0.02
<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	13 (8, 17)	12 (6, 13)	8 (6, 14)	0.03
<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	21 (17, 23)	19 (14, 21)	18 (16, 20.5)	0.04
<i>Ολική βαθμολογία</i>	67 (57, 70)	60 (53.5, 63)	59 (58, 66)	0.01
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής				
<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	45 (39, 49)	43 (41, 48)	45 (32, 46)	0.07
<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	37 (34, 38)	31 (28, 34)	33 (38, 36)	<0.001
<i>Ολική βαθμολογία</i>	83 (73, 86)	74 (69, 83)	78 (60, 82)	0.001

Η συμπεριφορική διάσταση (**Πίνακας 4β**) εκφρασμένη ως εμπλοκή και ως ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης διέφερε επίσης σημαντικά στις περισσότερες βαθμολογίες αξιολόγησης τους. Πιο συγκεκριμένα, άτομα μεγαλύτερης ηλικιακής κατηγορίας είχαν μεγαλύτερες βαθμολογίες εμπλοκής με βάση το σπίτι, καθώς και μεγαλύτερες βαθμολογίες ενθάρρυνσης και προτυποποίησης συμπεριφοράς (P για όλα από Kruskal-Wallis test<0.05). Μόνο η βαθμολογία αξιολόγησης της καθοδήγησης φάνηκε μεγαλύτερη στους νεαρότερους συμμετέχοντες, ηλικίας 31-40

ετών (διάμεσος 71 (63, 72), P από Kruskal-Wallis test=0.04) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές κατηγορίες.

Από τις ολικές βαθμολογίες αξιολόγησης για κάθε μια από τις πέντε πτυχές έκφρασης της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων, όλες, με εξαίρεση εκείνη για τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών (P για όλα από Kruskal-Wallis test<0.05).

Πίνακας 4β. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την ηλικία.

N=106	Ηλικία (έτη)			P
	31-40 (n=37)	41-50 (n=60)	51-60 (n=9)	
Βαθμολογίες				
Εμπλοκή				
<i>Εμπλοκή με βάση το σπίτι</i>	27 (24, 30)	22 (19, 26)	28 (26.5, 29)	<0.001
<i>Εμπλοκή με βάση το σχολείο</i>	15 (11, 18)	16.5 (9, 25)	25 (12, 30)	0.36
<i>Ολική βαθμολογία</i>	42 (36, 42)	38 (33, 49)	50 (41, 58)	0.04
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης				
<i>Ενθάρρυνση</i>	74 (68, 78)	71 (68, 74)	75 (73.5, 76)	0.002
<i>Προτυποποίηση συμπεριφοράς</i>	62 (56, 66)	61 (56, 63)	64 (63, 64)	0.02
<i>Θετική ενίσχυση</i>	76 (72, 79)	75 (70, 79)	77 (75, 82)	0.14
<i>Καθοδήγηση</i>	71 (63, 72)	66 (62, 70)	64 (63.5, 71)	0.04
<i>Ολική βαθμολογία</i>	285 (251, 292)	266 (246, 285)	278 (277, 292)	0.02

Στον **Πίνακα 5α** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ γεωγραφικών περιοχών (αστικών και αγροτικών) των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο περιοχών διαμονής σχετικά με τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα (P για όλα από Mann-Whitney test>0.05). Αντίθετα, οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής ως μια γνωστική και συναισθηματική διάσταση φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ των φύλων. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αγροτικών περιοχών παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία για τις ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις (διάμεσοι 13 (9, 17) και 20 (17, 22), αντίστοιχα) σε σχέση με τους συμμετέχοντες αστικών περιοχών

(διάμεσοι 9 (6, 14) και 18 (16, 20), αντίστοιχα) (P για όλα από Mann-Whitney test<0.05). Επιπρόσθετα, οι κάτοικοι αγροτικών περιοχών είχαν μεγαλύτερες βαθμολογίες αυτοαντίληψης γνώσεων και ικανοτήτων και αυτοαντίληψης διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας σε σχέση με κατοίκους αστικών περιοχών (P για όλα από Mann-Whitey test<0.05).

Πίνακας 5α. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την περιοχή διαμονής.

N=106	Αστική (v=54)	Αγροτική (v=52)	P
Βαθμολογίες			
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα			
<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	56 (51, 58)	54 (53, 57)	0.40
<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	30 (27, 34)	29 (27, 33)	0.62
<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	23 (20, 27)	26 (21, 27)	0.16
<i>Ολική βαθμολογία</i>	111 (101, 112)	108 (103, 116)	0.91
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής			
<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	32 (30, 34)	31 (29, 34)	0.29
<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	9 (6, 14)	13 (9, 17)	0.03
<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	18 (16, 20)	20 (17, 22)	0.01
<i>Ολική βαθμολογία</i>	59 (54, 63)	63 (56, 69)	0.13
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής			
<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	42 (39, 46)	46 (41, 48)	0.01
<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	31 (28, 33)	35 (34, 37)	<0.001
<i>Ολική βαθμολογία</i>	72 (69, 81)	83 (73, 84)	<0.001

Επιπλέον, η συμπεριφορική διάσταση (**Πίνακας 5β**) εκφρασμένη ως εμπλοκή και ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης έδειξε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο τύπων διαμονής στις περισσότερες βαθμολογίες (P από Mann-Whitney test<0.05). Οι κάτοικοι αγροτικών περιοχών είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία εμπλοκής με βάση το σπίτι καθώς και μεγαλύτερη βαθμολογία προτυποποίησης συμπεριφοράς (διάμεσοι 25 (24, 27) και 63 (56, 66), αντίστοιχα) σε σχέση με τους κατοίκους αστικών περιοχών (διάμεσοι 22 (18, 28) και 62 (55, 62), αντίστοιχα) (P για

όλα από Mann-Whitey test<0.05). Μόνο η θετική ενίσχυση ως ψυχολογικός μηχανισμός στήριξης παρουσιάστηκε μεγαλύτερος στους συμμετέχοντες αστικών περιοχών σε σχέση με τους συμμετέχοντες αγροτικών περιοχών (διάμεσοι 78 (71, 79) και 75.5 (70, 78.5), αντίστοιχα) (P από Mann-Whitney test=0.03).

Από τις ολικές βαθμολογίες αξιολόγησης για κάθε μια από τις πέντε πτυχές έκφρασης της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων, μόνο εκείνη για το οικογενειακό πλαίσιο ζωής φάνηκε μεγαλύτερη στους κατοίκους αγροτικών περιοχών σε σχέση με τους συμμετέχοντες αστικών περιοχών (διάμεσοι 83 (73, 84) και 72 (69, 81), αντίστοιχα, P από Mann-Whitey test<0.001).

Πίνακας 5β. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση την περιοχή διαμονής.

N=106	Αστική (v=54)	Αγροτική (v=52)	P
Βαθμολογίες			
Εμπλοκή			
<i>Εμπλοκή με βάση το σπίτι</i>	22 (18, 28)	25 (24, 27)	0.04
<i>Εμπλοκή με βάση το σχολείο</i>	18.5 (10, 25)	15(11, 18)	0.17
<i>Ολική βαθμολογία</i>	41 (32, 54)	41 (36, 42)	0.83
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης			
<i>Ενθάρρυνση</i>	73.5 (64, 76)	73 (70, 76)	0.37
<i>Προτυποποίηση συμπεριφοράς</i>	62 (55, 62)	63 (56, 66)	0.02
<i>Θετική ενίσχυση</i>	78 (71, 79)	75.5 (70, 78.5)	0.03
<i>Καθοδήγηση</i>	66 (64, 71)	70 (62, 71)	0.77
<i>Ολική βαθμολογία</i>	278 (256, 287)	276 (248, 290)	0.69

Ο **Πίνακας 6** απεικονίζει την κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων με βάση τον αριθμό των παιδιών. Το χαρακτηριστικό αυτό δεν φάνηκε να αποτελεί έναν συχνό διαφοροποιητικό παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική και συναισθηματική διάσταση εκφρασμένη ως προσωπικά γονεϊκά κίνητρα και ιδιαίτερα ως Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας φάνηκε να διαφέρει μεταξύ των οικογενειών με διαφορετικό αριθμό παιδιών (P από Kruskal-Wallis test<0.001). Στις αντιλήψεις για τις ειδικές σχολικές προσκλήσεις εμπλοκής, τη μεγαλύτερη

βαθμολογία παρουσίαζαν οι συμμετέχοντες με ένα ή δύο παιδιά και την μικρότερη εκείνοι με τρία παιδιά (διάμεσοι 12 (8.5, 16), 12 (8, 17) και 7 (6, 8), αντίστοιχα (P από Kruskal-Wallis test=0.01). Ως προς το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, η γνωστική και συναισθηματική διάσταση εκφρασμένη αυτήν την φορά ως αυτοαντίληψη γνώσεων και ικανοτήτων φάνηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετικό αριθμό παιδιών (P από Kruskal-Wallis test=0.01). Η μεγαλύτερη παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες με ένα ή δυο παιδιά (διάμεσοι 45 (42, 49) και 45 (38, 48), αντίστοιχα).

Επιπλέον, η συμπεριφορική διάσταση εκφρασμένη μόνο ως εμπλοκή με βάση το σχολείο και θετική ενίσχυση, διέφερε μεταξύ των κατηγοριών αριθμού παιδιών (P για όλα από Kruskal-Wallis test<0.05).

Από τις ολικές βαθμολογίες αξιολόγησης για κάθε μια από τις πέντε πτυχές έκφρασης της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων, μόνο εκείνες για τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής και τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετικό αριθμό παιδιών (P για όλα από Kruskal-Wallis test<0.05).

Πίνακας 6. Κατανομή των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων σε σχέση με βάση τον αριθμό των παιδιών.

N=106	Αριθμός παιδιών στην οικογένεια			P
	Ένα (n=33)	Δύο (n=62)	Τρία (n=11)	
Βαθμολογίες				
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα				
<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	55 (49.5, 58)	57 (53, 59)	56 (52, 56)	0.10
<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	29 (19, 33.5)	29 (27, 32.5)	33 (27, 36)	0.43
<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	21 (20, 24)	27 (23, 29)	20 (18, 23)	<0.001
<i>Ολική βαθμολογία</i>	101 (92, 115)	111 (107, 116)	106 (103, 112)	0.02
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής				
<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	32 (30, 33)	32 (30, 35)	30 (29, 36)	0.24
<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	12 (8.5, 16)	12 (8, 17)	7 (6, 8)	0.01

<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	17 (14, 22)	19 (18, 22)	19 (17, 20)	0.07
<i>Ολική βαθμολογία</i>	57 (56, 69)	62 (58, 70)	54.5 (54, 55)	0.002
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής				
<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	45 (42, 49)	45 (38, 48)	41 (39, 42)	0.01
<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	33 (30.5, 37)	34 (28, 36)	32 (28, 34)	0.16
<i>Ολική βαθμολογία</i>	78 (71.5, 86)	82 (69, 83)	73 (69, 74)	0.05
Εμπλοκή				
<i>Εμπλοκή με βάση το σπίτι</i>	24 (20, 27)	24 (22, 28)	26 (18, 27)	0.73
<i>Εμπλοκή με βάση το σχολείο</i>	15 (11, 19)	18 (11.5, 25)	9 (8, 15)	0.01
<i>Ολική βαθμολογία</i>	41 (36, 42)	42 (33, 51)	34 (27, 42)	0.09
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης				
<i>Ενθάρρυνση</i>	73 (68.5, 75)	74 (68, 76)	71 (68, 76)	0.56
<i>Προτυποποίηση συμπεριφοράς</i>	62 (52.5, 66)	62 (59, 63)	62 (55, 64)	0.99
<i>Θετική ενίσχυση</i>	76 (66.5, 78.5)	76 (72, 79.5)	62 (62, 79)	0.03
<i>Καθοδήγηση</i>	70 (61, 72)	63.5 (66, 71)	69 (63, 70)	0.72
<i>Ολική βαθμολογία</i>	276 (247, 285)	282 (261, 290)	248 (248, 287)	0.30

Για την περαιτέρω διεύρυνση της σχέσης μεταξύ της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι και των βαθμολογιών αξιολόγησης της γνωστικής και της συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων, πραγματοποιήθηκαν επιπλέον αναλύσεις (*Πίνακας 7*). Πιο συγκεκριμένα, οι συντελεστές Spearman's rho υπολογίστηκαν για όλες τις πιθανές συσχετίσεις. Όπως παρατηρήθηκε, η αύξηση της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι συσχετιζόταν θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη βαθμολογία αξιολόγησης του αυτοσυναισθήματος γονεϊκής αποτελεσματικότητας (Spearman's rho=0.24, P=0.01). Παρόμοια θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι και μιας πτυχής των αντιλήψεων για τις προσκλήσεις εμπλοκής δηλαδή τις ειδικές μαθητικές προκλήσεις (Spearman's rho=0.58, P<0.001). Επιπλέον, το οικογενειακό πλαίσιο ζωής μέσω της βαθμολογίας για την αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου και της ενεργητικότητας φαίνεται να αυξανόταν με αύξηση της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι (Spearman's rho=0.51, P<0.001).

Όταν η ολική βαθμολογία εμπλοκής συσχετίστηκε με τις ολικές βαθμολογίες για το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής και τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, τότε θετικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν (Spearman's rho=0.30, Spearman's rho=0.43, Spearman's rho=0.30, αντίστοιχα, P για όλα<0.05).

Από τις βαθμολογίες αξιολόγησης των αντιλήψεων για τις προσκλήσεις εμπλοκής, εκείνη των γενικών σχολικών προσκλήσεων φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με τη βαθμολογία ειδικών σχολικών προσκλήσεων (Spearman's rho=0.32, P<0.001). Επιπλέον, η βαθμολογία ειδικών μαθητικών προσκλήσεων αυξανόταν με αύξηση της βαθμολογίας των ειδικών σχολικών προσκλήσεων (Spearman's rho=0.39, P<0.001).

Επιπρόσθετα οι βαθμολογίες αυτοαντίληψης γνώσεων και ικανοτήτων και αυτοαντίληψης διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας συσχετιζόνταν και αυτές μεταξύ τους θετικά (Spearman's rho=0.72, P<0.001). Τέλος, οι βαθμολογίες εμπλοκής με βάση το σπίτι και εμπλοκής με βάση το σχολείο παρουσίαζαν ίδιου είδους συσχέτιση (Spearman's rho=0.24, P<0.02).

Πίνακας 7. Συσχέτιση της βαθμολογίας εμπλοκής με βάση το σπίτι και των βαθμολογιών αξιολόγησης γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των γονεϊκών στάσεων.

N=106	Spearman's rho	P-value
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα		
<i>Γονεϊκή ευθύνη</i>	0.14	0.15
<i>Προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο</i>	-0.08	0.44
<i>Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας</i>	0.24	0.01
Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής		
<i>Γενικές σχολικές προσκλήσεις</i>	0.17	0.08
<i>Ειδικές σχολικές προσκλήσεις</i>	-0.06	0.56
<i>Ειδικές μαθητικές προσκλήσεις</i>	0.58	<0.001
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής		
<i>Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων</i>	0.03	0.74
<i>Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας</i>	0.51	<0.001

4.2. Σύνοψη των ευρημάτων

4.2.1 Γνωστική και συναισθηματική διάσταση

(Υποθέσεις Y1.1, Y1.2, Y1.3)

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler οι μεταβλητές των παραμέτρων του πρώτου επιπέδου ερμηνεύουν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση των στάσεων των γονέων για το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συσχετίσεων, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4, καταδεικνύεται η αλληλεπίδραση των στοιχείων για τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα (Y1.1), για το παρόν δείγμα της έρευνας, αφού διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της αναπαράστασης του γονεϊκού ρόλου (ως προς τη γονεϊκή ευθύνη), της αναπαράστασης του γονεϊκού ρόλου (ως προς τις εμπειρίες από το σχολείο) και του αυτοσυναίσθηματος της γονεϊκής αποτελεσματικότητας. Επομένως, τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, όπως υποστηρίζουν και οι Hoover-Dempsey & Sandler (2005), αποτελούν δυναμική παράμετρο της γονεϊκής εμπλοκής. Όσον αφορά στα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα που ενεργοποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή, διαπιστώθηκε ότι τα ισχυρότερα στοιχεία που απαρτίζουν την αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου των συμμετεχόντων γονέων στην παρούσα έρευνα είναι η καθημερινή επικοινωνία με το παιδί, η τακτική επικοινωνία με το δάσκαλο, η ενημέρωση για ό,τι έχει συμβεί στο σχολείο, η επιλογή του σχολείου φοίτησης του παιδιού, καθώς και η βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου. Στη συνέχεια, ακολουθούν η καθιέρωση δικτύων επικοινωνίας με τους υπόλοιπους γονείς, η παροχή βοήθειας στις κατ'οίκον εργασίες, η υποστήριξη των αποφάσεων του εκπαιδευτικού και η προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο. Η σχολική εμπειρία των ερωτώμενων γονέων κρίνεται από τους γονείς ως θετική και οι ίδιοι γονείς διακατέχονται από υψηλό αυτοσυναίσθημα στο να υποστηρίζουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο.

Επίσης, καταδεικνύεται θετική συσχέτιση μεταξύ των γονεϊκών αντιλήψεων σχετικά με τις γενικές σχολικές προσκλήσεις και τις ειδικές σχολικές προσκλήσεις (Y1.2). Καταδεικνύεται, εξάλλου, η ύπαρξη ενός ευρύτερου κλίματος εμπλοκής από την πλευρά των γονέων, το οποίο διαμορφώνεται από τις αναπαραστάσεις του

γονεϊκού ρόλου, το γονεϊκό αυτοσυναίσθημα και τις γενικές σχολικές και ειδικές μαθητικές προσκλήσεις γονεϊκής εμπλοκής. Όσον αφορά στις γονεϊκές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής καταδεικνύεται ότι αν και οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και αναγνωρίζουν το ενδιαφέρον και τη διάθεση συνεργασίας του δασκάλου, παρόλα αυτά οι γονείς διακατέχονται από δυσαρέσκεια, επειδή η επικοινωνία με το σχολείο πολλές φορές εξαντλείται σε ενημέρωση για τη σχολική επίδοση των παιδιών και σε περιπτώσεις κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς. Οι ειδικές σχολικές προσκλήσεις που δέχονται οι γονείς αφορούν σχεδόν αποκλειστικά στην εποπτεία των κατ' οίκον εργασιών. Η συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με το δάσκαλο από την πλευρά του σχολείου, εκτός από τις συναντήσεις για την επίδοση των ελέγχων, γίνεται με πρωτοβουλία του δασκάλου, αλλά είναι αρκετά χαμηλή. Η ισχυρότερη ειδική μαθητική πρόσκληση είναι η επιθυμία του παιδιού για συζήτηση ως προς τα γεγονότα που έχουν εκδικαστεί στο χώρο του σχολείου και, στη συνέχεια, ακολουθεί η αναζήτηση βοήθειας για την εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών. Οι ειδικές μαθητικές προσκλήσεις για συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και για προσφορά εθελοντικής εργασίας στο χώρο του σχολείου κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα.

Η σημασία του οικογενειακού πλαισίου ζωής (Y1.3) στη διαμόρφωση της στάσης των γονέων ως προς την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καταδεικνύεται από την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αυτοαντίληψης γνώσεων και ικανοτήτων και της αυτοαντίληψης του διαθέσιμου χρόνου και της ενεργητικότητας των γονέων. Όσον αφορά στο οικογενειακό πλαίσιο ζωής η επίβλεψη και η παροχή βοήθειας στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών είναι οι κυριότεροι τομείς, τους οποίους θεωρούν οι γονείς ως ικανούς για εμπλοκή. Στη συνέχεια ακολουθεί η επικοινωνία με το παιδί καθώς και με το δάσκαλο της τάξης. Οι ερωτώμενοι γονείς δε θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις δυνατότητες που έχουν για προσφορά εθελοντικού έργου στο χώρο του σχολείου.

Γενικότερα, καταδεικνύεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των περισσότερων μεταβλητών του πρώτου επιπέδου του συγκεκριμένου θεωρητικού

μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler³. Η ισχυρότερη θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ της αναπαράστασης του γονεϊκού ρόλου – γονεϊκή ευθύνη και των δύο μεταβλητών του οικογενειακού πλαισίου (αυτοαντίληψη γνώσεων και ικανοτήτων και αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου και ενεργητικότητας), ενώ η ασθενέστερη συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ των μεταβλητών του οικογενειακού πλαισίου (Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων, Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας) και των ειδικών μαθητικών και σχολικών προσκλήσεων.

Από την περιγραφική ανάλυση και την ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών του πρώτου επιπέδου του θεωρητικού μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler και των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, αριθμός παιδιών στην οικογένεια, τάξη φοίτησης, περιοχή διαμονής) προκύπτει ότι η γνωστική και συναισθηματική διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής, της στάσης και των αντιλήψεών τους είναι πολυδιάστατη και επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων που δεν σχετίζονται από την ίδια τη λειτουργία του σχολείου.

Κατ' αρχήν, μέσα από την παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από *το φύλο του γονέα*. Οι μητέρες αντιλαμβάνονται περισσότερο την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία ως μια υποχρέωση που αποσκοπεί στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Επίσης, πιστεύουν ότι η προσφορά εθελοντικής εργασίας και η καθημερινή επικοινωνία με το παιδί για ό,τι έχει συμβεί στο σχολείο αποτελούν δικό τους μέλημα περισσότερο από ό,τι στους άντρες. Οι μητέρες διαθέτουν υψηλότερο αυτοσυναίσθημα και αντιλαμβάνονται περισσότερο το ενδιαφέρον και τη συνεργατικότητα των δασκάλων, το αίσθημα αποδοχής από το σχολείο και την ευελιξία στον προγραμματισμό σχολικών εκδηλώσεων που απευθύνονται σε γονείς. Επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους, οι μητέρες είναι διατεθειμένες να διαθέσουν περισσότερο χρόνο και ενεργητικότητα για εμπλοκή στις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών τους, καθώς και να συνεργαστούν με άλλους γονείς.

Κατόπιν, ως προς *την ηλικία των ερωτώμενων γονέων*, καταδεικνύεται ότι οι νεότεροι γονείς, από 20 έως 40 ετών, είναι θετικότεροι στη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα των γονέων του σχολείου. Δέχονται πιο εύκολα μαθητικές προσκλήσεις για επικοινωνία σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών τους στο

³ **Παράμετροι του πρώτου επιπέδου:** Γονεϊκή ευθύνη, Προσωπικές σχολικές εμπειρίες, Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας, Γονεϊκές αντιλήψεις σχετικά με τις γενικές και ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις, Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων, Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας

σχολείο και βρίσκουν πιο εύκολα αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας μαζί τους. Οι γονείς από 41 έως 60 ετών αναπτύσσουν ευκολότερα ιδιαίτερες δεξιότητες για προσφορά βοηθητικού έργου στο σχολείο, αλλά είναι εκείνοι οι γονείς, όμως, που διαθέτουν λιγότερο χρόνο και ενεργητικότητα στην εποπτεία των κατ' οίκον εργασιών.

Ως προς τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας των ερωτώμενων γονέων, εκείνοι οι γονείς οι οποίοι κατέχουν μόνο ένα παιδί καταδεικνύουν υψηλότερο αίσθημα ευθύνης για παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους σε σχέση με τους γονείς οι οποίοι έχουν περισσότερα από ένα παιδιά.

4.2.2 Συμπεριφορική διάσταση (Υποθέσεις Y1.4, Y1.5)

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler οι μεταβλητές των παραμέτρων του δεύτερου επιπέδου ερμηνεύουν τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των γονέων για το βαθμό εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συσχετίσεων, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.1, καταδεικνύεται ότι η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία με βάση το σπίτι και η εμπλοκή τους με βάση το σχολείο αποτελούν το κεντρικό πεδίο της συμπεριφορικής διάστασης της μελέτης της στάσης των γονέων στην παρούσα έρευνα. Η συμπεριφορά αυτή προσδιορίζεται σημαντικά από τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα, τις γονεϊκές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής και το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, όπως φάνηκε στη μελέτη του πρώτου επιπέδου του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου των Hoover-Dempsey & Sandler (4.2.1).

Οι ερωτώμενοι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (ολική εμπλοκή), αφού ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις εμπλοκής που δέχονται από το παιδί τους. Θεωρούν ότι αυτό αποτελεί κύριο μέλημά τους και ότι μπορούν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο και την ενεργητικότητα για να το πραγματοποιήσουν. Οι προσκλήσεις που δέχονται από το σχολείο ή από το δάσκαλο του παιδιού τους για εμπλοκή επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, αλλά σε μικρότερο

βαθμό. Το αυτοσυναίσθημά τους δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, αλλά ούτε και οι προσωπικές τους εμπειρίες από τα δικά τους σχολικά χρόνια.

Καταδεικνύεται θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής με βάση το σχολείο και της γονεϊκής εμπλοκής με βάση το σπίτι. Η γονεϊκή εμπλοκή με βάση το σπίτι βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα, όπως φαίνεται στο δείγμα των ερωτώμενων γονέων. Παρατηρείται θετική συσχέτιση με όλες σχεδόν τις παραμέτρους του πρώτου επιπέδου του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου (Γονεϊκή ευθύνη, Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας, Γονεϊκές αντιλήψεις σχετικά με τις γενικές και ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις, Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων, Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας), εκτός από τις προσωπικές εμπειρίες από τα σχολικά χρόνια των γονέων.

Η γονεϊκή εμπλοκή με βάση το σχολείο βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα από την εμπλοκή η οποία παρατηρείται με βάση το σπίτι. Διαπιστώνεται, κατά τον ίδιο τρόπο, θετική συσχέτιση με τις περισσότερες μεταβλητές του πρώτου επιπέδου⁴, με εξαίρεση, πάλι, τις προσωπικές εμπειρίες των γονέων από τα δικά τους σχολικά χρόνια και το αυτοσυναίσθημα της αποτελεσματικότητάς τους.

Η αρχική μας πρόβλεψη ότι η αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου ως αποτέλεσμα των προσωπικών εμπειριών των γονέων επηρεάζει την εμπλοκή δεν αποδεικνύεται, καθώς δεν παρατηρείται κάποιου είδους συσχέτιση με κανενός είδους εμπλοκή.

Η επικοινωνία του γονέα με το παιδί όσον αφορά στη σχολική του καθημερινότητα, η εποπτεία των κατ' οίκον εργασιών του και η παροχή βοήθειας στο σπίτι για την προετοιμασία του παιδιού για κάποιο διαγώνισμα, παρουσιάζονται ως οι συχνότεροι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Οι συγκεκριμένοι τρόποι εμπλοκής, μάλιστα, αποτελούν τα ισχυρότερα χαρακτηριστικά γονεϊκής ευθύνης και πραγματοποιούνται με απώτερο σκοπό το βέλτιστο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αντίθετα, συναντώνται σπανιότερα η παροχή συγκεκριμένης βοήθειας για την ανάπτυξη συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων, η συστηματική μελέτη των μαθημάτων για το σχολείο και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.

⁴ **Παράμετροι του πρώτου επιπέδου:** Γονεϊκή ευθύνη, Προσωπικές σχολικές εμπειρίες, Αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας, Γονεϊκές αντιλήψεις σχετικά με τις γενικές και ειδικές σχολικές και μαθητικές προσκλήσεις, Αυτοαντίληψη γνώσεων & ικανοτήτων, Αυτοαντίληψη διαθέσιμου χρόνου & ενεργητικότητας

Οι τυπικές, καθώς και οι άτυπες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, με αποκλειστική παρουσία του παιδιού τους σε αυτές, καθώς και η προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο φοίτησης του παιδιού (αν και υπάρχει, σύμφωνα με τους γονείς της παρούσας έρευνας, έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και ανάλογων προσκλήσεων από το δάσκαλο), παρουσιάζονται ως οι συχνότεροι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.

Από την περιγραφική ανάλυση και την ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των επιμέρους τύπων γονεϊκής εμπλοκής με βάση το σπίτι και το σχολείο και των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή με βάση το σπίτι και το σχολείο συσχετίζεται με *το φύλο του γονέα*. Η μητέρα παρουσιάζει μεγαλύτερα αποθέματα κοινωνικού κεφαλαίου και, ενώ από τη μια, επικοινωνεί τόσο με το παιδί της για την σχολική καθημερινότητά του, όσο και με το δάσκαλό του, από την άλλη, συμμετέχει στις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο για παιδαγωγικά ζητήματα. Αντίθετα, ο πατέρας ασχολείται περισσότερο με την καλλιέργεια συγκεκριμένων μαθησιακών δεξιοτήτων στο σπίτι.

Όσον αφορά στην *ηλικία των γονέων*, η γονεϊκή εποπτεία των κατ' οίκον εργασιών συναντάται με μεγαλύτερη συχνότητα στους νεότερους σε ηλικία γονείς (ηλικιακή ομάδα 20-40 ετών).

Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή με βάση το σπίτι είναι *ο αριθμός των υπόλοιπων παιδιών που ζουν στο ίδιο σπίτι και η τάξη φοίτησης του παιδιού*. Οι γονείς που έχουν μόνο ένα παιδί εμπλέκονται περισσότερο και με μεγαλύτερη συχνότητα στη μαθησιακή διαδικασία του μοναχοπαιδιού τους, είτε με την καθημερινή επικοινωνία που έχουν και τη συχνή εποπτεία των εργασιών του, είτε με τη βοήθεια που του παρέχουν για προετοιμασία σε κάποιο διαγώνισμα, την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που καταδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζονται με μικρότερη συχνότητα στις οικογένειες με περισσότερα από δύο παιδιά ή στις οικογένειες που τα παιδιά τους φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και των ερευνώμενων ψυχολογικών μηχανισμών στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι η ενθάρρυνση, η προτυποποίηση της συμπεριφοράς, η θετική

ενίσχυση και η καθοδήγηση (Y1.5). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα έχουν την τάση να ενθαρρύνουν το παιδί τους, να προτυποποιούν τη συμπεριφορά τους προς αυτό, να του παρέχουν θετική ενίσχυση και να το καθοδηγούν, γιατί τις συγκεκριμένες ενέργειες τις θεωρούν αναπόσπαστο μέρος του γονεϊκού τους ρόλου.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ενθαρρύνουν την τάση του παιδιού να μαθαίνει και επιδιώκουν την τόνωση του αυτοσυναισθήματός του. Επίσης, το ενθαρρύνουν με στόχο την αρτιότερη εκτέλεση της εργασίας του τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η προτυποποίηση της συμπεριφοράς των γονέων γίνεται πολύ συνειδητά από τους γονείς είτε για την προαγωγή της μάθησης είτε για την καλλιέργεια μιας υπεύθυνης στάσης του παιδιού τους απέναντι σε υποχρεωτικές εργασίες στο σπίτι και στο σχολείο. Η παροχή θετικής ενίσχυσης προς το παιδί συνίσταται είτε σε λεκτική επιβράβευση είτε σε προσφορά δώρων, με απώτερο σκοπό την αναζήτηση και κατάκτηση της νέας γνώσης, την επιμέλεια, τον αυτοέλεγχο της εργασίας και τη συνεργατικότητα του παιδιού. Η καθοδήγηση σχετίζεται με την εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών, με την αναζήτηση της νέας γνώσης, με την παροχή συγκεκριμένων οδηγιών για τη σύνθεση της νέας γνώσης, καθώς και με την απόκτηση τεχνικών απομνημόνευσης και μεταγνώσης.

Από την περιγραφική ανάλυση και την ανάλυση διακύμανσης μεταξύ των ψυχολογικών μηχανισμών υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας και των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι οι ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, και πιο συγκεκριμένα η ενθάρρυνση, σχολείο συσχετίζεται με το φύλο του γονέα. Ιδιαίτερα έντονη τάση να ενθαρρύνουν στο παιδί τους την αυτόβουλη αναζήτηση περισσότερων γνώσεων σχετικών με τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου παρουσιάζουν οι πατέρες και μάλιστα όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-60 ετών. Είναι εκείνοι οι πατέρες, οι οποίοι παρέχουν θετική ενίσχυση μόνο όταν το παιδί τους επιτυγχάνει υψηλούς βαθμούς και επαίνους, και επικεντρώνονται περισσότερο στην αποτύπωση των προσπαθειών του παιδιού τους. Αντίθετα, οι μητέρες τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση νέων γνώσεων και επιδιώκουν, μέσω της προτυποποίησης της συμπεριφοράς τους, να επιδεικνύουν στο παιδί τους τη διάθεση και την ευχαρίστηση που προσφέρει η απόκτηση νέων γνώσεων. Επίσης, οι μητέρες καθοδηγούν το παιδί

τους ώστε να βεβαιωθούν ότι έχει κατανοήσει την προηγούμενη γνώση, πριν να κατακτήσει και τη νέα γνώση.

Η υιοθέτηση των ψυχολογικών μηχανισμών υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας συσχετίζεται με την ηλικία του γονέα. Οι γονείς που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (41-60 ετών) παρατηρείται ότι παρέχουν περισσότερη θετική ενίσχυση για την αποτελεσματική επίβλεψη των κατ' οίκον εργασιών και την αρτιότερη εκτέλεσή της σε σχέση με τους νεότερους γονείς (20-40 ετών). Επίσης καταδεικνύεται ότι οι μεγαλύτεροι γονείς καθοδηγούν περισσότερο το παιδί τους είτε με την επιμονή τους στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών και στη διατύπωση αποριών, είτε στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων με τους συμμαθητές του στο σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται, επίσης, ότι οι γονείς που έχουν μόνο ένα παιδί το ενθαρρύνουν περισσότερο σε σχέση με τους γονείς δύο ή και περισσότερων παιδιών και του παρέχουν περισσότερη θετική ενίσχυση στην αποτελεσματική οργάνωση της εκτέλεσης των κατ' οίκον εργασιών του και στην εξωτερίκευση των σκέψεών του σχετικά με το σχολείο του.

4.3. Τελικά συμπεράσματα - συζήτηση

Το ελληνικό σχολικό σύστημα λειτουργεί για όλους τους μαθητές με τις ίδιες, περίπου, συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό, βέβαια, προβάλλεται ως αδιαμφισβήτητο τεκμήριο αντικειμενικότητας προς όλους τους μαθητές. Είναι, όμως, γνωστό ότι ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο προσφέρεται μια γνώση δεν διασφαλίζει υποχρεωτικά και ομοιογενή αποτελέσματα, αφού σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά, καθώς προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες. Επομένως, δεν είναι καθόλου περίεργο ότι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν και τις ανάλογες σχολικές επιδόσεις. Η ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή αποδεικνύει την κοινωνική ανισότητα και ερμηνεύει τη διαφοροποίηση των σχολικών επιδόσεων, καθώς και την αύξηση της

αποτελεσματικότητας του σχολείου (Κάππας, 1999; Μουρνιανάκης, 2001; Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999; Τσακιδάκης & Παπαρούνας, 2001).

Στην παρούσα έρευνα επαληθεύτηκε η κύρια υπόθεση της μελέτης μας και αποδείχθηκε ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, τα οποία φοιτούν σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Η στάση των συγκεκριμένων γονέων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, είτε εξετάζοντας τη γνωστική και συναισθηματική τους διάσταση, είτε εξετάζοντας τη συμπεριφορική. Από όποια διάσταση και να το εξετάσαμε, διαφάνηκε ότι ο κύριος σκοπός των γονέων παραμένει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα για το παιδί τους. Ανάλογες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Weiss et al., 2003; Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005; Κάτσικας, 1995), κατέδειξαν ότι οι γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα δε διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους γονείς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ως προς τη συνεργασία τους (Δοδοντσάκης, 2000; Μπούζας, 2005; Πυργιωτάκης, 1998). Η ύπαρξη στενής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας αναφέρεται και εξακριβώνεται και στις έρευνες των Τζάνη, Παπακωνσταντίνου, Δανασσή-Αφεντάκη, Πυργιωτάκη, Μυλωνά κ.λπ. (Κάτσικας, 1995). Το ενδιαφέρον των συγκεκριμένων ερευνητών στρέφεται στην κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων. Γίνεται σαφές, ότι ορισμένα παιδιά κληρονομούν τα μορφωτικά αγαθά της οικογένειάς τους και κάποια άλλα γίνονται κοινωνοί και συνεχιστές του οικογενειακού εκπαιδευτικού ελλείμματος, που συνήθως συνοδεύει την οικονομική στέρηση.

Μέσα από την παρούσα μελέτη, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι αποτέλεσμα των προσωπικών γονεϊκών κινήτρων, των γενικότερων αντιλήψεων για τις ειδικές προσκλήσεις εμπλοκής από το δάσκαλο και το μαθητή και του οικογενειακού πλαισίου ζωής (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ανάμεσα στα προσωπικά κίνητρα των γονέων κυρίαρχο ρόλο παίζει η αναπαράσταση των γονεϊκών ευθυνών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997) και λιγότερο το αυτοσυναίσθημα της γονεϊκής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1989; Walker et al., 2005).

Οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων από τα σχολικά τους χρόνια φαίνεται να παίζουν μικρότερο ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή, σε σχέση με ανάλογες έρευνες

(Θωϊδης & Χανιωτάκης, 2008; Chrispeels & Rivero, 2001; Keyes, 2000).

Όσον αφορά στις προσκλήσεις για γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στις γενικές όσο και στις ειδικές, υπογραμμίζεται η ύπαρξη ανοιχτού κλίματος συνεργασίας με το σχολείο του παιδιού (Symeou, 2002). Αντίθετα, η στάση του δασκάλου δεν αφήνει περιθώρια συνεργασίας πέρα από τις τυπικές συνδιαλλαγές (Αγγελίδης & Θεοφάνους, 2003), γεγονός το οποίο αποθαρρύνει τους γονείς στο να εμπλακούν πιο ενεργά. Παρόλα αυτά, ισχυρότερο κίνητρο για την εμπλοκή των γονέων αποτελούν οι προσκλήσεις εμπλοκής, οι οποίες προέρχονται από το ίδιο το παιδί (Clark, 1993; Cooper et al., 1998). Συνήθως, παρά τα όποια βήματα βελτίωσης του κλίματος συνεργασίας, οι γονείς χαρακτηρίζονται από δυσπιστία και επιφυλακτικότητα (Charalambous & Karagorgi, 2002), και είναι, συνήθως, απλοί δέκτες των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών ή καλύπτουν οποιαδήποτε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που προκύπτει στο χώρο του σχολείου.

Το οικογενειακό πλαίσιο ζωής αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της στάσης των γονέων στο θέμα της εμπλοκής τους, και η διάθεση αρκετού χρόνου και της ανάλογης ενεργητικότητας επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (Peña, 2000; Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο ενθαρρύνοντας το παιδί τους, παρουσιάζοντας τη δική τους συμπεριφορά ως πρότυπο στο παιδί τους, παρέχοντάς του θετική ενίσχυση και καθοδηγώντας το σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Stevenson & Baker, 1987), αλλά καταδεικνύεται και στην παρούσα, ότι οι μητέρες υιοθετούν καταφανώς πιο ενεργή στάση εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους. Οι μητέρες συμμετέχουν συναισθηματικά στην προσπάθεια του παιδιού τους, έχουν υψηλές προσδοκίες για αυτά, επιβραβεύουν την επιτυχία τους, τα υποβοηθούν, αλλά και τα ενθαρρύνουν σε ενδεχόμενη αποτυχία τους (Κουλουγλιώτη, 1995). Οι πατέρες, βέβαια, δε φαίνεται να απέχουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία, απλώς εμπλέκονται επιλεκτικά και παρακολουθούν την πορεία μάθησης του παιδιού τους μέσα από την παρακολούθηση των ελέγχων και της γενικότερης αξιολόγησής τους. Επίσης, καταδεικνύεται ότι οι πατέρες δέχονται τις προσκλήσεις που προέρχονται από το σχολείο με μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα (Katz & Woodin, 2002; Μιχάλης, 2006). Παραχωρούν αυτονομία και ενισχύουν με τη στάση τους την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του (Κουλουγλιώτη, 1995).

Οι γονείς που ανήκουν στη νεότερη ηλικιακή ομάδα (20-40 ετών) φαίνεται να εμπλέκονται πιο ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Spera, 2005; Γεωργίου & Χρίστου, 1999) σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία (41-60 ετών) οι οποίοι εστιάζουν περισσότερο στην ψυχολογική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού τους. Ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τη στάση των γονέων, οι οποίοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς παρατηρείται ότι οι οικογένειες με ένα παιδί ενεργοποιούνται περισσότερο στη διαδικασία εμπλοκής (Πνευματικός κ.ά., 2008; Αντωνάκης, 1999). Όσο μεγαλώνει η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί, τόσο μειώνεται και η διάθεση για εμπλοκή των γονέων (Becker & Epstein, 1982:86; Epstein & Dauber, 1991:291; Γεωργίου, 2000:59; Vaden-Kierman, 2005).

Όπως καταδεικνύεται σε ανάλογη έρευνα (Κάτσικας, 1995), οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι ως μαθητές παρουσίαζαν επιτυχημένη σχολική επίδοση, είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους. Είχαν τακτική επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους του παιδιού τους. Έδειχναν να εμπιστεύονται την κρίση των παιδιών τους, τους έδιναν πρωτοβουλίες και τους βοηθούσαν να αναπτύξουν υπευθυνότητα. Έλεγχαν συστηματικά τις κατ' οίκον εργασίες τους και φρόντιζαν να τηρούνται οι ώρες σχολικής εργασίας στο σπίτι. Είχαν ενεργό συμμετοχή στην καθημερινή ζωή των παιδιών, πίστευαν στην εκπαίδευση ως αξία και όχι μόνο ως μέσο για κοινωνική άνοδο και είχαν μεγάλη συνοχή ως οικογένεια.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι οι γονείς ενθαρρύνουν την τάση του παιδιού να μαθαίνει και επιδιώκουν την τόνωση του αυτοσυναισθήματός του. Οι γονεϊκές ενέργειες που φαίνεται να έχουν πιο θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του παιδιού είναι εκείνες που επιτρέπουν στο παιδί μια διακριτικά ελεγχόμενη αυτονομία ανάλογα με την ηλικία του και τη δυνατότητά του να διαχειρίζεται την αυτονομία του αυτή (Αντωνάκης, 1999).

4.4. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ότι οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι παράγοντες των προσωπικών γονεϊκών κινήτρων και η επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών τους, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, οι γονεϊκές αντιλήψεις στις προσκλήσεις εμπλοκής σε σχέση με το οικογενειακό πλαίσιο, καθώς και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης της μαθησιακής τους διαδικασίας. Το ερευνητικό μας σχέδιο προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, από γονείς μαθητών συγκεκριμένων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Νομού Αττικής και του Νομού Καρδίτσας. Θα προτείναμε σε μελλοντικούς ερευνητές να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων και των 88 Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος της χώρας μας.

Δεν μελετήθηκαν καθόλου οι στάσεις αλλοδαπών γονέων ως προς την τάση εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, αφού δε συμμετείχαν στην έρευνά μας αλλοδαποί γονείς. Τα σχολεία τα οποία προσεγγίσαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έχουν πολύ μικρό αριθμό αλλοδαπών μαθητών και ήταν έντονη η αρνητική διάθεση των συγκεκριμένων γονέων για συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα.

Επίσης, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των γονεϊκών στάσεων και αντιλήψεων και δεν προσπαθεί να μελετήσει το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην ολότητά του. Ένας μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε να προσεγγίσει τη γονεϊκή εμπλοκή πληρέστερα, αν διερευνούσε τις αντιλήψεις και τις στάσεις και των ίδιων των μαθητών, για την τάση εμπλοκής των δικών τους γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Κάτι τέτοιο, δεν ήταν εφικτό στην παρούσα έρευνα, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών του δημοτικού σχολείου και λόγω της δυσκολίας εξεύρεσης επίσημων στοιχείων όσον αφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών, εξαιτίας της αρχής των προσωπικών δεδομένων και εξαιτίας διαφόρων μεθοδολογικών περιορισμών.

5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

5.1. Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, K.S. & Christenson S.L.** (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), pp.477-497.
- Albou, P.** (1973). Les questionnaires psychologiques. *P.U.F.* Paris.
- Bandura, A.** (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp.1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bauch, P. & Goldring, E.** (1995). Parent involvement and school responsiveness: Facilitating the home-school connection in schools of choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), pp.1-22.
- Becker, H.J., & Epstein, J.L.** (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, pp.85–102.
- Berger, E.H.** (1995). *Parents as partners in education: Families and schools working together* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill
- Berger, E.H.** (1991). *Parents as partners in education: The school and home working together*. New York: Macmillan.
- Britto, J. & Waller, H.** (1994). Partnership at a price? In R. Mертens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass, (Eds) *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*. London: Institute of Education, University of London, pp.157-166.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butterfield, R.A. & Pepper, F.** (1992). *Improving parental participation in elementary and secondary education for American Indian and Alaska Native Students*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory.
- Campbell, J. & Mandel, F.** (1990). Connecting math achievement to paternal influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, pp.64-65.
- Caplow, T.** (1972). *L' enquête sociologique* (Ed. A. Colin). Paris.

- Charalambous, K. & Karagorgi, Y.** (2002). Information and Communications Technology In-service Training for Teachers: Cyprus in perspective. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (2), 197-215
- Chavkin, N. & Williams, D.** (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66, pp.87-89.
- Chrispeels, J.H. & Rivero, E.** (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education* 76(2), pp.119-169.
- Clark, R.** (1993). Homework parenting practices that positively affect student achievement. In N.F.Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany: State University of New York Press.
- Clark, R.** (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Coleman, J.S., Hoffer, T. & Kilgore, S.** (1982). *High school achievement*. New York: Basic Books.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. & Greathouse, S.** (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), pp.70–83.
- Corwin, R.G., & Wagenaar, T.C.** (1976). Boundary interaction between service organizations and their publics: A study of teacher-parent relationships. *Social Forces*, 55, 471–492.
- Coulombe, G.** (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin*, 75.
- Countryman, G. & Elish-Piper, L.** (1998). Tracing the development of deficit perspectives in family programs. *Journal of Children and Poverty*, 4, pp.39–74.
- Davies, P. & Coates, G.** (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management Administration Leader*, 33(1): 109-124.
- Davies, D. & Johnson, V.R.** (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), pp.3-7.
- Dauber, S.L. & Epstein, J.L.** (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York Press.

- Deslandes, R.** (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Προσπελάστηκε στις 25-11-2012 από το <http://www.ernape.net/articles/2001/session1/Deslandes.pdf>
- Chrispeels, J.H.** (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (4), 297-323.
- Epstein, J.L.** (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L.** (1995). School/Family/Community Partnerships: caring for the Children we Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp.701-712.
- Epstein, J.L.** (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), pp.289–305.
- Epstein, J.L.** (1990). Single parents and the schools: Effects of marital status on parent and teacher interactions. In M. Hallinan (Ed.), *Change in societal institutions* (pp. 91–121). New York: Plenum.
- Epstein, J.L.** (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children’s Learning.
- Epstein, J.L.** (1986). Parents’ reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, pp.277–294.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L.** (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. *Journal of Early Adolescence*, 15(1), pp.114-144
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L.** (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), pp.288–304.
- Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L.** (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), pp.181–193.
- Fehrmann, P., Keith, T. & Reimers, T.** (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of paternal involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80(6), pp.330-337.

- Feuerstein, A.** (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29.
- Finnan, C. & Levin, H.M.** (2000) Changing School Cultures. In H.Altrichter & J.Elliott, Eds., *Images of Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Georgiou, S.** (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1 (3), pp.189-209.
- Gibson, S. & Dembo, M.H.** (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), pp.569-582.
- Goldring, E.B. & Shapira, R.** (1993). Choice, Empowerment, and Involvement: What Satisfies Parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis December* 21, 1993 15: pp.396-409.
- Greene, P.K. & Tichenor, M.S.** (2003). Parents and schools: No stopping the involvement. *Childhood Education*, 79(4), pp.242-243.
- Griffith, J.** (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), pp.53-80.
- Grolnick, W.S., Deci, E.I. & Ryan, R.M.** (1997). Internalization within the family: The selfdetermination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kucynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.
- Haack, M.K.** (2007). Parents' And Teachers' Beliefs About Parental Involvement In Schooling. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*. Paper 12. <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/12>
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S.** (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass and Barcelona: Octaedro.
- Henderson, A.T.** (1988). Parents are a school's best friend. *Phi Delta Kappan*, 70, pp.149–153.
- Herman, J.L. & Yeh, J.P.** (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15, pp.11–17.

- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W. & Price, G.** (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development*, Vol.55, pp.1901-1912.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J.D.** (1996). Effects of parental involvement on eighthgrade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), pp.126–141. EJ533315.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M.** (2005). Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to *Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*. March 22.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M.** (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), pp.3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M.** (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), pp.310–331.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P.** (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36, pp.195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O. & Brissie, J.S.** (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*. 24, pp.417-435.
- Katz, L.F. & Woodin, E.M.** (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73, 636-652.
- Keith, T., Reomers, T., Fermann, P., Pottebaum, S. & Aubey, L.** (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol.78, pp.373-380.
- Kekes, I. & Mylonakou, I.** (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14(1). pp.35 – 54. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Keyes, C.R.** (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. Προσπελάστηκε στις 25-11-2012 από το <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/keyes.pdf>

- Klaus, R.A., Gray, S.W. & Ramsey, B.K.** (1982). *From 3 to 20 : The Early Training Project*. University Park Press.
- Laosa, L.** (1983). School, occupation, culture and family. In E. Sigel and L. Laosa (Eds.), *Changing families*. pp.79-135. NYC, NY: Plenum Press.
- Levacic, R.** (1995). *Local management of schools: analysis and practice*. Open University Press.
- Lightfoot, S.L.** (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Mapp, K.L.** (2002). Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Metz, H.** (1990). Real School: A Universal Drama amid Disparate Experience. In D.E. Mitchell & M.E. Goertz, M.E., *Education Politics for the New Century*. New York: Falmer Press.
- Morrison, G.S.** (1978). *Parent Involvement in the Home, School and Community*. Columbus, OH: Charles E. Merrill
- Munn, P.** (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: Routledge.
- Mylonakou – Keke, I.** (2009). The Operation of Syneducational Research Communities. *ICERI 2009 Proceedings. 2nd International Conference of Education, Research and Innovation*. Madrid, Spain. 16-18 November, 2009. pp.1898-1909.
- Mylonakou, I. & Kekes, I.** (2007). School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*. Vol.1, No.0, pp.73 – 82.
- Mylonakou, I. & Kekes, I.** (2005). Syneducation (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education. (βρίσκεται και στο: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/syneducation.pdf>).
- Olmstead, P.P. & Rubin, R.I.** (1991). Linking parent behaviours to child achievement: Four evaluation studies from the Parent Education Follow Through Program. *Studies in Educational Evaluation*. 8, pp.317–325.

- Patrikakou, E. & Weissberg, R.P.** (2000). Parents Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, pp.103-199.
- Peña, D.C.** (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1). pp.42-54.
- Power, S. & Clark, A.** (2000). The right to know: Parents, school reports and parents' evenings. *Research Papers in Education*, Volume 15, Number 1, 1 March 2000, pp.25-48(24). Routledge
- Pratt, M.W., Filipovich, T. & Bountrogianni, M.** (1995). Teachers' views of parents: Family decision making styles and teacher-parent agreement regarding homework practices and values. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41, pp.175-187.
- Reeve, P.** (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*. 14 (4-5), pp.1-11.
- Rubin, J.H. & Rubin, S.I.** (1995). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), pp.19-35.
- Ryan, B.A. & Adams, G.R.** (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G.R. Adams, T. P. Gullota, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.): *The family-school connection: Theory, research, and practice*. (pp.3-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders, M.G.** (1998). School-family-community partnerships: An action team approach. *The High School Magazine*, 5 (3), 38-49.
- Scheerens, J.** (1998). The school effectiveness knowledge base as a guide for school Improvement. In D. Hopkins (Ed.): *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change*. pp.62-81. Netherlands: Springer.
- Sergiovanni, T.J.** (1995). *The Headteachership: A Reflective Practice Perspective*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sheldon, S.B.** (2004). *Testing the effects of school, family, and community partnership programs on student outcomes*. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA.

- Sheldon, S.B. & Van Voorhis, F.L.** (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), pp.125-145.
- Spera, C.** (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), pp.125-146.
- Stevenson, D.L. & Baker, D.P.** (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, pp.1348-1357.
- Sutherland, I.** (1991). Parent-Teacher Involvement Benefits Everyone. *Early Child Development and Care*. Vol.73(1). pp.121-131.
- Swick, K.J.** (1992). Integrating math and computer learning through an early childhood school-home approach. *Journal of Rural and Small Schools*, 5(2), pp.9-17
- Symeou, L.** (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*. 28(4). pp.473-487.
- Symeou, L.** (2002). Home-school liaisons in Cyprus: An investigation of teachers' and families' views of current realities and future needs. *Paper presented at the AERA annual meeting*. New Orleans: 1-5 April 2002.
- Tallerico, M.** (2003). Policy, structural, and school board influences on superintendent supply and demand. *Journal of School Leadership*, 13, pp.347-364.
- Tatto, M., Rodriguez, A, Gonzalez-Lantz, D, Miller, C, Busscher, M, Trumble, D, Centeno, R. & Woo, A.** (2001) The challenges and tensions in reconstructing teacher-parent relations in the context of school reform: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), pp.315-333.
- Tomlinson, S.** (1991). Home-school partnerships. In IPPR (Eds.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.
- U.S. Department of Education.** (2002). No Child Left Behind. Προσπελάστηκε στις 25-11-2012 από το <http://www.ed.gov/nclb>
- Valentine, J. & Stark, E.** (1979). The Social Context of Parent Involvement in Head Start. In E.Zigler and J. Valentine (Eds.) *Project Head Start: A Legacy on the War of Poverty*. (New York: Free Press 1979. pp.291-314.

- Van Voorhis, F.L.** (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and students' science achievement. *Journal of Educational Research*, 96 (9), pp.323-339.
- Vaden-Kiernan, N. & McManus, J.** (2005). Parent and Family Involvement in Education: 2002–03 (NCES 2005–043). U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G.** (2006). How Is Education Possible? Pragmatism, Communication And The Social Organisation Of Education. *British Journal of Educational Studies*. Volume 54, Issue 2, pp.160–174.
- Vincent, C.** (1996). Parents and Teachers: Power and Participation. Routledge Falmer.
- Vining, L.** (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.
- Walker, J.M., Wilkins, A.S., Dallaire, J., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V.** (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2). pp.85-104.
- Weiss, H.B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughn, M., Dearing, E. & Hencke, R.** (2003). Making it work: Low-income mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40, 879-901.
- Wringley, T.** (2003). Is school effectiveness anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, Vol.51(2). pp. 89-112

5.2 Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. & Θεοφάνους, Λ.** (2003). Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. Μια έρευνα σε επίπεδο νηπιαγωγείου (Κύπρου). *Νέα Παιδεία*, 106, 126 – 143.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ.** (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΙΕ', τεύχος 57. 5-30. Παν. Θεσσαλίας.

- Αντωνάκης, Ι.** (1999). Η συμβολή των εσωτερικών χαρακτηριστικών του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επιτυχία του μαθητή. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 412, 29-38.
- Βάμβουκας, Μ.** (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Τόμος 8: Επιστήμες της Αγωγής* (Δ/ντής: Μιχάλης Κασσωτάκης). Αθήνα.. Εκδ. Γρηγόρη.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.** (1999) *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα. Εκδ. Καρδαμίτσα.
- Γεωργίου, Σ.** (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. & Χρίστου, Κ.** (1999). Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1^ο πανελληνίου συνεδρίου*, Αθήνα, Ατραπός, 511-517.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν.** (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δοδοντσάκης, Γ.** (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- Ευθυμιόπουλος, Α. & Μασούρου, Β.** (2011). *Η ανάπτυξη του Κοινωνικού Κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*. ISBN: 978-960-92931-0-5.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν.** (2009). Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο: Αντιλήψεις των δασκάλων. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (επιμ.) *Πρακτικά 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος – Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 5, 6 και 7 Δεκεμβρίου 2008. Αθήνα. Εκδ. Ατραπός, Αθήνα. τόμος Β', σελ. 900-910.
- Κάππας, Ε.** (1999). Η Πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία που ασκείται στα σημερινά παιδιά ως παράγων σχολικής αποτυχίας, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 373-384.
- Κάτσικας, Χ.** (1995). Οικογένεια και σχολική επίδοση. *Νέα Παιδεία*, 74, 121-128.
- Κοντάκος, Α.** (2010.). Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

- Κουλουγλιώτης, Ν.** (1995). *Κοινωνιολογία. Εισαγωγή στην Επιστήμη της Κοινωνιολογίας*. Σύγχρονη Εκδοτική
- Μάνεσης, Ν.** (2007). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Μπρούζος, Α. κ.ά. (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Τόμος VI. Σχολείο και Οικογένεια*: 173-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ.** (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών & γονέων. *Μέντορας*, σσ.27-41
- Μιχάλης, Η.Ε.** (2006). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: "Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"* Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006 Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Μουρνιανάκης, Ε.** (2001). Η σχολική αποτυχία και το «σχολείο» της οικογένειας, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 4 (433), 180-182.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπόνια, Α. Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ.** (2007). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, (69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούζας, Ν.** (2005). Παιδιά που ζουν σε φτωχά νοικοκυριά στην Ελλάδα: μία πρώτη διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους. Στο *"Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές ανισότητες"* Πρακτικά συνεδρίου 22/23 Σεπτεμβρίου 2005, Λαύριο, εκδόσεις ΕΚΚΕ
- Μπρούζος, Α.** (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (7-9 Νοεμβρίου 2002)
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη Συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα. Εκδ. Ατραπός.

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2004α). *Σχολείο και Οικογένεια: Δράσεις και Αλληλεπιδράσεις: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων. Αθήνα. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2004β). Στρατηγική αξιοποίηση του κοινωνικού Marketing για την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου και οικογένειας. *Μάθηση και διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΕΠΕΚ με διεθνή συμμετοχή*. Αθήνα 26-28/11/2004.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. & Μασούρου, Β.** (2010). Η ανάπτυξη του Κοινωνικού Κεφαλαίου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, Αθήνα, 7–9 Μαΐου 2010, Πρακτικά Συνεδρίου (http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html).
- Nisbet, J.D. & Entwistle, N.J.** (1978). *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες* (μετ. Παιδ. Ινστιτούτο Κύπρου). Λευκωσία. Εκδ. Παιδ. Ινστιτούτου Κύπρου.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS13*. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής. Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παντίδης, Σ.** (1995). Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*. 74, 67-77.
- Παπαδιώτη–Αθανασίου, Β.** (1999). Η σχολική αποτυχία, σύμπτωμα οικογενειακής δυσλειτουργίας. Στο: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: πρακτικά η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 365-372.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Θηβαίος, Κ., Σακοβέλη, Π., Νικολάου, Ο., Καλλιβωκά, Γ., Μπούντας, Ε., Αποστολόπουλος, Α. & Μπέττη, Κ.** (1996). Η εργασία στο σπίτι για το γλωσσικό μάθημα: Η άποψη των μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89,34-46.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε.** (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο: Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τ.6, σ.193-218, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1998).** *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Εκδ. Γρηγόρη.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ. (2005).** Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα, 2-4/12/2005.
- Συμεού, Α. (2008).** Σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο: Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τ.6, σ.135-171, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεού, Α. (2003α).** Γονείς ως συνεκπαιδευτές των παιδιών τους: Η εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας σχολείου-γονιών στη σχολική τάξη. *Οικογένεια και Σχολείο*, 165, 144-148 & *Συνεργατική Παιδεία (2)*, 1, 12-16.
- Συμεού, Α. (2003β).** Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36,101-113.
- Τσακிரάκης, Ν. & Παπαρούνας, Η. (2001).** Οικογενειακές και κοινωνικές πηγές σχολικής αποτυχίας, *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3/2001, 139-148.
- Φίλιας, Β. (1977).** *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Φίλιας, Β. (γενική εποπτεία). Συνεργασία: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, ΕΚΚΕ. Αθήνα. Gutenberg.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1996).** Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (β' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 57-60.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημότιας Εκπαίδευσης

Αγαπητοί γονείς,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση» και έχει τίτλο: «Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος».

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα και προκαθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Η συστηματική μελέτη της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, με άξονα την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και τελικό στόχο την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας συγκροτεί σήμερα ένα γόνιμο επιστημονικό πεδίο. Η «γονεϊκή εμπλοκή» είναι ένα πλέγμα διαδικασιών, χειρισμών και αλληλεπιδράσεων που συντελεί στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στο ευρύτερο εξωοικογενειακό περιβάλλον και αποτελεί ένα αντικείμενο ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 12 λεπτά της ώρας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία

Με εκτίμηση

Μασούρου Βαρβάρα, ΠΕ 70

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Θεσσαλίας

Κωδικός ερωτηματολογίου _____

Συμπληρώστε τα παρακάτω πεδία του ερωτηματολογίου με Ν ή Χ

Φύλο του γονέα που απαντά: Άνδρας Γυναίκα

Διαζευγμένος/η, διάσταση, χηρεία: Ναι Όχι

Ηλικία:

20-30	
31-40	
41-50	
51-60	

Φύλο του παιδιού σας, στο οποίο αναφέρεσαι και σειρά γέννησής του:

Σειρά γέννησης	
1ο	
2ο	
3ο	
4ο	
5ο	
6ο	

Αγόρι Κορίτσι

Αριθμός υπόλοιπων παιδιών (αδέρφια, ηλικίας κάτω των 18 ετών) που ζουν στο ίδιο σπίτι:

0	
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Τάξη και σχολείο φοίτησης του παιδιού σας:

Τάξη	
A	
B	
Γ	
Δ	
E	
ΣΤ	

Δημόσιο	
Ιδιωτικό	

Προσδιορισμός του επαγγέλματος του γονέα που απαντά:

Επίσημος εργοδότης	Εξαρτημένη σχέση
Επίσημος εργοδότης ανώτερου στέλεχους	
Βιομηχανία	
Διοίκηση, πολιτική προστασία, άμυνα, κοινωνική ασφάλιση	
Εκπαίδευση (όλες οι βαθμίδες)	
Εμπόριο, μεταφορές, αποθήκευση, ναυτιλία	
Επιστήμους, ελεύθερο επάγγελμα	
Καλές τέχνες, αθλητισμός, ψυχολογία	
Κατασκευαστικός & τεχνικός τομέας	
Οικιακό	
Παροχή υπηρεσιών, επικουρική, χρηματοπιστωτικές δραστηριότητες	
Υγεία, κοινωνική μέριμνα	

Επίπεδο σπουδών του γονέα που απαντά:

Κάτοχος διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου
Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.
Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής (δημόσιας ή ιδιωτικής)
Απόφοιτος Λυκείου
Απόφοιτος Γυμνασίου
Απόφοιτος Δημοτικού

Αγροτική

Περιοχή

Αστική

Οι γονείς αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις επιδράσεις των παιδιών τους. Στις ακόλουθες προτάσεις σημειώστε σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχετε επίδραση για τα αναφερόμενα.

Θεωρώ ότι είναι επιθυμητό μου...	Διαφωνώ κρίβητα	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απολύτως
1 ...να προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου					
2 ...να επιλέγω το σχολείο του παιδιού μου					
3 ...να επικοινωνώ τακτικά με το δάσκαλο του παιδιού μου					
4 ... να βοηθώ το παιδί μου στις εργασίες του στο σπίτι					
5 ...να βεβαιωθώ ότι το σχολείο του παιδιού μου έχει ό,τι χρειάζεται για να λειτουργεί σωστά					
6 ...να υποστηρίξω τις αποφάσεις του δασκάλου του παιδιού μου					
7 ...να βοηθώ το παιδί μου μόνον όταν έχει χαμηλή σχολική επίδοση					
8 ...να ενημερώνομαι πλήρως για όσα συμβαίνουν στο σχολείο του παιδιού μου					
9 ...να συζητώ με άλλους γονείς από το σχολείο του παιδιού μου					
10 ...να προσπαθώ για τη βελτίωση του σχολείου του παιδιού μου					
11 ...να συζητώ με το παιδί μου για την καθημερινότητά του στο σχολείο					

1.1.1.α

Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά συναισθήματα σχετικά με το σχολείο. Με έντονα γράμματα αναγράφονται τα δύο άκρα. Κινηώστε τον αριθμό (από το 1 έως το 6) που περιγράφει τη δική σας εμπειρία όταν ήσαστε μαθητής/τρια.

1. Το σχολείο:	1	2	3	4	5	6	μην άρεσα
2. Οι δάσκαλοί μου:	1	2	3	4	5	6	ήταν καλοί
3. Οι δάσκαλοί μου:	1	2	3	4	5	6	ενδιαφέρονταν για μένα
4. Η σχολική μου εμπειρία:	1	2	3	4	5	6	ήταν καλή
5. Αισθάνομαι:	1	2	3	4	5	6	άτομο αποδεκτό
6. Η γενική εντύπωσή μου ήταν:	1	2	3	4	5	6	επιτυχίας

1.1.1.β

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τα ακόλουθα:						
	Αυθεντικό κώδικα	Αυθεντικό Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ απολύτως
1. Γνωρίζω τον τρόπο για να βοηθήσω το παιδί μου ώστε να τα καταφέρει στο Δημοτικό Σχολείο						
2. Δεν γνωρίζω εάν είμαι επαρκής ως γονιός.						
3. Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου στο Δημοτικό Σχολείο για να πάρει καλούς βαθμούς						
4. Θεωρώ επιτυχημένες τις προσπάθειές μου για να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει						
5. Κάποια παιδιά (συμμαθητές) ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από εμένα στη σχολική επίδοση του παιδιού μου						
6. Δεν γνωρίζω πώς να βοηθήσω το παιδί μου να μαθαίνει						
7. Εντοπίζω σημαντική διαφορά στη σχολική επίδοση του παιδιού μου, όταν εμπλέκομαι στη μάθηση του						
1.1.2						
Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τα ακόλουθα:						
	Αυθεντικό κώδικα	Αυθεντικό Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ απολύτως
1. Οι δάσκαλοι του σχολείου του παιδιού μου δείχνουν ενδιαφέρον και είναι συνεργάσιμοι, όταν συζητούν μαζί μου για το παιδί μου						
2. Αισθάνομαι ευπρόσδεκτος/η στο σχολείο του παιδιού μου						
3. Οι εκδηλώσεις του σχολείου που απευθύνονται στους γονείς είναι καλά προγραμματισμένες, ώστε να μπορώ να παρευρεθώ						
4. Έχω καλή ενημέρωση από το σχολείο του παιδιού μου σχετικά με συναντήσεις, συνελεύσεις και ειδικές σχολικές εκδηλώσεις						
5. Το προσωπικό του σχολείου έρχεται σε επαφή μαζί μου εγκαίρως για προβλήματα που αφορούν στο παιδί μου						
6. Οι δάσκαλοι του σχολείου με ενημερώνουν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού μου						
1.2.1						

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τα ακόλουθα:

	Ποτέ	1 ή 2 φορές	3 ή 4 φορές	Μία φορά την εβδομάδα	Λίγες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Ο δάσκαλος του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να βοηθήσω το παιδί μου στην εργασία του στο σπίτι						
2. Ο δάσκαλος του παιδιού μου μου ζήτησε ή ανέμενε να εποικεύω την εργασία του παιδιού μου στο σπίτι						
3. Ο δάσκαλος του παιδιού μου μου ζήτησε να συζητώ με το παιδί μου για την καθημερινότητά του στο σχολείο						
4. Ο δάσκαλος του παιδιού μου με προσκάλεσε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν της επίδοσης των ελέγχων						
5. Ο δάσκαλος του παιδιού μου μου ζήτησε να βοηθήσω σε κάτι εξυπηρετώντας το σχολείο						
6. Ο δάσκαλος του παιδιού μου επικοινωνήσε μαζί μου (π.χ. προφορικά, σημείωμα, τηλεφώνημα, e-mail)						

1.2.2

Έχοντας υπόψη σας τη φετινή σχολική χρονιά, σημειώστε ποσο σχετικά ανιέβησαν τα ακόλουθα:

	Ποτέ	1 ή 2 φορές	3 ή 4 φορές	Μία φορά την εβδομάδα	Λίγες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Το παιδί μου μου ζήτησε διευκρίνιση σχετικά με την εργασία του στο σπίτι						
2. Το παιδί μου μου ζήτησε να εποικεύσω την εκτέλεση της εργασίας του σπίτι						
3. Το παιδί μου μου μίλησε για την καθημερινότητά του στο σχολείο						
4. Το παιδί μου μου ζήτησε να παρευρεθώ σε σχολική εκδήλωση, πέραν της επίδοσης των ελέγχων						
5. Το παιδί μου μου ζήτησε να προσφέρω βοήθεια εργασία στο ίδιο το σχολείο						
6. Το παιδί μου μου ζήτησε να μιλήσω στο δάσκαλό του για ζητήματα που το αφορούν						

1.2.3

Εχοντας υπόψη σας τη φετιμή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τα ακόλουθα:					
Αποφασιστικά κάθιστα	Αποφασιστικά λίγο	Σημαντικό λίγο	Σημαντικό πολύ	Σημαντικό πολύ	Σημαντικό πολύ
1. Γνωρίζω για τις ευκαιρίες προφοράς εθελοντικής εργασίας που μου παρέχονται από το σχολείο του παιδιού μου					
2. Γνωρίζω αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με το δάσκαλο του παιδιού μου					
3. Γνωρίζω για τις εκδηλώσεις που οργανώνονται από το σχολείο του παιδιού μου					
4. Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με το δάσκαλο του παιδιού μου					
5. Γνωρίζω πώς να επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με την καθημερινότητά του στο σχολείο					
6. Οι γνώσεις μου είναι επαρκείς, ώστε να μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι					
7. Είμαι ικανός/ή να συμμετέχω στη λήψη συλλογικών αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου					
8. Γνωρίζω πώς να επβλέπω τη σχολική εργασία του παιδιού μου στο σπίτι					
9. Έχω ιδιαίτερες δεξιότητες, ώστε να μπορώ να προσφέρω βοήθεια στο σχολείο του παιδιού μου					
1.3.1					
Εχοντας υπόψη σας τη φετιμή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τα ακόλουθα:					
Αποφασιστικά κάθιστα	Αποφασιστικά λίγο	Σημαντικό λίγο	Σημαντικό πολύ	Σημαντικό πολύ	Σημαντικό πολύ
Έχω διαθέσιμο χρόνο και ενεργητικότητα για να...					
1. ...επικοινωνώ αποτελεσματικά με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα					
2. ...προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου					
3. ...επικοινωνώ αποτελεσματικά με το δάσκαλο του παιδιού μου					
4. ...συμμετέχω σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο του παιδιού μου					
5. ...βοηθώ το παιδί μου στην εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι					
6. ...εποπτεύω τη μελέτη του παιδιού μου στο σπίτι					
7. ...συνεργάζομαι με άλλους γονείς για θέματα που αφορούν στο σχολείο του παιδιού μου					
1.3.2					

Οι γονείς εμπλέκονται στη μέτρηση των παιδιών τους στο σπίτι με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη εβδομήμερη σχολική χρονιά, σημειώστε πόσο συχνά συνήθισαν τα ακόλουθα.

	Ποτέ	1 ή 2 φορές	3 ή 4 φορές	Μία φορά την εβδομάδα	Λίγες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Συζητώ με το παιδί μου σχετικά με τη σχολική του καθημερινότητα						
2. Εποπτεύω την εκτέλεση των εργασιών του στο σπίτι						
3. Βοηθώ το παιδί μου στην προετοιμασία του για τεστ ή/και εξετάσεις						
4. Διαβάζω εξωσχολικά βιβλία μαζί με/στο παιδί μου						
5. Βοηθώ το παιδί μου να αναπτύξει συγκεκριμένες μαθησιακές δεξιότητες στη γλώσσα, στα μαθηματικά ή αλλιώς						
6. Μελετούμε συστηματικά μαζί με το παιδί μου όλα τα μαθήματα του σχολείου του						
2.1.1						

Οι γονείς εμπλέκονται στη μέτρηση των παιδιών τους στο σχολείο με ποικίλους τρόπους. Έχοντας υπόψη σας τη εβδομήμερη σχολική χρονιά, σημειώστε πόσο συχνά συνήθισαν τα ακόλουθα.

	Ποτέ	1 ή 2 φορές	3 ή 4 φορές	Μία φορά την εβδομάδα	Λίγες φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Προσφέρω εθελοντική εργασία στο σχολείο του παιδιού μου						
2. Συμμετέχω σε εκδηλώσεις (εορτασμοί, εκθέσεις, αθλητικές εκδηλώσεις) που διοργανώνονται στο σχολείο του παιδιού μου						
3. Συμμετέχω σε σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις που πραγματοποιούνται έξω από το χώρο του σχολείου						
4. Παρευρίσκομαι στις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών						
5. Συμμετέχω ως ακροατής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού						
6. Συμμετέχω ως ομιλητής/εισηγητής σε εκδηλώσεις του σχολείου για την ενημέρωση των γονέων σε ζητήματα αγωγής του παιδιού						
2.1.2						

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία με ποικίλους τρόπους. Στις ακόλουθες προτάσεις, έχοντας υπόψη σας τη φετιμή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό που ισχύουν για σας:

Ενθαρρύνω το παιδί μου...	Καθόλου αληθινό	Λίγο αληθινό	Κάπως αληθινό	Σεργά αληθινό	Συνήθως αληθινό	Απολύτως αληθινό
1. ... όταν δεν δέχνει διάθεση να ασχοληθεί με την εργασία του						
2. ... να αναζητά περισσότερες πληροφορίες για τα μαθήματα του σχολείου						
3. ... να αναπτύσσει ενδιαφέρον για την εκτέλεση των εργασιών του						
4. ... να πιστεύει ότι μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο						
5. ... να επιμένει στην εκτέλεση των εργασιών του, όταν συναντά δυσκολίες						
6. ... να πιστεύει ότι μπορεί να μαθαίνει καινούργια πράγματα						
7. ... να ζητά τη βοήθεια άλλων, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες						
8. ... να εκφράζει τις σκέψεις του στο δάσκαλό του						
9. ... να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου						
10. ... όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην οργάνωση της εργασίας του						
11. ... να δοκιμάζει νέους τρόπους εκτέλεσης της εργασίας του όταν δυσκολεύεται						
12. ... να έχει επίγνωση του τρόπου εκτέλεσης της εργασίας του						
13. ... να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στην επίλυση προβλημάτων οποιαδήποτε είδους						
2.2.1						

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία με ποικίλους τρόπους. Στις ακόλουθες προτάσεις, έχοντας υπόψη σας, τη θετική σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό που ισχύουν για σας:

Με τη συμπεριφορά μου δείχνω στο παιδί μου ότι...	Καθόλου αληθινό	Λίγο αληθινό	Κάπως αληθινό	Σηχνά αληθινό	Εμφάνως αληθινό	Απολύτως αληθινό
1. ... επιθυμώ και χαίρομαι να μαθαίνω καινούργια πράγματα						
2. ... μπορώ να μαθαίνω όσο περισσότερα γίνεται						
3. ... έχω θετική στάση απέναντι στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω						
4. ... δεν εγκαταλείπω την προσπάθειά μου παρά τις δυσκολίες που συναντώ στην εκτέλεση της εργασίας μου						
5. ... ζητώ τη βοήθεια των άλλων όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες						
6. ... μπορώ να εξηγήω αυτά που σκέφτομαι και σε άλλους						
7. ... κατανοώ τα προβλήματα πριν προχωρήσω στην επίλυσή τους						
8. ... μου αρέσει να λύνω προβλήματα κάθε είδους						
9. ... επινοώ ή δοκιμάζω νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων που συναντώ						
10. ... ελέγχο τα βήματα της εργασίας μου μετά την ολοκλήρωσή της						
11. ... οργανώνω όσο μπορώ καλύτερα την εργασία που αναλαμβάνω						

2.2.2

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία με ποικίλους τρόπους. Στις ακόλουθες προτάσεις, έχοντας υπόψη σας τη θετική σχολική χρονιά σημειώστε το βαθμό που ισχύουν για εσάς.

Δείχνω στο παιδί μου ότι με ενθαρρυνώ ή/και τη συμβουλεύω...	Καθόλου ελάχιστα	Λίγο ελάχιστα	Κάπως ελάχιστα	Συνά ελάχιστα	Συνήθως ελάχιστα	Απολύτως ελάχιστα
1. ...όταν θέλει να μαθεύει διαρκώς νέα πράγματα						
2. ...όταν προσπαθεί να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα						
3. ...όταν αποκτά καλές συνήθειες για την εκτέλεση των εργασιών του						
4. ...όταν συνεχίζει να εργάζεται ακόμη κι αν δεν βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον						
5. ...όταν προσφέρει βοήθεια στους συμμαθητές του						
6. ...μόνον όταν παίρνει καλούς βαθμούς και επαίνους στο σχολείο						
7. ...όταν εξηγεί τις σκέψεις του στο δάσκαλό του						
8. ...όταν εκφράζει στους γονείς του τις σκέψεις του για το σχολείο						
9. ...όταν εκτελεί με ζήλο την εργασία του στο σπίτι						
10. ...όταν κατανοεί με ποιους τρόπους επλύνει τα προβλήματα κάθε είδους						
11. ...όταν επιμένει στην εκμάθηση των προβλημάτων κάθε είδους						
12. ...όταν οργανώνει αποτελεσματικά την εργασία του						
13. ...όταν ελέγχει το ίδιο την ορθή εκτέλεση της εργασίας του						
14. ...όταν αναζητά και επινοεί νέους τρόπους για να ξεπερνά τα εμπόδια της εργασίας του						

2.2.3

Οι γονείς βαθμούν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία με ποικίλους τρόπους. Στις ακόλουθες προτάσεις, έχοντας υπόψη σας τη φετιμή σχολική χρονιά σημειώστε το βαθμό που ισχύουν για εσάς.

Δείγμα στο παιδί μου ότι με ενθαρρύνει ή/και τη επηρεάζει...	Καθόλου ελάχιστα	Λίγο ελάχιστα	Κάπως ελάχιστα	Συνά ελάχιστα	Συνήθως ελάχιστα	Απολύτως ελάχιστα
1. ... όταν θέλει να μαθαίνει διαρκώς νέα πράγματα						
2. ... όταν προσπαθεί να μαθαίνει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα						
3. ... όταν αποκτά καλές συνήθειες για την εκτέλεση των εργασιών του						
4. ... όταν συνεχίζει να εργάζεται ακόμη κι αν δεν βρίσκει ιδιαίτερο ενδιαφέρον						
5. ... όταν προσφέρει βοήθεια στους συμμαθητές του						
6. ... μόνον όταν παίρνει καλούς βαθμούς και επαίνους στο σχολείο						
7. ... όταν εξηγεί τις σκέψεις του στο δάσκαλό του						
8. ... όταν εκφράζει στους γονείς του τις σκέψεις του για το σχολείο						
9. ... όταν εκτελεί με ζήλο την εργασία του στο σπίτι						
10. ... όταν κατανοεί με ποιους τρόπους επλίοει τα προβλήματα κάθε είδους						
11. ... όταν επιμένει στην εκτέλεση των προβλημάτων κάθε είδους						
12. ... όταν οργανώνει αποτελεσματικά την εργασία του						
13. ... όταν ελέγχει το ίδιο την ορθή εκτέλεση της εργασίας του						
14. ... όταν αναζητά και επινοεί νέους τρόπους για να ξεπερνά τα εμπόδια της εργασίας του						

2.2.3

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία με ποικίλους τρόπους. Στις ακόλουθες προτάσεις, έχοντας υπόψη σας τη φετιμή σχολική χρονιά, σημειώστε το βαθμό που ισχύουν για εσάς:

Καθοδηγώ το παιδί μου ώστε...	Καθόλου ελαφρώς	Λίγο ελαφρώς	Κάπως ελαφρώς	Στην μέση ελαφρώς	Συνήθως ελαφρώς	Απολύτως ελαφρώς
1. ...να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό στην εκτέλεση των εργασιών του						
2. ...να κάνει ένα μικρό διάλειμμα, όταν νιώθει αγχωμένο ή/και απογοητευμένο						
3. ... να σχεδιάζει και να ελέγχει μόνο του την πορεία εκτέλεσής της εργασίας του στο σπίτι						
4. ...να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου						
5. ... να βρίσκει τρόπους που κάνουν ευχάριστη την εκτέλεση της εργασίας του στο σπίτι						
6. ... να αναζητά περισσότερο στοιχεία που το ενδιαφέρουν						
7. ... να επάλλει κάθε είδους προβλήματα που το βοηθούν να μαθαίνει περισσότερο						
8. ... να επιμένει παρά τις δυσκολίες μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας του						
9. ... να βεβαιώνεται ότι έχει κατανοήσει τα προηγούμενα πριν προχωρήσει στα επόμενα						
10. ... να συζητά με το δάσκαλό του, όταν συναντά δυσκολίες						
11. ... να διατυπώνει απορίες/ερωτήσεις, όταν δεν κατανοεί κάτι						
12. ... πώς να έχει καλές σχέσεις (φιλία, συνεργασία) με τους συμμαθητές του στο σχολείο						

2.2.4