

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΗΣ
ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΗΣΟΥΝ ΜΕ ΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ

ΤΑΝΙΑ ΤΣΑΝΑΚΑ

ΒΟΛΟΣ, 2015

1^η Επιβλέπουσα: Ελευθερία Τσέλιου, Επίκουρη καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Γεώργιος Αμπακούμκιν, Επίκουρος καθηγητής

Αξιολογήτρια: Φωτεινή Μπονώτη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Βαθμός	6
Ολογράφως	Έξι

Ευχαριστίες

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στους επιβλέποντές μου, κυρία Ελευθερία Τσέλιου και κύριο Γεώργιο Αμπακούμκιν, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου ως αληθινοί συνοδοιπόροι στο πολυσύνθετο αυτό μονοπάτι της μάθησης. Τους ευχαριστώ για τη βοήθεια που απλόχερα μου πρόσφεραν, τις γνώσεις που μοιραστήκαμε, και φυσικά, για την υπομονή που έδειξαν.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, κι έτσι, το ερευνητικό μου ερώτημα απέκτησε υπόσταση. Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στην ξαδέρφη μου κυρία Κατερίνα Καφαντάρη, καθώς χάρη στην πολύτιμη βοήθειά της, μπόρεσε να ολοκληρωθεί επιτυχώς η διαδικασία εύρεσης δείγματος για την υλοποίηση της κύριας έρευνας.

Τέλος, θα επιθυμούσα ολόψυχα να ευχαριστήσω και να αφιερώσω την παρούσα εργασία στους δικούς μου σημαντικούς ανθρώπους, την οικογένειά μου, οι οποίοι ξέρουν να συμμερίζονται στόχους, και να παρέχουν την αρμόζουσα υποστήριξη.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	12
Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και η σχέση τους με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου.....	14
Επικοινωνία γονέα-δασκάλου και συστημική θεωρία.....	14
Επικοινωνία γονέα-δασκάλου και Joyce Epstein.....	16
Η θεωρία της λογικής πράξης.....	19
Επικοινωνία γονέα-δασκάλου: ερευνητικά δεδομένα.....	25
Έρευνες αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου.....	26
Έρευνες αναφορικά με στοιχεία που σχετίζονται με την ύπαρξη και την έλλειψη επικοινωνίας γονέα-δασκάλου.....	28
Έρευνες αναφορικά με τις στάσεις των γονέων.....	30
Οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο και η σχέση τους με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου.....	32
Η παρούσα έρευνα.....	36
Υποθέσεις.....	37
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.....	38
Μέθοδος.....	39
Συμμετέχοντες.....	39
Υλικό/ Εργαλεία.....	39
Διαδικασία.....	42
Αποτελέσματα.....	43
Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου.....	44
Κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου.....	45
Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους.....	46

Συζήτηση.....	52
ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	55
Μέθοδος.....	55
Συμμετέχοντες.....	55
Υλικό/ Εργαλείο.....	56
Διαδικασία.....	65
Αποτελέσματα.....	66
Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία.....	68
Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και επιπλέον παράγοντας, και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία.....	72
Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	78
Συζήτηση.....	78
Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία.....	78
Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και επιπλέον παράγοντας, και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία.....	81
Συμπερασματικά.....	81
Περιορισμοί της έρευνας.....	82
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης έγινε με βάση τη θεωρία της λογικής πράξης των Fishbein and Ajzen (1975). Προσθετικά στους παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία επηρεάζουν την πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά και υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας), εισήχθη ένας επιπλέον παράγοντας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Έτσι, στόχος της έρευνας ήταν η πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων οι οποίοι είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, σε σχέση τόσο με τις στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και τις στάσεις τους απέναντι στον δάσκαλο. Η έρευνα περιλάμβανε δύο φάσεις, και για την υλοποίησή της πραγματοποιήθηκαν αρχικά μία πιλοτική μελέτη, κι έπειτα η κύρια έρευνα. Στην πιλοτική μελέτη έλαβαν μέρος 10 γονείς οι οποίοι προέρχονταν από την πόλη του Βόλου. Μέσω δομημένων ατομικών συνεντεύξεων, η πιλοτική μελέτη στόχευε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων αναφορικά τόσο με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και με τον δάσκαλο. Απώτερος σκοπός ήταν η χρήση αυτών των δεδομένων για την κατασκευή του ερωτηματολογίου το οποίο επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί στην κύρια έρευνα. Στην κύρια έρευνα έλαβαν μέρος 72 γονείς, οι οποίοι προέρχονταν από την πόλη της Δράμας, και συγκεκριμένα από την κομόπολη της Προσοτσάνης. Οι 36 απ' αυτούς ήταν άντρες, και οι 36 γυναίκες, ενώ η ηλικία τους κυμαίνονταν από 32 έως 56 χρονών. Οι μισοί από τους άντρες και οι μισές από τις γυναίκες είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν στην Δ' τάξη του δημοτικού, ενώ οι

υπόλοιποι μισοί είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη. Για την υλοποίηση της κύριας έρευνας, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας με βάση τα δεδομένα τα οποία συλλέχτηκαν στην πιλοτική μελέτη, σύμφωνα με πρότυπο των Francis et al. (2004). Για την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προέκυψαν από την κύρια έρευνα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, η οποία έγινε με έξι διαφορετικούς τύπους. Ως μεταβλητή κριτήριο ορίστηκε η πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Ως προβλεπτικές μεταβλητές ορίστηκαν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, και οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παραπάνω αναλύσεις δείχνουν ότι μόνο οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών) έχουν συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο. Συνεπώς, προκύπτει ότι η πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους γίνεται επιτυχώς σε σχέση με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και μάλιστα όταν αυτές μετριοούνται με έμμεσο τρόπο.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between the attitudes of the parents towards the parent-teacher communication and the intent of the parents to contact with their child's teacher. The exploration of this relationship was based on the theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen (1975). In addition to the factors, which according to it affect the intent of a person to display a certain behavior (i.e. the attitudes towards the behavior and the subjective norm), another factor was introduced which is the attitudes of the parents towards the teacher. Thus,

the aim of this study was to predict the intention of the parents, with children in primary education, to communicate with the teacher of their child in relation with their attitudes to both the parent-teacher communication and the teacher as an individual. The survey consisted of two phases, and for its implementation a pilot study was initially performed with the main survey following. Ten parents participated in the pilot study, coming from the city of Volos. The pilot study was aiming in investigating the beliefs of parents, relatively to the factors mentioned above, through structured individual interviews. In addition to the above, the ultimate goal of the pilot study was the ability of implementing this data in the construction of the questionnaire that had to be used in the main survey. 72 parents were involved in the main survey, coming from the city of Drama, and namely, from the town of Prosotsani. Half of them were men and half women, with an age ranging from 32 to 56 years. 50 percent of the men and 50 percent of the women, had children in the fourth grade of primary education, while the remaining 50 percent from both, had children in the sixth grade of primary education. For the implementation of the main survey, participants completed a questionnaire, which was constructed by the researcher for the purpose of this study. The questionnaire was constructed based on the data collected in the pilot study to the standard of Francis et al. (2004). For the analysis of the data generated by the main survey, a multiple regression analysis was conducted using six different formulas. As a criterion variable, the intention of the parents to communicate with their child's teacher was defined. As predictor variables, the attitudes of the parents, towards the parent-teacher communication and the teacher as an individual, as well as the subjective norm, were defined. Results derived from the above analysis, show that only the attitudes of the parents towards the parent-teacher communication (indirect measurement of them), are contributing to the

parents' intention to communicate with the teacher. Therefore, it is clear that the prediction of the intention of the parents to communicate with their child's teacher, is successfully compared with the attitudes of them towards the parent-teacher communication, measured in an indirect way.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει την πρόθεση γονέων οι οποίοι έχουν παιδιά τα οποία φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση¹ να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Η έρευνα αυτή υλοποιείται με γονείς παιδιών τα οποία φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει καθώς έχει βρεθεί ότι η συνεργατική σχέση που υπάρχει μεταξύ γονέων και σχολείου, όσο το παιδί εισέρχεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια μπαίνει στην εφηβεία, τόσο αυτή η σχέση μειώνεται παρά αυξάνεται (Eccles & Harold, 1993). Παρόμοια είναι και η διαπίστωση των Stevenson and Baker (1987), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι γονείς με μικρά παιδιά εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, απ' ότι οι γονείς με μεγαλύτερα παιδιά. Η μελέτη αυτής της σχέσης γίνεται με βάση τη θεωρία της λογικής πράξης (Fishbein & Ajzen, 1975). Βάσει αυτής, μπορεί να προβλεφθεί η πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Στη συγκεκριμένη θεωρία, εκτός από τις στάσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν το γενικό ευνοϊκό ή μη ευνοϊκό συναίσθημα κάποιου ατόμου προς ένα συγκεκριμένο ερέθισμα (Fishbein & Ajzen, 1975), βασικό παράγοντα στην πρόβλεψη κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά αποτελεί και ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας. Ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας σχετίζεται με την αντίληψη κάποιου ατόμου αναφορικά με την πίεση που δέχεται από το κοινωνικό του περιβάλλον ως προς το να εμφανίσει ή όχι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ajzen, 1991. Francis et al., 2004). Λαμβάνοντας υπ' όψιν όμως και την επίδραση που έχουν οι στάσεις των γονέων

¹ Γι' αυτό γίνεται λόγος για επικοινωνία με δάσκαλο και όχι με εκπαιδευτικό, και χρήση μόνο αρσενικού γένους για λόγους ευαναγνωσιμότητας.

απέναντι στον δάσκαλο στην ικανότητά τους να επικοινωνήσουν μαζί του (Arnold, Michael, Hosley, & Miller, 1994), θεωρήθηκε σημαντικό στην έρευνα να προστεθεί ένας επιπλέον παράγοντας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο.

Εικάστηκε ότι πιθανόν αυτές να επηρεάζουν εκτός από την ικανότητα των γονέων για επικοινωνία με τον δάσκαλο, και την πρόθεσή τους. Έτσι, εκτός από τη μελέτη της σχέσης των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και της πρόθεσής τους να επικοινωνήσουν μαζί του, επιχειρείται επιπρόσθετα και η μελέτη της σχέσης των στάσεων των γονέων απέναντι στον δάσκαλο και της πρόθεσής τους να επικοινωνήσουν μαζί του. Επιχειρείται δηλαδή να μελετηθεί αν οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, λειτουργούν προσθετικά μαζί με τους παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης στην πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Για τη μελέτη της παραπάνω σχέσης υλοποιήθηκαν δύο ερευνητικές φάσεις, μία πιλοτική μελέτη αρχικά, κι έπειτα η κύρια έρευνα. Στις επόμενες ενότητες αναπτύσσονται το θεωρητικό υπόβαθρο, η μέθοδος και τα αποτελέσματα τόσο της πιλοτικής μελέτης, όσο και της κύριας έρευνας, καθώς συζητιούνται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δύο παραπάνω διαφορετικές ερευνητικές φάσεις, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα, στην ενότητα του θεωρητικού υπόβαθρου, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου, αναλύεται η έννοια, παρατίθενται η θεωρία της λογικής πράξης και εξηγούνται οι παράγοντες από τους οποίους αποτελείται. Συζητιούνται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το υπάρχον ερευνητικό ερώτημα, αναλύονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, οι οποίες ουσιαστικά μπορούν να οριστούν και ως στάσεις

απέναντι στην ποιότητα του δασκάλου, και τέλος, παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα, με τον σκοπό και τις υποθέσεις της.

Στην δεύτερη ενότητα, γίνεται λόγος για την πρώτη ερευνητική φάση, την πιλοτική μελέτη. Αναλύονται η μέθοδος και τα αποτελέσματά της. Περιγράφονται το δείγμα και το υλικό/τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίησή της, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε βήμα προς βήμα. Επιπλέον, παρουσιάζονται και συζητιούνται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν από τις ατομικές συνεντεύξεις στις οποίες έλαβε μέρος κάθε ένας συμμετέχων², και τα οποία χρησίμευσαν στην κατασκευή του ερωτηματολογίου το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην κύρια έρευνα.

Στην τρίτη ενότητα αναφέρονται η μέθοδος και τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας. Περιγράφονται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της κύριας έρευνας, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τον σκοπό αυτό, καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Αναφέρονται ακόμη και τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την υλοποίηση της κύριας έρευνας. Τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας παρουσιάζονται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ των δύο παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης, στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, και της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Στην δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ των δύο παραγόντων της

² Για λόγους ευαναγνωσιμότητας γίνεται λόγος για συμμετέχων, και όχι για συμμετέχων/συμμετέχουσα.

θεωρίας της λογικής πράξης και του επιπλέον παράγοντα, στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο, και της πρόθεσής τους να επικοινωνήσουν μαζί του. Τέλος, στη συζήτηση, γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της κύριας έρευνας, καθώς και παρουσίαση των περιορισμών της παρούσας έρευνας, αλλά και προτάσεων για πιθανή μελλοντική έρευνα.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των δύο κοινωνικών θεσμών μέσα στους οποίους ζει και αναπτύσσεται το παιδί, του σχολείου και της οικογένειας, δεν είναι πάντοτε εφικτή. Αυτό συμβαίνει καθώς πολλοί είναι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με τους γονείς και επηρεάζουν αρνητικά την πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Κατά συνέπεια λοιπόν, λειτουργούν ως εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ αυτών των δύο πλαισίων.

Έχει προταθεί ότι για την πρόβλεψη της γονεϊκής εμπλοκής, και κατά συνέπεια και της επικοινωνίας των γονέων με τον δάσκαλο, αφού όπως αναλύεται παρακάτω η επικοινωνία γονέα-δασκάλου αποτελεί έναν τύπο εμφάνισης της γονεϊκής εμπλοκής, εκτός από τις πεποιθήσεις των γονέων, σημαντική συμβολή έχουν και οι στάσεις τους (Ames, de Stefano, Watkins, & Sheldon, 1995). Παρά την ύπαρξη όμως της παραπάνω πρότασης, η πρόθεση των γονέων για επικοινωνία με τον δάσκαλο του παιδιού τους, δεν έχει επιχειρηθεί να μελετηθεί ως προς τη σχέση της με τις στάσεις των γονέων, αλλά κυρίως ως προς τη σχέση της με άλλους παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

Τόσο οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των γονέων (Finders & Lewis, 1994. Graham-Clay, 2005), όσο και η δυσκολία από τη μεριά τους να κατανοήσουν το πώς μπορούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με το σύστημα εκπαίδευσης (Graham-

Clay, 2005), επηρεάζουν την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο και τη δημιουργία μιας θετικής σχέσης. Γονείς οι οποίοι έχασαν την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο ή αισθάνθηκαν ότι διώχτηκαν έξω απ' αυτό, δε νιώθουν άνετα στο να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο (Finders & Lewis, 1994). Για έλλειψη εμπιστοσύνης από την πλευρά των γονέων προς τα κρατικά ιδρύματα κάνει λόγο και ο Brandt (1998). Ο Brandt (1998) αναφέρει συγκεκριμένα ότι ο κατακλυσμός των σχολείων με αρνητικά σχόλια από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οδηγεί σε αποξένωση των γονέων απ' αυτά, οι οποίοι συμπεριφέρονται μ' έναν ανίδεο, εγωιστικό και παράλογο τρόπο. Ακόμη, για τους γονείς οι οποίοι δεν επικοινωνούν με τον δάσκαλο, αυτό συμβαίνει είτε γιατί αισθάνονται ότι δεν τους υποστηρίζει και δεν τους κατανοεί, είτε γιατί οι ίδιοι αισθάνονται ότι οι απαιτήσεις που τους έχουν ανατεθεί, τους υπερνικούν (Taffel, 2001, όπως αναφέρεται σε Graham-Clay, 2005). Σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο αποτελούν και οι οικονομικοί και χρονικοί περιορισμοί που υπάρχουν από την πλευρά των γονέων (Finders & Lewis, 1994). Γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, ορισμένες φορές αδυνατούν να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού τους, ενώ για ορισμένους, το επάγγελμά τους δεν τους παρέχει αυτονομία και ελαστικότητα (Finders & Lewis, 1994), γεγονός που δυσκολεύει το συντονισμό του εργασιακού τους ωραρίου με τις σχολικές ώρες συνεργασίας. Επιπρόσθετα, σημαντικοί είναι και οι διάφοροι γλωσσολογικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί από την πλευρά των γονέων (Finders & Lewis, 1994. Colombo, 2004). Γονείς οι οποίοι δεν μιλούν καλά την επικρατούσα γλώσσα, δε νιώθουν επαρκείς μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Finders & Lewis, 1994), ενώ γονείς με πολιτισμικές διαφορές, δεν μπορούν να εμπλακούν σε μία ουσιώδη επικοινωνία (Colombo, 2004). Τέλος, εξίσου βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία του

γονέα με τον δάσκαλο είναι η έλλειψη κάποιου τεχνολογικού μέσου από την πλευρά των γονέων (Graham-Clay, 2005).

Έτσι, όπως γίνεται φανερό, ενώ η μελέτη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους έχει γίνει εκτενώς ως προς διάφορους παράγοντες, δεν έχει γίνει αναλόγως και ως προς τις στάσεις των γονέων. Πέραν των χρονικών, οικονομικών, γλωσσολογικών και πολιτισμικών περιορισμών από την πλευρά των γονέων, την έλλειψη κάποιου τεχνολογικού μέσου, αλλά και τις διαμορφωμένες τους πεποιθήσεις σχετικά με τον εαυτό τους, τα σχολεία και το πώς τους αντιμετωπίζει ο δάσκαλος, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση και με έναν άλλο παράγοντα, ο οποίος αν και έχει προταθεί η σπουδαιότητά του, δεν έχει μελετηθεί περαιτέρω. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για μελέτη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, λαμβάνοντας επιπρόσθετα υπ' όψιν και τη στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της πρόθεσης κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά και των στάσεών του απέναντι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Fishbein & Ajzen, 1975).

Οι Στάσεις των Γονέων Απέναντι στην Επικοινωνία Γονέα-Δασκάλου και η Σχέση τους με την Επικοινωνία Γονέα-Δασκάλου

Επικοινωνία γονέα-δασκάλου και συστημική θεωρία. Η επικοινωνία μεταξύ γονέα και δασκάλου έχει προσεγγιστεί θεωρητικά στο παρελθόν με βάση τη Γενική Θεωρία Συστημάτων ή αλλιώς τη συστημική θεωρία, η οποία προτάθηκε τη δεκαετία του 1940 από τον βιολόγο von Bertalanffy.

Η συγκεκριμένη θεωρία είναι μία σύνθετη θεωρία, και βασικό στοιχείο της είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ μιας ολότητας και των μερών της (Strauss, 2002).

Η συστημική θεωρία «αντί να διαιρεί μία οντότητα στις ιδιότητες των μερών ή των στοιχείων της, εστιάζει στη διευθέτηση αυτών και στις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες συνδέουν την ολότητα σε σύνολο» (Heylighen & Joslyn, 1999, σ. 898).

Σύμφωνα με τον von Bertalanffy ένα σύστημα είναι ένα «σύνολο στοιχείων τα οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση» (1968, σ. 38). Ο ίδιος μάλιστα υποστήριζε ότι τα ζωντανά/έμβια όντα είναι ανοιχτά στα περιβάλλοντά τους και αλληλεπιδρούν μ' αυτά (Heylighen & Joslyn, 1999).

Η συστημική θεωρία προσεγγίζει τη συμπεριφορά κάποιου ατόμου μέσα στο πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται (Dowling, 2001). Αυτό σημαίνει ότι για ένα στοιχείο του συστήματος, η συμπεριφορά του, και επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά που εμφανίζουν τα υπόλοιπα στοιχεία του ίδιου συστήματος (Dowling, 2001). Αυτό συμβαίνει, καθώς, παρόλο που αυτά μπορεί να είναι για παράδειγμα ξεχωριστά ανθρώπινα όντα, οι ιδιότητες από τις οποίες χαρακτηρίζονται είναι οι επικοινωνιακές τους συμπεριφορές (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2005). Τα στοιχεία των συστημάτων αλληλεπίδρασης αναλύονται με καλύτερο τρόπο ως άτομα που επικοινωνούν με άλλα άτομα, και όχι ως μεμονωμένα άτομα (Watzlawick et al., 2005).

Στο πλαίσιο οικογένειας-σχολείου, η συστημική θεωρία εφαρμόζεται ως μία συστημική προσέγγιση από κοινού (Dowling, 2001). Προσανατολίζεται στη διαχείριση κάποιου προβλήματος, δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών θεσμών, και στοχεύει στην εξυπηρέτηση της επικοινωνίας τους, στην αναζήτηση ορισμένων στόχων που χρειάζονται τροποποίηση, στην διαλεύκανση των

διαφορών τους, καθώς και στην διαπραγμάτευση στόχων οι οποίοι είναι κοινά αποδεκτοί και από τις δύο πλευρές (Dowling, 2001).

Επικοινωνία γονέα-δασκάλου και Joyce Epstein. Η Epstein βασιζόμενη στη συστημική θεωρία προσέγγισε την επικοινωνία γονέα-δασκάλου με βάση το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (Epstein, 2010). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο στο κέντρο τοποθετείται ο μαθητής (Epstein, 2010). Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα είναι τα τρία κύρια πλαίσια τα οποία αποτελούν τις τρεις σφαίρες επιρροής στη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή (Epstein, 2010). Αυτά μπορούν είτε να δουλεύουν εντελώς ξεχωριστά, με το σχολείο να έχει ελάχιστη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την οικογένεια και την κοινότητα, είτε να δουλεύουν μαζί, αναπτύσσοντας μία υψηλής ποιότητας επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Epstein, 2010). Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής χωρίζεται σε εξωτερικό και εσωτερικό. Σύμφωνα με το εξωτερικό μοντέλο, τα τρία κύρια πλαίσια για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω, μπορούν είτε να δουλεύουν μαζί είτε ξεχωριστά, καθώς υπάρχουν κάποιες πρακτικές κοινής διεξαγωγής από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, και κάποιες άλλες οι οποίες πραγματοποιούνται ξεχωριστά, στοχεύοντας όμως όλες στην επίδραση της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού (Epstein, 2010). Από την άλλη, το εσωτερικό μοντέλο, παρουσιάζει τη συνθετότητα και τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των ατόμων στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, και οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν είτε σε θεσμικό είτε σε ατομικό επίπεδο (Epstein, 2010).

Η επικοινωνία γονέα-δασκάλου σύμφωνα με την Epstein αποτελεί μία διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να εμφανιστεί με έξι διαφορετικούς τύπους: ανατροφή, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι,

λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα (Epstein, 2002.2010). Συνδέεται με την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και με το να συμβάλλει στην προώθηση μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, αποτελεί για την αρχική εκπαίδευση του παιδιού ένα βασικό συστατικό (Barnard, 2004). Σύμφωνα με τον παραδοσιακό ορισμό, περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο (Bower & Griffin, 2011). Η γονεϊκή εμπλοκή η οποία εμφανίζεται στο σπίτι σχετίζεται με τις αλληλεπιδράσεις του γονέα με το παιδί, και οι οποίες έχουν να κάνουν είτε με το σχολείο είτε με άλλες μαθησιακές δραστηριότητες (Sheldon, 2002). Από την άλλη, η γονεϊκή εμπλοκή η οποία εμφανίζεται στο σχολείο, σχετίζεται με όλους εκείνους τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι γονείς ώστε εμπλεκόμενοι στο σχολείο να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τους (Sheldon, 2002).

Με βάση λοιπόν όλο το θεωρητικό πλαίσιο της Epstein, η επικοινωνία μεταξύ γονέα και δασκάλου, ως δεύτερος τύπος της γονεϊκής εμπλοκής, περιλαμβάνει συναντήσεις με τον δάσκαλο για ανατροφοδότηση, επικοινωνία για ενημέρωση σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες, επικοινωνία για ενημέρωση αναφορικά με την σχολική πολιτική, τα προγράμματα και τις αλλαγές, επικοινωνία μέσω συναντήσεων για τη λήψη του ελέγχου προόδου του μαθητή με σκοπό τη βελτίωση της βαθμολογίας του, αλλά και επικοινωνία με διάφορους άλλους τρόπους όπως τηλεφωνήματα, υπομνήματα, και ενημερωτικά δελτία (Epstein, 2001).

Όλες οι δραστηριότητες αυτού του τύπου αυξάνουν τόσο την αμφίδρομη επικοινωνία η οποία πραγματοποιείται από το σχολείο προς την οικογένεια, και από την οικογένεια προς το σχολείο, αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο του μαθητή, όσο και την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο πλαισίων (Epstein, 2002). Στους ίδιους τους μαθητές μάλιστα κάνει φανερό ότι οι

γονείς τους και οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να τους βοηθήσουν να επιτύχουν στο σχολείο, δουλεύουν μαζί (Erstein et al., 2002).

Μέσω όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην επικοινωνία μεταξύ του γονέα και του δασκάλου, ο γονέας επιθυμεί να ενημερωθεί σχετικά με την πρόοδο και τις ελλείψεις του παιδιού του, τα συμπεριφορικά θέματα, και την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Freitag, 2001). Ακόμη, ο γονέας ενδιαφέρεται να λάβει ενημέρωση για τα θέματα που αφορούν το πρόγραμμα, τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί του ώστε να μπορέσει κι εκείνος να αποτελέσει μέρος της επίλυσής τους, αλλά και να λάβει ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιτυχίες του παιδιού του (Freitag, 2001).

Αν ωστόσο λάβει κανείς υπ' όψιν αυτό που αναφέρθηκε στην αρχή σύμφωνα με τους Fishbein and Ajzen (1975), τη στενή δηλαδή σχέση που υπάρχει μεταξύ των στάσεων κάποιου ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά και της πρόθεσής του για εμφάνιση της αντίστοιχης συμπεριφοράς, μπορεί να εικάσει ότι η πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους με οποιονδήποτε από τους παραπάνω τρόπους με στόχο ενδεχομένως να αντλήσουν πληροφορίες για όλα όσα έχουν αναφερθεί, ενδεχομένως επηρεάζεται από τις στάσεις των ίδιων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Συγκεκριμένα μάλιστα, αναμένεται ότι αν για παράδειγμα ένας γονέας έχει αρνητική στάση απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, τότε δεν θα έχει την πρόθεση να πραγματοποιήσει καμία δραστηριότητα από τις προαναφερθείσες με σκοπό την επικοινωνία του με τον δάσκαλο του παιδιού του. Από την άλλη ωστόσο, αναμένεται ότι αν ένας γονέας έχει θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, θα προτίθεται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα ώστε να μπορέσει να έρθει σε επαφή και επικοινωνία με τον δάσκαλο. Απάντηση στις παραπάνω υποθέσεις θα δώσει η

διερεύνηση της πραγματικής σχέσης που υπάρχει, θετικής ή αρνητικής, μεταξύ των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και της πρόθεσής τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης γίνεται με βάση τη θεωρία της λογικής πράξης των Fishbein and Ajzen (1975). Η χρήση της συγκεκριμένης θεωρίας επιτρέπει την εκτίμηση της πρόθεσης κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (Gambal, 1990). Αυτό επιτυγχάνεται με την εξέταση των προσωπικών πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με τις συνέπειες που θα έχει η εμφάνιση της εν λόγω συμπεριφοράς, καθώς και των πεποιθήσεών του σχετικά με την υποστήριξη που επρόκειτο να λάβει από τον κοινωνικό του περίγυρο για την εμφάνιση της συμπεριφοράς (Gambal, 1990).

Η θεωρία της λογικής πράξης. Η θεωρία της λογικής πράξης (the theory of reasoned action) των Fishbein and Ajzen (1975) είναι μία θεωρία στάσεων, και αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο συνδέει πεποιθήσεις, στάσεις, πρόθεση και συμπεριφορά.

Βασικός στόχος της θεωρίας της λογικής πράξης είναι αρχικά η κατανόηση και εν συνεχεία, η πρόβλεψη κοινωνικών συμπεριφορών (Godin, 1994). Η θεωρία της λογικής πράξης εξηγεί συμπεριφορές οι οποίες έχουν θεληματικό χαρακτήρα, και γι' αυτό δεν εφαρμόζεται σε συμπεριφορές τις οποίες το άτομο δεν εμφανίζει εθελοντικά, ή σε συμπεριφορές στις οποίες το άτομο δεν αποφασίζει συνειδητά αν θέλει ή δεν θέλει να εμπλακεί σ' αυτές (Hale, Householder, & Greene, 2002).

Για να μπορέσει να προβλεφθεί η εμφάνιση μιας συμπεριφοράς, απαραίτητη είναι η μελέτη της πρόθεσης του ατόμου να εμφανίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθώς η πρόθεση αποτελεί τον πιο ισχυρό και άμεσο προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς (Hale et al., 2002. Ajzen, 2005. Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Pelletier, & Mongeau, 1992. Godin, 1994. Gambal, 1990). Συγκεκριμένα, η

συμπεριφορική πρόθεση αποτελεί ένα άμεσο προηγούμενο της συμπεριφοράς (Ajzen & Driver, 1992), και καθορίζει αν θα πραγματοποιηθεί ή όχι η εν λόγω συμπεριφορά (Ajzen, 1991. Fishbein & Ajzen, 1975). Από τη στιγμή λοιπόν που η πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά προηγείται της συμπεριφοράς, αυτό σημαίνει ότι το άτομο αναμένεται να καταβάλλει πιο πολλή προσπάθεια ώστε να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, όταν η πρόθεσή του για εμφάνιση της συμπεριφοράς είναι πιο ισχυρή, και συνεπώς, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να εμφανιστεί η συμπεριφορά για την οποία γίνεται λόγος (Ajzen & Madden, 1986, Ajzen, 1991). Ωστόσο, «πρέπει να είναι σαφές ότι η πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά μπορεί να εκφραστεί στη συγκεκριμένη συμπεριφορά μόνο εάν το άτομο έχει τον θεληματικό έλεγχο της συμπεριφοράς, πράγμα που σημαίνει ότι το άτομο έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει αν θέλει να εμφανίσει ή όχι τη συγκεκριμένη συμπεριφορά» (Ajzen, 1991, σ.181).

Στη μελέτη της σχέσης μεταξύ πρόθεσης και συμπεριφοράς, πρέπει να υπάρχει συμβατότητα στις μετρήσεις αυτών των δύο μεταβλητών, διότι διαφορετικά η προβλεπτική εγκυρότητα της πρόθεσης χωλαίνει (Ajzen, 2005). Ειδικότερα, στις μετρήσεις, θα πρέπει να υπάρχει συμβατότητα ως προς τέσσερα διαφορετικά στοιχεία της πρόθεσης, τα οποία είναι: η συμπεριφορά, το αντικείμενο-στόχος, η κατάσταση και ο χρόνος (Ajzen, 2005). Το αντικείμενο-στόχος αναφέρεται στο άτομο στο οποίο απευθύνεται η συμπεριφορά, η κατάσταση στο μέρος στο οποίο θα εμφανιστεί η συμπεριφορά, και ο χρόνος στο πότε θα εμφανιστεί η συμπεριφορά (Fishbein & Ajzen, 1975). Σύμφωνα με τους Fishbein and Ajzen (1975, σ. 292), ένα παράδειγμα συμπεριφοράς το οποίο περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι το εξής: «Ένα άτομο προτίθεται να πει ένα ποτό (συμπεριφορά) με τον Γιώργο (αντικείμενο-στόχος) στο μαγαζί του Χάρη (κατάσταση), στις 5 το απόγευμα (χρόνος)». Ένα

ανάλογο παράδειγμα όμως σχετικό με το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία είναι: «Η Μαρία προτίθεται να επικοινωνήσει με τον Χρήστο, τον δάσκαλο στην τάξη του παιδιού της, σήμερα το μεσημέρι». Σ' αυτό το παράδειγμα, η συμπεριφορά είναι «να επικοινωνήσει», το αντικείμενο-στόχος της συμπεριφοράς είναι «με τον Χρήστο, τον δάσκαλο του παιδιού της», η κατάσταση είναι «στην τάξη», και ο χρόνος είναι «σήμερα το μεσημέρι». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα λοιπόν, η αντίστοιχη πρόθεση για συμπεριφορά είναι: «Η Μαρία προτίθεται/δεν προτίθεται να επικοινωνήσει με τον Χρήστο, τον δάσκαλο στην τάξη του παιδιού της, σήμερα το μεσημέρι».

Η συμπεριφορική πρόθεση κάποιου ατόμου ωστόσο προκύπτει από δύο παράγοντες: έναν προσωπικό κι έναν κοινωνικό (Vallerand et al., 1992). Ο προσωπικός παράγοντας σχετίζεται με τις στάσεις του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά, και ο κοινωνικός με τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα (Vallerand et al., 1992) ή πιο συγκεκριμένα, τις αντιλήψεις του ατόμου περί της υποστήριξης από το κοινωνικό του περιβάλλον (Gambal, 1990).

Στάσεις. Σχετικά με τον όρο «στάση», σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006), δεν υπάρχει συμφωνία απόψεων μεταξύ των ερευνητών ως προς το περιεχόμενό του. Ορισμένοι ερευνητές αντιλαμβάνονται τις στάσεις ως συναισθήματα, ενώ κάποιοι άλλοι ως αξιολογήσεις (Κοκκινάκη, 2006). Έτσι, οι στάσεις είτε είναι «ένα γενικό και διαρκές θετικό ή αρνητικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ζήτημα» (Petty & Cacioppo, 1981, σ. 7, όπως αναφέρεται σε Κοκκινάκη, 2006, σ. 93), είτε αφορούν «την κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου σε κάποια διάσταση αξιολόγησης» (Zanna & Fazio, 1982, σ. 291, όπως αναφέρεται σε Κοκκινάκη, 2006, σ. 93). Γενικώς όμως, η στάση κάποιου ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά

αναφέρεται στη συνολική εκτίμηση, θετική ή αρνητική, της εν λόγω συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο (Francis et al., 2004. Ajzen & Driver, 1992).

Στη θεωρία της λογικής πράξης, η στάση κάποιου ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά, αποτελείται από δύο παράγοντες, τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις του ατόμου για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και την αξιολόγηση αυτών των πεποιθήσεων (Fishbein & Ajzen, 1975. Ajzen, 1991. Vallerand et al., 1992. Gambal, 1990).

Η ανθρώπινη συμπεριφορά σύμφωνα με τη θεωρία της λογικής πράξης, αποτελεί μία συνάρτηση σημαντικών πληροφοριών ή πεποιθήσεων, οι οποίες είναι σχετικές με την αντίστοιχη συμπεριφορά που αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος σε κάθε περίπτωση (Ajzen, 1991). Οι σημαντικές αυτές πεποιθήσεις θεωρούνται για τις προθέσεις και τις δράσεις κάποιου ατόμου βασικοί καθοριστικοί παράγοντες, καθώς διαμορφώνονται με το να συνδέουν ένα αντικείμενο ή μία συμπεριφορά με κάποιες άλλες ιδιότητες, όπως γεγονότα, χαρακτηριστικά, άλλα αντικείμενα, κλπ. (Ajzen, 1991). Γενικά, οι πεποιθήσεις έχουν να κάνουν με την προσωπική αντίληψη που διαμορφώνει κάποιο άτομο για τον εαυτό του και για το περιβάλλον του. Ειδικά όμως, για τη θεωρία, η πεποίθηση ορίζεται ως η υποκειμενική αντίληψη του ατόμου αναφορικά με την πιθανή ύπαρξη σχέσης μεταξύ του σχετιζόμενου με την πεποίθηση αντικειμένου και κάποιου άλλου αντικειμένου, χαρακτηριστικού, έννοιας ή αξίας (Fishbein & Ajzen, 1975).

Αναφορικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις οι οποίες αποτελούν τον έναν από τους δύο παράγοντες της στάσης του ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά, αυτές αναφέρονται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο σχετικά με τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχει η εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που εξετάζεται (Ajzen, n.d.. Gambal, 1990). Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφορικές

πεποιθήσεις είναι εκείνες οι οποίες επηρεάζουν τη στάση κάποιου ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά, και κάθε τέτοια πεποίθηση η οποία σχετίζεται με μία συμπεριφορά, συνδέει την εν λόγω συμπεριφορά με κάποιο άλλο χαρακτηριστικό ή με ένα βέβαιο αποτέλεσμα (Ajzen, 1991). Η διαμόρφωση της στάσης του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά διαμορφώνεται από τη στιγμή που το άτομο αξιολογεί με θετικό ή αρνητικό τρόπο το χαρακτηριστικό ή το αποτέλεσμα που συνδέεται με τη συμπεριφορά (Ajzen, 1991). Γίνεται σαφές λοιπόν ότι αν το άτομο συνδέσει μία συμπεριφορά με ένα χαρακτηριστικό ή με ένα αποτέλεσμα, το οποίο αξιολογεί με θετικό τρόπο, τότε αυτομάτως διαμορφώνει και μία θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Υπολογισμός της στάσης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η στάση κάποιου ατόμου για μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθορίζεται τόσο από τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις του ατόμου για τη συμπεριφορά, όσο και από την αξιολόγηση αυτών των πεποιθήσεων. Έτσι, για τη μέτρηση της στάσης ισχύει ένας μαθηματικός τύπος, ο οποίος βασίζεται στο μοντέλο προσδοκίας-αξίας, και παρουσιάζει τη στάση ως συνάρτηση των δύο προαναφερθέντων παραγόντων (Για τον τύπο αναφορικά με τη μέτρηση της στάσης, βλ. Fishbein & Ajzen, 1975, σ. 223).

Σύμφωνα μ' αυτόν τον τύπο, γίνεται σαφές ότι η στάση κάποιου ατόμου απέναντι σε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά υπολογίζεται από το γινόμενο των πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με τις συνέπειες που θα έχει η εμφάνιση της εν λόγω συμπεριφοράς, επί την αξιολόγηση αυτών των συνεπειών (Fishbein & Ajzen, 1975). Στο τέλος φυσικά, η συνολική στάση προκύπτει από το άθροισμα όλων των αποτελεσμάτων (Fishbein & Ajzen, 1975). Συγκεκριμένα, «για να προκύψει η συνολική στάση του ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά, γίνεται άθροισμα των αποτελεσμάτων από την εκτίμηση κάθε πεποίθησης σχετικής με τις συμπεριφορικές

συνέπειες της συμπεριφοράς που εξετάζεται επί την αξιολόγηση αυτής της εκτίμησης» (Gambal, 1990, σ. 21).

Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας. Ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, προσθετικά στις στάσεις του ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά, είναι ο δεύτερος παράγοντας από τον οποίο καθορίζεται η πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά. Αναφέρεται «στην προσωπική εκτίμηση κάποιου ατόμου σχετικά με την κοινωνική πίεση που δέχεται στο να εμφανίσει ή όχι τη συμπεριφορά στόχο» (Francis et al., 2004, σ. 9).

Όπως και η στάση, έτσι και ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας αποτελείται κι αυτός από δύο παράγοντες, τις κανονιστικές πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τη συμπεριφορά και το κίνητρο συμμόρφωσης (Fishbein & Ajzen, 1975. Ajzen, 1991. Vallerand et al., 1992).

Οι κανονιστικές πεποιθήσεις αναφέρονται στις κανονιστικές προσδοκίες που έχουν οι άλλοι για το άτομο (Ajzen, n.d.) σχετικά με το να εμφανίσει ή όχι μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Το κίνητρο συμμόρφωσης αναφέρεται στο κίνητρο του ατόμου να συμμορφωθεί ή όχι στις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν αναφορικά με την εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Fishbein & Ajzen, 1975).

Πιο συγκεκριμένα, οι κανονιστικές πεποιθήσεις αποτελούν βασικό παράγοντα ο οποίος καθορίζει τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, και σχετίζονται με την πιθανότητα που θεωρεί το ίδιο το άτομο ότι υπάρχει σχετικά με το κάποια σημαντικά για εκείνον αναφερόμενα άτομα να εγκρίνουν ή να μην εγκρίνουν την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από το άτομο (Ajzen, 1991).

Φυσικά, σε κάθε περίπτωση, τα αναφερόμενα άτομα ή οι ομάδες των οποίων οι προσδοκίες αντιλαμβάνονται από το άτομο ως σχετικές με μία συμπεριφορά,

ποικίλουν, ανάλογα με τη συμπεριφορική κατάσταση για την οποία γίνεται λόγος (Fishbein & Ajzen, 1975). Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να είναι πιο σχετικές οι προσδοκίες της οικογένειας ή των φίλων, ενώ σε κάποιες άλλες της κοινωνίας ή των επιβλεπόντων προσώπων (Fishbein & Ajzen, 1975).

Συνοπτικά, ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, η επίδραση δηλαδή που έχει το κοινωνικό περιβάλλον επάνω στη συμπεριφορά, αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο σχετικά με το αν οι περισσότεροι άνθρωποι οι οποίοι είναι σημαντικοί γι' αυτόν θεωρούν ότι πρέπει ή δεν πρέπει να εμφανίσει μία συμπεριφορά (Fishbein & Ajzen, 1975), καθορίζεται τόσο από τις προσδοκίες που αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο ότι έχουν οι άλλοι άνθρωποι γι' αυτόν, όσο και από το κίνητρο του ατόμου να συμμορφωθεί σ' αυτές τις προσδοκίες (Fishbein & Ajzen, 1975. Vallerand et al., 1992).

Υπολογισμός του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα. Για τη μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, όπως και για τη στάση, ισχύει το μοντέλο προσδοκίας-αξίας, και από το οποίο προκύπτει ένας μαθηματικός τύπος, σύμφωνα με τον οποίο ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας υπολογίζεται από το γινόμενο των κανονιστικών πεποιθήσεων επί του κινήτρου συμμόρφωσης (Για τον τύπο αναφορικά με τη μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, βλ. Fishbein & Ajzen, 1975, σ. 302). «Ο συνολικός υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας του ατόμου για μία συγκεκριμένη συμπεριφορά προκύπτει από το άθροισμα της αξιολόγησης των κανονιστικών πεποιθήσεων του ατόμου επί την αξιολόγηση των αντίστοιχων κινήτρων συμμόρφωσης» (Gambal, 1990, σ. 21).

Επικοινωνία γονέα-δασκάλου: ερευνητικά δεδομένα. Η χρήση της θεωρίας της λογικής πράξης για τη μελέτη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην

επικοινωνία γονέα-δασκάλου, αλλά και απέναντι σε οποιονδήποτε άλλον παράγοντα ο οποίος μπορεί να σχετίζεται με κάποιον τρόπο με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι κάτι το οποίο δεν έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν. Ακόμη όμως και οι ίδιες οι στάσεις των γονέων οι οποίες σχετίζονται κατά κάποιον τρόπο με την εμφάνιση της επικοινωνίας μεταξύ γονέα και δασκάλου, δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς. Αντιθέτως, από τις περιορισμένες έρευνες που έχουν μελετήσει την επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου ως μία ξεχωριστή διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς οι περισσότερες ασχολήθηκαν με τη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής ως σύνολο, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα και τους έξι τύπους με τους οποίους μπορεί να εμφανιστεί, περισσότερο εκτενώς έχουν μελετηθεί τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η επικοινωνία γονέα-δασκάλου και τα στοιχεία με τα οποία συνδέεται η ύπαρξη και η έλλειψή της.

Έρευνες αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. Σύμφωνα με τον Swick (2004a), η επικοινωνία γονέα-δασκάλου αποτελεί μία στρατηγική για τη δημιουργία σχέσης μεταξύ γονέα-δασκάλου και την ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων (όπως αναφέρεται σε Knopf & Swick, 2007). Η επικοινωνία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής, η οποία μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές (Watkins, 1997), γεγονός που θα επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα. Απεναντίας, η φτωχή επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου για την καλοζωία και τη μελλοντική υγεία των παιδιών τους αποτελεί βασικό εμπόδιο (Epstein, 1996; Mannan & Blackwell, 1992; Thompson, 1996, όπως αναφέρεται σε Lawson, 2003).

Η επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο του παιδιού του, ή αλλιώς, «η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, για την εμφάνιση της γονεϊκής εμπλοκής, παρέχει τη βασική δομή» (Ames et al., 1995, σ.22). «Για τη δημιουργία ενός συστήματος το

οποίο θα χαρακτηρίζεται ως υποστηρικτικό, ουσιαστικό κομμάτι αποτελεί το να είναι οι γονείς ενήμεροι για τη σχολική μάθηση» (Ames et al., 1995, σ. 23). Η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ του σχολικού και οικογενειακού πλαισίου αποτελεί τον κύριο τρόπο μέσω του οποίου μπορεί να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη που υπάρχει στη σχέση μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών θεσμών (Adams & Christenson, 2000). Αυτό ωστόσο προβλέπεται καλύτερα όχι από τη συχνότητα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, αλλά από τη φύση αυτής (Adams & Christenson, 2000). Η επικοινωνία αυτή έχει μία ισχυρή επίδραση στην αύξηση της εμπλοκής των γονέων οποιουδήποτε εκπαιδευτικού επιπέδου κι αν είναι, αν και ωστόσο την πιο ισχυρή επίδραση την εμφανίζει σε γονείς με λιγότερη εκπαίδευση, γονείς των οποίων η εμπλοκή συνήθως δημιουργεί τα περισσότερα προβλήματα (Ames et al., 1995). Ανάλογη είναι και η διαπίστωση της Halsey (2005), η οποία αναφέρει ότι απαραίτητο ξεκίνημα για την εμφάνιση της γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου. Όσο πιο πολύ προσπαθεί κάθε μία πλευρά να επικοινωνήσει με την άλλη, τόσο πιο πολλοί γονείς φαίνεται να εμπλέκονται, και η αποτελεσματικότητα των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου να αυξάνεται (Halsey, 2005).

Αναφορικά με τους γονείς, η επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία γονέα-δασκάλου συμβάλλει στην εξάλειψη ορισμένων ανάρμοστων συμπεριφορών που εμφανίζουν οι μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς μέσω της επικοινωνίας, αυξάνεται η κινητοποίηση των γονέων αναφορικά με την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία (Shirvani, 2007). Η αυξημένη αυτή κινητοποίηση των γονέων να εμπλακούν στη σχολική διαδικασία, απορρέει ως αποτέλεσμα της θετικής στάσης των γονέων για το σχολείο (Epstein, 1994, όπως αναφέρεται σε Shirvani, 2007), κάτι που

προκύπτει μέσω της επικοινωνίας τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους (Williams & Chavkin, 1989). Η επικοινωνία γονέα-δασκάλου η οποία πραγματοποιείται συχνά και με αποτελεσματικό τρόπο, οδηγεί σε αύξηση των γενικών εκτιμήσεων των γονέων για τον δάσκαλο, αύξηση του αναφερόμενου επιπέδου εμπλοκής τους, αλλά και αύξηση της αίσθησης άνεσης που νιώθουν με το σχολείο (Ames et al., 1995).

Παρομοίως, όταν οι δάσκαλοι δημιουργούν μία βελτιωμένη σχέση με τους γονείς των μαθητών, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γονείς να εμφανίζονται πιο θετικοί προς το δάσκαλο του παιδιού τους (Erstein, 1983, όπως αναφέρεται σε Xu & Gulosino, 2006). Γενικά, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου συμβάλλει ώστε οι γονείς να είναι ενήμεροι αναφορικά με τη σχολική διαδικασία, να αναπτύσσουν θετικές πεποιθήσεις σχετικά με το παιδί τους ως μαθητευόμενο, να νιώθουν μέσα στο σχολικό χώρο πιο άνετα, αλλά και να αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον για την πρόοδο και τη μάθηση του παιδιού τους (Erstein, 1986).

Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές, η επικοινωνία γονέα-δασκάλου συμβάλλει και προωθεί τη σχολική τους επιτυχία (Bowen, 1999). Ανάλογο είναι και το συμπέρασμα άλλων ερευνητών, οι οποίοι αναφέρουν ότι στη βελτίωση της μάθησης του παιδιού ουσιαστικό αποτέλεσμα επιφέρει η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Erstein, 1990 & Muller, 1998, όπως αναφέρεται σε Shirvani, 2007).

Έρευνες αναφορικά με στοιχεία που σχετίζονται με την ύπαρξη και την έλλειψη επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. «Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια της επικοινωνίας για την οποία γίνεται λόγος, αν και θα ήταν εξαιρετικό να μπορούσε να είναι σε καθημερινό επίπεδο, ωστόσο αυτό δεν είναι απαραίτητο, καθώς πρωτεύον μέλημα είναι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου να είναι αρκετά συχνή, έτσι ώστε να αναπτύσσεται στους γονείς η αίσθηση ότι είναι ενήμερα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Knopf & Swick, 2007, σ. 294). «Υπάρχουν διάφοροι τρόποι μέσω των

οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία γονέων και δασκάλου, όπως οι τηλεφωνικές κλήσεις, τα γράμματα και τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mail), όταν η προτιμότερη μορφή, η προσωπική, δηλαδή η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, δεν δύναται να συμβεί με την ίδια συχνότητα» (Knopf & Swick, 2007, σ. 294-295).

Τόσο οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι γονείς για το παιδί τους ως μαθητευόμενο, όσο και το πόσο άνετα νιώθουν μέσα στο σχολικό χώρο, φαίνεται να σχετίζονται με την ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ αυτών και του δασκάλου του παιδιού τους (Ames et al., 1995).

Από την άλλη, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέα και δασκάλου σχετίζεται τόσο πολύ με τα προβλήματα που υπάρχουν μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, που είναι πιθανό η έλλειψή της να βρίσκεται στη ρίζα αυτών των προβλημάτων (Watkins, 1997). Η φτωχή επικοινωνία γονέα-δασκάλου μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γονείς πιστεύουν ότι τα μέλη του σχολείου αγνοούν τις απόψεις των γονέων, καθώς θεωρούν ότι εκείνοι είναι οι ειδικοί (Lawson, 2003). Ανάλογη είναι και η πεποίθηση των γονέων ότι η φτωχή επικοινωνία ξεκινάει μέσα από το ίδιο το σχολείο, καθώς εκείνο οφείλει να γίνει πιο ανταποδοτικό στις ανησυχίες και τις φωνές των γονέων, δημιουργώντας έτσι μία συνεργασία μαζί τους (Lawson, 2003). Ακόμη, αναφορικά με την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλου, έχει βρεθεί ότι οι γονείς δεν επικοινωνούν με τον δάσκαλο εξαιτίας του ότι αισθάνονται τόσο να απειλούνται ψυχολογικά, όσο και να μην είναι επιθυμητοί μέσα στο σχολείο (Jennings, 1990, όπως αναφέρεται σε Mannan & Blackwell, 1992). Η κατάσταση αυτή συχνά ενισχύεται και από το σχολικό κλίμα που επικρατεί (Mannan & Blackwell, 1992). Επιπρόσθετα, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέα και δασκάλου σχετίζεται και με το ότι οι προτιμήσεις των δύο πλευρών αναφορικά με τις μεθόδους επικοινωνίας δεν μπορούν να συμβαδίσουν (Halsey, 2005). Συγκεκριμένα,

οι περισσότεροι δάσκαλοι στηρίζονται στη θεσμική επικοινωνία, όπως είναι για παράδειγμα η αποστολή εβδομαδιαίων επιστολών προς τους γονείς (Halsey, 2005). Από την άλλη, οι γονείς προτιμούν την πιο άτυπη και περιστασιακή επικοινωνία, τη συνάντηση για παράδειγμα με τον δάσκαλο μετά το σχολείο, όταν ο γονέας πηγαίνει να πάρει το παιδί του (Halsey, 2005). Εξίσου σημαντικό είναι και το ότι η έλλειψη επικοινωνίας γονέα-δασκάλου, σχετίζεται με το ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς θεωρούν ότι την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους την έχει αναλάβει η ίδια η κοινωνία, ή το ότι οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση, και κατά συνέπεια ότι οι ίδιοι δεν πρέπει να εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (Mannan & Blackwell, 1992).

Αναφορικά με τον ίδιο τον δάσκαλο, η έλλειψη επικοινωνίας γονέα-δασκάλου μπορεί να σχετίζεται με το ότι πολλοί δάσκαλοι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους γονείς, αφού έχουν έλλειψη ανάλογων δεξιοτήτων, καθώς δεν εκπαιδεύονται για να επικοινωνούν ή να δουλεύουν μαζί με τους γονείς, αλλά για να διδάσκουν τα παιδιά (Mannan & Blackwell, 1992). Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλου είναι η χρήση εκπαιδευτικής ορολογίας από την πλευρά των δασκάλων όταν επικοινωνούν με τους γονείς, γεγονός που καθιστά τους τελευταίους μη ικανούς στο να μπορέσουν να επικοινωνήσουν (Graham-Clay, 2005).

Έρευνες αναφορικά με τις στάσεις των γονέων. Ωστόσο, η ύπαρξη ή και η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέα και δασκάλου δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς στο παρελθόν σε σχέση με τις στάσεις των γονέων απέναντι σε παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Έχει προταθεί ότι τόσο οι πεποιθήσεις όσο και οι στάσεις των γονέων σχετικά με παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους, μπορούν να

προβλέψουν σημαντικά τόσο τη γονεϊκή εμπλοκή, όσο και το στυλ ανατροφής των παιδιών τους (Ames et al., 1995). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Sheldon (2002), ο οποίος αναφέρει ότι για τη γονεϊκή εμπλοκή σημαντικοί πρόδρομοι είναι οι πεποιθήσεις των γονέων. «Σημαντική θεώρηση αποτελούν οι ιδέες και οι αξίες που κουβαλούν οι γονείς, και οι οποίες είναι μοναδικές για τον καθένα, αφορούν την εμπλοκή που οι ίδιοι θεωρούν ως την πιο κατάλληλη, και σχετίζονται με μία αναδυόμενη σχέση με τον δάσκαλο του παιδιού τους» (Knopf & Swick, 2007, σ. 292). Οι γονείς διαμορφώνουν ορισμένες πεποιθήσεις οι οποίες έχουν να κάνουν με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ότι περιλαμβάνει ο ρόλος τους ως γονείς, και συνεπώς επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε διάφορα πλαίσια τα οποία σχετίζονται με την ανατροφή του παιδιού τους, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Όσον αφορά τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, έρευνα η οποία υλοποιήθηκε με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και μελέτησε τους παράγοντες του περιβάλλοντος οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση θετικών στάσεων στους γονείς απέναντι στην επικοινωνία, έδειξε ότι η γνώση των γονέων για το σχολείο και τα πραγματικά γεγονότα μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μπορούν να επηρεάσουν τη στάση της οικογένειας για την επικοινωνία (Arnold et al., 1994). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όση περισσότερη πληροφορία μοιράζεται από το σχολείο στους γονείς, δηλαδή όσο πιο ενημερωμένοι είναι οι γονείς για την ειδική αγωγή και το σχολείο, τόσο λιγότερη είναι η πιθανότητα να αναπτύξουν οι γονείς θετική στάση για την επικοινωνία, και ότι όσο πιο συχνά οι γονείς εμπλέκονται σε σχολικές δραστηριότητες, τόσο πιο θετικές θα είναι οι στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία τους με το σχολείο (Arnold et al., 1994).

Αναφορικά με τις στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο, έχει βρεθεί ότι όταν οι γονείς επικοινωνούν μ' αυτό, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας θετικής στάσης για το σχολείο (Bowen, 1999). Ομοίως, οι Williams and Chavkin (1989) αναφέρουν ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών στάσεων στους γονείς απέναντι στο σχολείο, καθώς μέσω της επικοινωνίας αναπτύσσονται πιο ισχυροί δεσμοί μεταξύ αυτού και των γονέων. Συνεπώς, η επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου οδηγεί στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης των γονέων απέναντι στο σχολείο.

Τέλος, έχει προταθεί ότι εκτός από τις στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο, και οι στάσεις τους για τον δάσκαλο επηρεάζουν την ικανότητά τους για επικοινωνία μαζί του (Arnold et al., 1994), στοιχείο όμως το οποίο δεν έχει διερευνηθεί περαιτέρω.

Οι Στάσεις των Γονέων Απέναντι στον Δάσκαλο και η Σχέση τους με την Επικοινωνία Γονέα-Δασκάλου

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το παραπάνω, την επίδραση των στάσεων των γονέων απέναντι στον δάσκαλο στην ικανότητά τους να επικοινωνούν μαζί του (Arnold et al., 1994), φαίνεται ότι και κάτι άλλο μάλλον σχετίζεται με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου και είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Θεωρείται λοιπόν ενδιαφέρον στην μελέτη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους να προστεθεί κι ένας επιπλέον παράγοντας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Αξίζει δηλαδή να διερευνηθεί η πιθανότητα επίδρασης των στάσεων των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, όχι μόνο στην ικανότητά τους να επικοινωνούν μαζί του, αλλά και γενικότερα, στην πρόθεσή τους να επικοινωνούν μαζί του.

Η έννοια «στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο» αναφέρεται στις θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις των γονέων για τον δάσκαλο του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στις αξιολογήσεις των γονέων αναφορικά με τον δάσκαλο στην τάξη του παιδιού τους, και στην εκτίμηση του κατά πόσον ο συγκεκριμένος δάσκαλος θεωρείται γι' αυτούς καλός ή κακός. Το καλός ή κακός δάσκαλος όμως μπορεί να σχετίζεται και μ' αυτό που καλείται ποιότητα του δασκάλου. Έτσι, όταν γίνεται λόγος για «στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο», αυτές μπορούν διαφορετικά να διατυπωθούν και ως «στάσεις των γονέων απέναντι στην ποιότητα του δασκάλου». Όταν δηλαδή ένας γονέας αξιολογεί τον δάσκαλο του παιδιού του και κατά συνέπεια διαμορφώνει μία στάση απέναντι σ' αυτόν, στην ουσία αξιολογεί την ποιότητα του δασκάλου και διαμορφώνει μία στάση απέναντι σ' αυτήν. Αυτό συμβαίνει καθώς η αξιολόγηση του δασκάλου από τον γονέα γίνεται με βάση όλα εκείνα τα θεωρητικά στοιχεία που περιλαμβάνει ο ορισμός της «ποιότητάς του δασκάλου», και ουσιαστικά αποτελούν όλα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα του δασκάλου.

Η «ποιότητα» του δασκάλου σύμφωνα με την McArdle (2010) αναγνωρίζεται διεθνώς ως ο βασικότερος άξονας για τις διάφορες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού για την ίδια, τη διαφορά την κάνει ένας καλός δάσκαλος. Η ποιότητα του δασκάλου αναφέρεται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία παράγουν ευνοϊκά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και έχουν άμεση σχέση με τον δάσκαλο (Cochran-Smith & Fries, 2005 όπως αναφέρεται σε Kunter et al., 2013). Για τον καθορισμό της ποιότητας του δασκάλου ζωτική σημασία έχουν οι γνωστικές ικανότητες με τις οποίες οι άνθρωποι ξεκινούν την καριέρα της διδασκαλίας (Kunter et al., 2013).

Σύμφωνα με τους Medley and Shannon (1994), η ποιότητα του δασκάλου διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι οι εξής: η ικανότητα του δασκάλου, η αποτελεσματικότητα του δασκάλου και η επίδοση του δασκάλου.

Η ικανότητα του δασκάλου αναφέρεται στην κατοχή γνώσης από την πλευρά του δασκάλου, η οποία αποτελείται από δύο είδη: την επαγγελματική γνώση και τη γνώση του θέματος, η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος επάνω στην πρόοδο των μαθητών, και η επίδοση αναφέρεται στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί επάνω στη δουλειά του τη γνώση που κατέχει (Medley & Shannon, 1994).

Με άλλα λόγια και πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του δασκάλου περιλαμβάνει σύμφωνα με τους Malm and Löfgren (2006) τρία συστατικά τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και είναι: οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι διαδικασίες τάξης και η γνώση του θέματος (Malm & Löfgren, 2006). Το πρώτο συστατικό σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή του δασκάλου να προσεγγίζει θετικά το μαθητή, να επικοινωνεί μαζί του, να μπορεί να κατανοήσει τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν υπάρχουν, να τον εμπιστεύονται οι μαθητές, αλλά και να αναγνωρίζει ότι κάθε μαθητής είναι ένα ξεχωριστό άτομο (Malm & Löfgren, 2006). Το δεύτερο συστατικό περιλαμβάνει την ικανότητά του να διδάσκει με τρόπους που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και έντονο ενδιαφέρον, καθώς και να χρησιμοποιεί καλές μεθόδους διδασκαλίας, και το τρίτο συστατικό αναφέρεται στην κατοχή γνώσης σχετική με το θέμα από την πλευρά του δασκάλου, αλλά και στην ικανότητά του για σχεδιασμό του περιεχομένου (Malm & Löfgren, 2006).

Η αποτελεσματικότητα του δασκάλου σχετίζεται με στοιχεία όπως η άριστη διαχείριση του θέματος, η επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο, η προετοιμασία για

το μάθημα και η παρουσίασή του (Onyeachu, 1996, όπως αναφέρεται σε Akiri & Ugborugbo, 2009).

Τέλος, η επίδοση του δασκάλου αναφέρεται στην αξιοποίηση τόσο των δεξιοτήτων, όσο και της γνώσης που κατέχει ο δάσκαλος με σκοπό την παροχή στους μαθητές του μίας διδασκαλίας η οποία θα χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα (Coggshall, 2007).

Με βάση όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η έννοια της ποιότητας του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο, και τα οποία τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούν οι γονείς όταν θέλουν ν' αναφερθούν σ' αυτόν. Παρόλα αυτά όμως, όλα αυτά τα στοιχεία, ως προς το πώς αντιλαμβάνονται και αξιολογούνται από τους γονείς, δηλαδή ως στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, δεν έχουν μελετηθεί στο παρελθόν ούτε ως προς τη σχέση τους με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, ούτε και ως προς οτιδήποτε άλλο.

Η μόνη έρευνα που έχει βρεθεί να μελετά στάσεις απέναντι στον δάσκαλο είναι η έρευνα των Cepelioniene and Ivaskiene (2014), η οποία στόχευε στον προσδιορισμό της αλλαγής των στάσεων των μαθητών απέναντι στον δάσκαλο της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι γενικά για τους μαθητές τα πιο ελκυστικά χαρακτηριστικά του δασκάλου ήταν η φιλικότητα και η καλή γνώση του θέματος (Cepelioniene & Ivaskiene, 2014). Σ' αυτά τα στοιχεία, τα κορίτσια πρόσθεταν την αλληλεπίδρασή του με την ομάδα και την καλή εμφάνιση, μιας και επρόκειτο για δάσκαλο φυσικής αγωγής, και τα αγόρια τη δυνατότητα για εύκολη επικοινωνία μαζί του και την κατοχή μιας καλής αίσθησης του χιούμορ (Cepelioniene & Ivaskiene, 2014).

Η Παρούσα Έρευνα

Απ' όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι αναφορικά με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλου ενώ έχουν μελετηθεί εκτενώς τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η επικοινωνία γονέα-δασκάλου (Adams & Christenson, 2000. Ames et al., 1995. Bowen, 1999. Epstein, 1986. Halsey, 2005. Knopf & Swick, 2007. Lawson, 2003. Shirvani, 2007. Watkins, 1997. Williams & Chavkin, 1989. Xu & Gulosino, 2006), και τα στοιχεία με τα οποία συνδέεται η ύπαρξη και η έλλειψή της (Ames et al., 1995. Halsey, 2005. Knopf & Swick, 2007. Lawson, 2003. Mannan & Blackwell, 1992. Watkins, 1997), δεν συμβαίνει το ίδιο και με τις στάσεις των γονέων και τη σχέση τους με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Παρόλο που έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα των στάσεων των γονέων απέναντι σε παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Ames et al., 1995. Knopf & Swick, 2007. Sheldon, 2002), αυτές έχουν μελετηθεί μόνο ως προς το ποιοι παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στους γονείς απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (Arnold et al., 1994), και ως προς το πώς οι γονείς μπορούν να αναπτύξουν μία θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Bowen, 1999. Williams & Chavkin, 1989). Δεν έχει λοιπόν μελετηθεί η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και της πρόθεσής τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο. Το ίδιο συμβαίνει και με τις στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Ενώ έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τον δάσκαλο (Arnold et al., 1994), δεν έχει διερευνηθεί η πιθανή σχέση τους με την πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, ένα πρόσωπο το οποίο εμπλέκεται και επηρεάζει ίσως με τον δικό του τρόπο την εμφάνιση της επικοινωνίας μεταξύ του ιδίου και των γονέων.

Σε όλα τα παραπάνω ερευνητικά κενά προσπαθεί να συνεισφέρει η παρούσα έρευνα, η οποία εκτός του ότι μελετά την πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, για τη μελέτη της συγκεκριμένης σχέσης χρησιμοποιεί τη θεωρία της λογικής πράξης.

Η θεωρία αυτή λοιπόν χρησιμοποιήθηκε για να πλαισιώσει το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τη μελέτη της πρόθεσης των γονέων που έχουν παιδιά τα οποία φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Εκτός όμως από τους βασικούς παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία επηρεάζουν την πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά, τις στάσεις του ατόμου για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, εισήχθη ένας επιπλέον παράγοντας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στον ίδιο τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Η καινοτομία λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά την πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο σε σχέση με τις στάσεις τους τόσο απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και απέναντι στον δάσκαλο, με βάση τη θεωρία της λογικής πράξης. Έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, δεν προσέγγισαν το θέμα από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία, δηλαδή σε σχέση με τις στάσεις των γονέων είτε απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, είτε απέναντι στον δάσκαλο, αλλά ούτε και χρησιμοποίησαν τη θεωρία της λογικής πράξης.

Υποθέσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της λογικής πράξης και εφαρμόζοντάς την στη συγκεκριμένη περίπτωση, αναμένεται ότι τόσο οι στάσεις των γονέων απέναντι

στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας θα επηρεάζουν την πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι όσο πιο θετική είναι η στάση των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και όσο πιο ισχυρός είναι ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, δηλαδή όσο πιο έντονα αισθάνονται ότι οι δικοί τους σημαντικοί άνθρωποι (ο/η σύζυγος, οι φίλοι, το οικογενειακό-συγγενικό περιβάλλον) τους υποστηρίζουν στην απόφασή τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, τόσο πιο ισχυρή θα είναι η πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν εν τέλει με τον δάσκαλο.

Αναφορικά με τον επιπλέον παράγοντα, υποθέτουμε ότι, μαζί με τους βασικούς παράγοντες της θεωρίας, θα ενισχύει την πρόβλεψη της πρόθεσης για την εμφάνιση της εν λόγω συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, υποθέτουμε ότι όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο του παιδιού τους, τόσο πιο ισχυρή θα είναι η πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν τελικά μαζί του.

Πιλοτική Μελέτη

Πριν την εκπόνηση της κύριας έρευνας, προηγήθηκε η διεξαγωγή μιας πιλοτικής μελέτης, η οποία σχεδιάστηκε ειδικά για την κάλυψη των αναγκών της κύριας έρευνας και λειτούργησε ως εργαλείο σχεδιασμού (Duan, 2013). Η πιλοτική μελέτη περιλάμβανε τη συλλογή και «την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με ένα σχετικά ανεξερευνήτο θέμα, χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα για το σχεδιασμό μίας ακόλουθης ποσοτικής φάσης της έρευνας» (Tashakkori & Teddlie, 1998, σ. 47, όπως αναφέρεται σε van Teijlingen & Hundley, 2002). Στην προκειμένη περίπτωση, η πιλοτική μελέτη είχε στόχο την διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά τόσο με την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, όσο και με τον ίδιο τον δάσκαλο. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν σχετίζονταν με τις υπό

μελέτη μεταβλητές-έννοιες που προαναφέρθηκαν, πληροφορίες οι οποίες έπειτα λειτούργησαν ως οδηγός για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην κύρια έρευνα. Συγκεκριμένα, η πιλοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες γονείς, καθώς για τη μελέτη πεποιθήσεων η συνέντευξη αποτελεί μία άμεση και σχετικά απλή προσέγγιση (Robson, 2010).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες. Στην πιλοτική μελέτη έλαβαν μέρος 10 γονείς οι οποίοι είχαν παιδιά που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και διέμεναν στην πόλη του Βόλου. Από αυτούς, οι 4 ήταν άντρες και οι 6 ήταν γυναίκες. Το δείγμα αυτό προέκυψε από 4 γνωστούς της ερευνήτριας οι οποίοι είχαν παιδιά που φοιτούσαν στη σχολική βαθμίδα που ενδιέφερε, ενώ οι υπόλοιποι 6 ήταν δικοί τους γνωστοί, οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα από τους πρώτους, και οι οποίοι εν τέλει δέχτηκαν να λάβουν μέρος.

Υλικό/Εργαλεία. Για την υλοποίηση της πιλοτικής μελέτης κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια ένα πρωτόκολλο κι ένας οδηγός συνέντευξης. Για υποδείγματα του πρωτοκόλλου και του οδηγού συνέντευξης, βλ. Παράρτημα Α, σελ. 92 και 93 αντίστοιχα.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης, βασιζόταν σε πρότυπο σύμφωνα με τον Creswell (2007). Περιλάμβανε στοιχεία όπως: ο κωδικός του ερωτώμενου, στοιχείο για την διευκόλυνση της μετέπειτα οργάνωσης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, το φύλο του ερωτώμενου, η ημερομηνία και ο χρόνος της συνέντευξης, καθώς και κενό χώρο για πρόχειρες σημειώσεις της ερευνήτριας καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ο οδηγός συνέντευξης κατασκευάστηκε σύμφωνα με το πρότυπο των Francis et al. (2004), και οι ερωτήσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα μ' αυτό, ταξινομήθηκαν με τέτοιον τρόπο, ώστε συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων να αφορά συγκεκριμένη μεταβλητή (π.χ. κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων). Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αυτές είχαν σκοπό τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συμπεριφορικές και κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, καθώς επίσης και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τρία μέρη με ερωτήσεις γνώμης αναφορικά με τις μεταβλητές-έννοιες οι οποίες αποτελούν το επίκεντρο της παρούσας μελέτης. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν ανοιχτές και πέραν του περιορισμού που έθεταν αναφορικά με τη θεματολογία, δεν υπήρχε άλλος περιορισμός ούτε στο περιεχόμενο, αλλά ούτε και στον τρόπο απάντησης του συνεντευξιζόμενου (Robson, 2010). Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και το δεύτερο ερωτήσεις αναφορικά με τις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τη θεωρία της λογικής πράξης. Από την άλλη, το τρίτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον ίδιο τον δάσκαλο του παιδιού τους, στοιχείο το οποίο σχετίζεται με τον επιπλέον παράγοντα.

Πρώτο μέρος: Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Το πρώτο μέρος διερευνούσε τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, στοιχείο το οποίο αποτελεί τον έναν από τους δύο παράγοντες των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα

πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που θεωρούσαν οι ίδιοι οι γονείς ότι έχει η επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, αλλά και ερώτηση σχετικά με το αν οι ίδιοι συνέδεαν τις συγκεκριμένες απόψεις τους περί της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου με κάτι άλλο.

Δεύτερο μέρος: Κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Το δεύτερο μέρος του οδηγού συνέντευξης διερευνούσε τις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, στοιχείο το οποίο αποτελεί τον έναν από τους δύο παράγοντες του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το αν οι γονείς θεωρούσαν ότι υπάρχει κάποιο άτομο ή ομάδα του κοινωνικού τους περίγυρου, σημαντική γι' αυτούς, η οποία να ενέκρινε, ή να μην ενέκρινε, την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Ακόμη, περιλάμβανε και ερώτηση σχετικά με αν οι ίδιοι συνέδεαν τις συγκεκριμένες απόψεις των σημαντικών άλλων ανθρώπων με κάτι άλλο.

Τρίτο μέρος: Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Το τρίτο μέρος διερευνούσε τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους, στοιχείο το οποίο αποτελεί τον έναν από τους δύο παράγοντες των στάσεων των γονέων απέναντι στον ίδιο τον δάσκαλο. Περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το τι σήμαινε για τους γονείς καλός και κακός δάσκαλος, τι σήμαινε η έννοια «ποιότητα» του δασκάλου και με τι τη συνέδεαν, αλλά και ερωτήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που θα μπορούσαν να συνδέσουν με την παραπάνω έννοια.

Τόσο το πρωτόκολλο, όσο και ο οδηγός συνέντευξης, ήταν καθαρά για χρήση από την ίδια την ερευνήτρια, και δεν ζητούνταν από τον ερωτώμενο να συμπληρώσει το οτιδήποτε.

Διαδικασία. Για την υλοποίηση της πιλοτικής μελέτης και την διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά τόσο με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και με τον ίδιο τον δάσκαλο του παιδιού τους, οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε μία πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη ο καθένας. Η συνέντευξη ήταν δομημένη, αφού βασιζόταν σ' έναν δομημένο οδηγό συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες είχαν προκαθορισμένη τόσο διάταξη, όσο και διατύπωση (Robson, 2010). Το προκαθορισμένο σύνολο των ερωτήσεων τέθηκε σε καθένα συμμετέχοντα γονέα με τον ίδιο τρόπο. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε σε χρόνο και χώρο που βόλευε τον καθένα, ενώ δεν υπήρχε καμία χωροχρονική απαίτηση από την πλευρά της ερευνήτριας, και όλα κανονίστηκαν σε τηλεφωνική επικοινωνία που έγινε μαζί τους και προηγήθηκε της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στις 29, 30 και 31 Μαρτίου του 2014, στα σπίτια των συμμετεχόντων, και διήρκησαν από 4 έως 10 περίπου λεπτά, ανάλογα με την έκταση αυτών που είχε να πει ο συμμετέχων. Γενικώς, προέκυψαν τρεις συνεντεύξεις οι οποίες είχαν διάρκεια 4 λεπτών, μία συνέντευξη των 5, τρεις των 8, δύο των 9 και μία των 10 λεπτών. Η συνέντευξη ολοκληρωνόταν από τη μεριά της ερευνήτριας όταν ο ερωτώμενος δεν είχε πλέον να πει κάτι άλλο, και οι απαντήσεις του επαναλαμβάνοντουσαν, χωρίς να προκύπτει κάποια νέα πληροφορία.

Στην αρχή, και πριν την έναρξη της συνέντευξης, γινόταν εκ μέρους της ερευνήτριας μία ενημέρωση στο γονέα αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας και το τι επρόκειτο να ζητηθεί από τους γονείς, κάτι το οποίο ζητούσαν και οι ίδιοι, μιας και ήθελαν να έχουν μία εικόνα της διαδικασίας στην οποία θα λάμβαναν μέρος. Αφού η

διάθεση τους για συμμετοχή συνέχισε να είναι θετική και μετά την ενημέρωση, τους ζητούνταν να διαβάσουν και να υπογράψουν τη φόρμα συγκατάθεσης. Η φόρμα συγκατάθεσης εξηγούσε στο γονέα τον σκοπό της έρευνας, τον ενημέρωνε σχετικά με το ότι η συνέντευξη θα ηχογραφούνταν, και διασφάλιζε τόσο την ανωνυμία του συμμετέχοντα, όσο και το ότι τα δεδομένα θα ήταν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για υπόδειγμα της φόρμας συγκατάθεσης, βλ. Παράρτημα Α, σελ. 94. Μετά την υπογραφή της φόρμας συγκατάθεσης, συνεχιζόταν η διαδικασία και ξεκινούσε η συνέντευξη.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερωτώμενος γονέας είχε το ελεύθερο να μπορεί να ρωτήσει ότι δεν καταλάβαινε, και η ερευνήτρια ήταν διατεθειμένη να του το εξηγήσει περαιτέρω ώστε τελικά ο γονέας να μπορέσει να δώσει τη δική του απάντηση στην εν λόγω ερώτηση. Όλη η συνέντευξη ηχογραφούνταν, κάτι το οποίο φυσικά γνώριζε ο γονέας και είχε προηγουμένως αποδεχτεί, στοιχείο το οποίο εξυπηρετούσε την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η ανάλυσή τους. Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Όπως είθισται σύμφωνα και με τον Robson (2010), οι αποκρίσεις των ερωτώμενων στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις καταγράφηκαν λέξη προς λέξη. Έγινε μία ανάλυση περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιείται ουσιαστικά για να μετατρέπονται τα δεδομένα που ήδη βρίσκονται σε ποιοτική μορφή σε ποσοτική (Robson, 2010).

Αφού για κάθε ερώτηση καταγράφηκαν λέξη προς λέξη οι αποκρίσεις κάθε ερωτώμενου, εν συνεχεία, για τη συγκεκριμένη ερώτηση, συγκεντρώθηκαν συνολικά

οι αποκρίσεις απ' όλους τους συμμετέχοντες και απομονώθηκαν σύμφωνα με τους Francis et al. (2004) όλες οι κοινές πεποιθήσεις των γονέων. Ουσιαστικά, αυτό που έγινε ήταν σύμφωνα με τους Francis et al. (2004) να εντοπιστούν οι πεποιθήσεις οι οποίες ήταν κοινές μεταξύ των ανθρώπων που αποτέλεσαν το δείγμα της πιλοτικής μελέτης. Αυτό συνέβη για κάθε ερώτηση του οδηγού συνέντευξης. Έτσι, για κάθε ερώτηση, συγκεντρώθηκαν όλες οι κοινές απαντήσεις των γονέων, οι οποίες αναφέρονταν στις πεποιθήσεις τους σχετικά με μία συγκεκριμένη μεταβλητή-έννοια.

Ακολούθως, οι απομονωμένες απαντήσεις για κάθε ερώτηση από το σύνολο των ερωτήσεων οι οποίες σύμφωνα με τον οδηγό συνέντευξης σχετίζονταν με την διερεύνηση των πεποιθήσεων αναφορικά με τη συγκεκριμένη μεταβλητή-έννοια, συγκεντρώθηκαν όλες μαζί. Εν συνεχεία, όλες οι απαντήσεις οι οποίες συγκεντρώθηκαν και αφορούσαν μία συγκεκριμένη μεταβλητή-έννοια, συμπύχθηκαν, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν να έδιναν μία ολοκληρωμένη εικόνα των κοινών πεποιθήσεων των γονέων. Τα δεδομένα λοιπόν που προέκυψαν και αφορούσαν τις πεποιθήσεις των γονέων οι οποίες σχετίζονταν με μία συγκεκριμένη μεταβλητή-έννοια, οργανώθηκαν και αποτέλεσαν μία ξεχωριστή ομάδα αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τρεις ομάδες αποτελεσμάτων, αφού τρία ήταν και τα μέρη των ερωτήσεων από τα οποία αποτελούνταν ο οδηγός συνέντευξης.

Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που θεωρούσαν οι ίδιοι οι γονείς ότι έχει η επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, αλλά και στην ερώτηση σχετικά με το αν οι ίδιοι συνέδεαν

τις συγκεκριμένες απόψεις τους περί της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου με κάτι άλλο. Έτσι, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι ότι συμβάλλει στην ενημέρωση του γονέα σχετικά με την επίδοση του παιδιού του στα μαθήματα, σχετικά με τα μαθησιακά κενά που μπορεί να έχει, σχετικά με το πώς μπορεί να το βοηθήσει να καλύψει τις ελλείψεις που έχει στα μαθήματα, σχετικά με τη συμπεριφορά που εμφανίζει εκτός οικογενειακού πλαισίου, αλλά και σχετικά με τη γενική πορεία του παιδιού του στο σχολείου. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου συμβάλλει στη λήψη συμβουλών εκ μέρους του γονέα αναφορικά με την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί, στην απόκτηση μιας άποψης εκ μέρους του γονέα σχετικά με την ποιότητα του δασκάλου, στην πληροφόρηση του δασκάλου σχετικά με το υπόβαθρο του παιδιού, και τέλος, ότι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου απαιτεί ελεύθερο χρόνο από τη δουλειά, κάτι το οποίο πολλές φορές είναι δύσκολο.

Κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με το αν οι γονείς θεωρούσαν ότι υπάρχει κάποιο άτομο ή ομάδα του κοινωνικού τους περιγύρου, σημαντική γι' αυτούς, η οποία να ενέκρινε, ή να μην ενέκρινε, την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους, αλλά και στην ερώτηση σχετικά με αν οι ίδιοι συνέδεαν τις συγκεκριμένες απόψεις των σημαντικών άλλων με κάτι άλλο. Έτσι, οι κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων οι οποίες προέκυψαν φανερώνουν ότι για τους γονείς τα άτομα που εγκρίνουν την επικοινωνία του γονέα με τον δάσκαλο του παιδιού του είναι ο/η σύζυγος/σύντροφος, οι φίλοι του γονέα και το οικογενειακό-συγγενικό περιβάλλον.

Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο του παιδιού τους προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με το τι σήμαινε για τους γονείς καλός και κακός δάσκαλος, τι σήμαινε η έννοια «ποιότητα» του δασκάλου και με τι τη συνέδεαν, αλλά και στις ερωτήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που θα μπορούσαν να συνδέσουν με την παραπάνω έννοια. Έτσι, τα σχετικά αποτελέσματα που προέκυψαν υποδεικνύουν ότι οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων για τον δάσκαλο είναι ότι ο καλός δάσκαλος ενδιαφέρεται για την γνωστική πρόοδο και την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών, στέκεται δίπλα σε κάθε παιδί και διακατέχεται από όρεξη ώστε να μάθει στα παιδιά πράγματα. Ακόμη, για τους γονείς καλός δάσκαλος είναι εκείνος που μπορεί να αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν με τα παιδιά, αντιλαμβάνεται την εργασία του ως λειτουργήμα, είναι συνεπής στη δουλειά του, ενημερώνει το γονέα σχετικά με ό,τι έχει να κάνει με το παιδί του, μπορεί και κερδίζει του γονείς των παιδιών, και τέλος, ότι ο κακός δάσκαλος είναι ο «αδιάφορος» δάσκαλος.

Παρακάτω, στους Πίνακες 1,2 και 3 που ακολουθούν, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις ανά συμμετέχοντα γονέα στις επιμέρους ερωτήσεις του κάθε μέρους του οδηγού συνέντευξης. Οι απαντήσεις αυτές είναι συνοπτικά ό,τι διατυπώθηκε από τους γονείς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, και πριν την ανάλυσή τους ώστε να οργανωθούν σε ομάδες αποτελεσμάτων ανάλογα με τις σχετικές με μία συγκεκριμένη μεταβλητή-έννοια πεποιθήσεις που διερευνούσαν.

Πίνακας 1

Συμπεριφορικές Πεποιθήσεις των Γονέων Σχετικά με την Επικοινωνία Γονέα και Δασκάλου

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Πλεονεκτήματα επικοινωνίας γονέα-δασκάλου	Μειονεκτήματα επικοινωνίας γονέα-δασκάλου	Κάτι άλλο σχετικό με τις απόψεις τους
Συμμετέχων 1	Μαθαίνω πώς πηγαίνει το παιδί στο σχολείο. Μαθαίνω πού υστερεί ώστε να το βοηθήσω.	Δεν υπάρχουν	Να βοηθήσει ο δάσκαλος το παιδί να καταλάβει τα μαθήματα.
Συμμετέχων 2	Μαθαίνω αν πηγαίνει καλά στο σχολείο. Μαθαίνω αν έχει κενά ώστε να τα διορθώσουμε.	Δεν υπάρχουν	-
Συμμετέχων 3	Ενημερώνεται ο γονέας για την πρόοδο του παιδιού (γνώσεις και κοινωνικότητα).	Δεν υπάρχουν	-
Συμμετέχων 4	Έχω άποψη για την ποιότητα του δασκάλου. Ο δάσκαλος αποκτά καλύτερη εικόνα για το υπόβαθρο του παιδιού.	Ο δάσκαλος μπορεί να αισθανθεί πίεση ώστε να προσέξει ένα συγκεκριμένο παιδί.	-
Συμμετέχων 5	Μαθαίνω πώς πηγαίνει στα μαθήματα. Μαθαίνω πού υστερεί και πώς μπορώ να το βοηθήσω. Μαθαίνω στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού εκτός οικογενειακού πλαισίου	Χρονοβόρα διαδικασία, απαιτείται άδεια από τη δουλειά.	Μ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει ο γονέας στην ακαδημαϊκή μόρφωση του παιδιού του.
Συμμετέχων 6	Μαθαίνω για την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού. Λαμβάνω συμβουλές για την επίλυση προβλημάτων.	Δεν υπάρχουν	-

Πίνακας 1(συνέχεια)

Συμπεριφορικές Πεποιθήσεις των Γονέων Σχετικά με την Επικοινωνία Γονέα και Δασκάλου

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Πλεονεκτήματα επικοινωνίας γονέα-δασκάλου	Μειονεκτήματα επικοινωνίας γονέα-δασκάλου	Κάτι άλλο σχετικό με τις απόψεις τους
Συμμετέχων 7	Μαθαίνω για την πορεία του παιδιού. Βρίσκω μαζί με τον δάσκαλο λύση στα προβλήματα. Το παιδί αποκτά θάρρος προς τον δάσκαλο.	Δεν υπάρχουν	Βοηθείται το παιδί και έχει καλύτερη ένταξη στο περιβάλλον.
Συμμετέχων 8	Μαθαίνω για την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού.	Δεν υπάρχουν	Δημιουργώ μια επαφή, και μαζί του μαθαίνω κι εγώ πράγματα για το παιδί.
Συμμετέχων 9	Κατανοώ αν έχει το παιδί κάποιο πρόβλημα.	Δεν υπάρχουν	Δημιουργώ μία επαφή.
Συμμετέχων 10	Ενημερώνομαι για την πρόοδο και τον χαρακτήρα του παιδιού εκτός σπιτιού.	Απαιτείται άδεια από τη δουλειά, και αυτό είναι δύσκολο.	Μ' αυτόν τον τρόπο ενημερώνομαι.

Πίνακας 2

Κανονιστικές Πεποιθήσεις των Γονέων Σχετικά με την Επικοινωνία Γονέα και Δασκάλου

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Άτομα που εγκρίνουν	Άτομα που δεν εγκρίνουν	Κάτι άλλο σχετικό με τις απόψεις των σημαντικών άλλων
Συμμετέχων 1	Η αδερφή μου. Ο σύζυγός μου. Οι φίλοι μου.	Δεν υπάρχουν	-
Συμμετέχων 2	Δεν μ' ενδιαφέρει ποιοι εγκρίνουν.	Δεν μ' ενδιαφέρει ποιοι δεν εγκρίνουν.	-

Πίνακας 2 (συνέχεια)

Κανονιστικές Πεποιθήσεις των Γονέων Σχετικά με την Επικοινωνία Γονέα και Δασκάλου

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Άτομα που εγκρίνουν	Άτομα που δεν εγκρίνουν	Κάτι άλλο σχετικό με τις απόψεις των σημαντικών άλλων
Συμμετέχων 3	Ο σύζυγός μου. Η αδερφή μου.	Οι «γκρινιάρηδες», πιστεύουν ότι για όλα φταίει ο δάσκαλος.	-
Συμμετέχων 4	Όλοι. Ο σύζυγός μου. Το οικογενειακό μου περιβάλλον.	Δεν υπάρχουν	Εγκρίνουν την επικοινωνία γιατί αυτές τις εμπειρίες έχουν και οι ίδιοι.
Συμμετέχων 5	Η σύζυγός μου. Ο αδερφός μου. Η μητέρα μου.	Δεν υπάρχουν	Σχετίζονται με τις δικές τους εμπειρίες με τον δάσκαλο του παιδιού τους.
Συμμετέχων 6	Τα αδέρφια μου. Οι κοντινοί μου φίλοι.	Δεν υπάρχουν	Σχετίζονται με τις προσωπικές τους εμπειρίες.
Συμμετέχων 7	Ο σύζυγός μου.	Δεν υπάρχουν	Σχετίζονται με τις εμπειρίες τους.
Συμμετέχων 8	Ο σύζυγός μου.	Δεν υπάρχουν	Σχετίζονται με τους γονείς του που δεν πήγαιναν στο σχολείο και δεν επικοινωνούσαν με τον δάσκαλο.
Συμμετέχων 9	Ο σύζυγός μου. Οι φίλες μου. Οι μαμάδες άλλων παιδιών.	Δεν υπάρχουν	-
Συμμετέχων 10	Η σύζυγός μου.	Δεν υπάρχουν	-

Πίνακας 3

Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Στοιχεία καλού δασκάλου	Στοιχεία κακού δασκάλου	Στοιχεία ποιότητας δασκάλου	Πλεονεκτήματα ποιότητας δασκάλου	Μειονεκτήματα ποιότητας δασκάλου
Συμ/χων 1	Να μην προχωράει παρακάτω αν κάποιο παιδί υστερεί. Να δίνει στα παιδιά να καταλάβουν	Δεν δίνει σημασία στα παιδιά που μένουν πίσω.	Είναι ικανός να βοηθήσει. Ποιότητα= βοηθάει τα παιδιά.	Θα προχωρήσει το παιδί.	Να πηγαίνει πίσω τα προχωρημένα παιδιά.
Συμ/χων 2	Να λέει πού έχει κενά το παιδί ώστε τα καλύψουμε.	Να μην λέει στο ναγονέα την αλήθεια για το πώς πηγαίνει το παιδί.	Αν αυτά που λέει στην τάξη, τα κατανοούν τα παιδιά.	Να έχει μεταδοτικότητα.	Να μην δίνει προσοχή στα παιδιά.
Συμ/χων 3	Να έχει καλό χαρακτήρα προς τα παιδιά και τους γονείς. Να τους μαθαίνει πράγματα. Τα παιδιά να είναι ευχαριστημένα.	Ο αδιάφορος	Να έχει ήθος, γνώσεις, μεταδοτικότητα, όρεξη και διάθεση. Να δίνει στα παιδιά να κατανοούν.	Να δημιουργεί ικανούς ανθρώπους.	Δεν υπάρχουν
Συμ/χων 4	Να στοχεύει στη μάθηση όλων των παιδιών. Να είναι συνεπής.	Ο αδιάφορος.	Να αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του.	Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα.	Να αναπτύξουν οι άλλοι μία αρνητική εικόνα γι' αυτόν.

Πίνακας 3 (συνέχεια)

Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Στοιχεία καλού δασκάλου	Στοιχεία κακού δασκάλου	Στοιχεία ποιότητας δασκάλου	Πλεονεκτήματα ποιότητας δασκάλου	Μειονεκτήματα ποιότητας δασκάλου
Συμ/χων 5	Να είναι συνεπής. Να βλέπει τη δουλειά του ως λειτουργήμα. Να έχει ενδιαφέρον για τη μάθηση. Να είναι προετοιμασμένος. Να έχει μεταδοτικότητα.	Αδιάφορος ως προς τη δουλειά του και ως προς τα παιδιά.	Η ικανότητά του στη δουλειά του.	Θετικά αποτελέσματα στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.	Ο υπερβάλλον ζήλος μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα.
Συμ/χων 6	Να είναι κοντά στα παιδιά και πάνω σε κάθε λάθος τους. Να βλέπει τη δουλειά του ως λειτουργήμα.	Να μην έχει υπομονή με τα παιδιά. Να βλέπει τη δουλειά του μόνο ως δουλειά.	Να αγαπάει αυτό που κάνει. Να θέλει να δώσει στα παιδιά πράγματα.	Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη όρεξη και ο γονέας έχει καλύτερη αντιμετώπιση.	Να είναι υπερόπτης λόγω μίας υπερεκτιμημένης αυτοεικόνας.
Συμ/χων 7	Να είναι άνθρωπος. Να είναι δίπλα σε κάθε παιδί.	Να μην δίνει ευκαιρίες και θάρρος στα παιδιά. Να μην είναι δίπλα τους. Να μην δίνει σημασία.	Να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις. Να είναι δίπλα τους. Να μπορεί να κερδίσει και τους γονείς.	Απ' αυτόν ξεκινάει η πορεία του παιδιού.	Δεν υπάρχουν

Πίνακας 3 (συνέχεια)

Συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο

Αύξων αριθμός συμμετέχοντα γονέα	Στοιχεία καλού δασκάλου	Στοιχεία κακού δασκάλου	Στοιχεία ποιότητας δασκάλου	Πλεονεκτήματα ποιότητας δασκάλου	Μειονεκτήματα ποιότητας δασκάλου
Συμ/χων 8	Να κάνει καλά τη δουλειά του. Να μαθαίνει στα παιδιά πράγματα. Να δίνει προσοχή σε όλα τα παιδιά.	Να είναι αδιάφορος. Να μην δίνει σημασία στα παιδιά που δεν προχωράνε.	Να προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Να μην ενδιαφέρεται μόνο για το κομμάτι των γνώσεων.	Στους γονείς δημιουργείται εμπιστοσύνη και στα παιδιά διάθεση.	Να υπερεκτιμά τον εαυτό του και να τον βλέπει πιο πάνω απ' όλους.
Συμ/χων 9	Να προσεγγίζει τα παιδιά και να κατανοεί τα προβλήματα.	Να δίνει σημασία μόνο στα παιδιά που προχωράνε.	Να μπορεί να καταλάβει τι θέλει το κάθε παιδί.	Θα τον εμπιστευτεί το παιδί.	Δεν υπάρχουν
Συμ/χων 10	Να προσεγγίζει εξίσου όλα τα παιδιά.	Να είναι αδιάφορος. Να μην κάνει καλά το μάθημά του.	Να προσεγγίζει όλα τα παιδιά. Να κάνει καλά το μάθημά του. Να είναι ευχάριστος και καλοπροαίρετος.	Νιώθει πιο άνετα το παιδί και προχωράει καλύτερα.	Δεν προχωράει το παιδί.

Συζήτηση

Η οργάνωση των αποτελεσμάτων όπως έχει ήδη προαναφερθεί έγινε σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα περιλάμβανε συγκεκριμένου τύπου πεποιθήσεις των γονέων. Έτσι, η πρώτη ομάδα περιλάμβανε τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, η δεύτερη τις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και η τρίτη τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο.

Ορισμένα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν κατά την πιλοτική μελέτη και σχετίζονταν με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου βρίσκονται σε συμφωνία με στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου της επικοινωνίας. Οι γονείς ανέφεραν ότι για τους ίδιους η επικοινωνία μεταξύ γονέα και δασκάλου συμβάλλει στην ενημέρωση του γονέα σχετικά με την επίδοση του παιδιού του στα μαθήματα, αλλά και σχετικά με τα μαθησιακά κενά που μπορεί να έχει. Ομοίως, σύμφωνα με την Epstein (2001), η επικοινωνία γονέα-δασκάλου περιλαμβάνει συναντήσεις με σκοπό τη λήψη του ελέγχου προόδου του μαθητή, με σκοπό τη βελτίωση της βαθμολογίας του. Φαίνεται λοιπόν, ότι αυτό που θεωρητικά περιλαμβάνει η επικοινωνία γονέα-δασκάλου, αποτελεί και για τους ίδιους τους γονείς ένα στοιχείο το οποίο κατορθώνουν να επιτύχουν μέσω της επικοινωνίας τους με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Ακόμη, οι γονείς ανέφεραν ότι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου συμβάλλει στην ενημέρωση σχετικά με το πώς ο ίδιος ο γονέας μπορεί να βοηθήσει το παιδί του να καλύψει τις ελλείψεις που έχει στα μαθήματα, σχετικά με τη συμπεριφορά που εμφανίζει το παιδί εκτός οικογενειακού πλαισίου, αλλά και σχετικά με τη γενική πορεία του παιδιού του στο σχολείο. Οι παραπάνω διατυπωμένες πεποιθήσεις των γονέων ταιριάζουν με αυτά που αναφέρει ο Freytag (2001), ότι μέσω της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου, ο γονέας στοχεύει να ενημερωθεί σχετικά με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που εμφανίζει το παιδί του ώστε να μπορέσει κι εκείνος να αποτελέσει μέρος της επίλυσής τους, τα συμπεριφορικά θέματα του παιδιού, και τέλος, την πρόοδο και τις ελλείψεις του παιδιού του, ή όπως το αναφέρουν οι γονείς, τη γενική πορεία του παιδιού.

Οι κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι ότι για τους ίδιους, τα άτομα που εγκρίνουν την επικοινωνία τους με

τον δάσκαλο του παιδιού τους είναι ο/η σύζυγος/σύντροφος, οι φίλοι τους και το οικογενειακό-συγγενικό τους περιβάλλον. Όπως αναφέρουν οι Fishbein and Ajzen (1975), τα άτομα των οποίων οι προσδοκίες αντιλαμβάνονται από το άτομο ως σχετικές με μία συμπεριφορά, ποικίλουν, ανάλογα με τη συμπεριφορική κατάσταση για την οποία γίνεται λόγος. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση, οι γονείς ανέφεραν άτομα με τα οποία συνδέονται πολύ στενά, πιθανόν διότι η συγκεκριμένη συμπεριφορική κατάσταση για την οποία γίνεται λόγος, είναι μία κατάσταση προσωπική και οικογενειακή, που αφορά το παιδί τους, και πιθανόν ο γονέας δεν συζητά κάτι σχετικό με άτομα που δεν είναι άμεσα από το οικείο του περιβάλλον.

Τέλος, οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο οι οποίες διατυπώθηκαν κατά την πιλοτική μελέτη φαίνεται να συμφωνούν με στοιχεία τα οποία θεωρητικά εμπίπτουν στον όρο «ποιότητα» του δασκάλου. Συγκεκριμένα, οι γονείς ανέφεραν ότι για τους ίδιους, καλός δάσκαλος είναι εκείνος ο οποίος στέκεται δίπλα σε κάθε παιδί. Το στοιχείο αυτό ενδεχομένως ταιριάζει με την ικανότητα του δασκάλου, η οποία ορίστηκε σύμφωνα με τους Medley and Shannon (1994), ως μία από τρεις διαστάσεις της ποιότητας του δασκάλου. Ειδικότερα, με την ικανότητα του δασκάλου, και συγκεκριμένα το πρώτο συστατικό της, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανότητα του δασκάλου να προσεγγίζει θετικά το μαθητή και να επικοινωνεί μαζί του (Malm & Löfgren, 2006). Ακόμη, καλός δάσκαλος για τους γονείς είναι εκείνος ο οποίος είναι συνεπής στη δουλειά του. Η συνέπεια αυτή του δασκάλου πιθανόν έχει να κάνει με την αποτελεσματικότητά του, η οποία σύμφωνα με τον Onyeachu (1996), σχετίζεται με στοιχεία όπως η άριστη διαχείριση του θέματος, η επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο, η προετοιμασία για το μάθημα και η παρουσίασή του (όπως αναφέρεται σε Akiri & Ugborugbo, 2009). Όλα αυτά τα στοιχεία φανερώνουν μία συνέπεια του δασκάλου απέναντι στη δουλειά

του, αφού φροντίζει ώστε να διαχειρίζεται το θέμα που δουλεύει με άριστο τρόπο, και να προετοιμάζεται για το μάθημά του και την παρουσίαση που θα κάνει. Τέλος, για τους γονείς ο καλός δάσκαλος ενδιαφέρεται για την γνωστική πρόοδο των μαθητών του. Αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, η οποία σύμφωνα με τους Medley and Shannon (1994) αναφέρεται στην επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος επάνω στην πρόοδο των μαθητών. Ακόμη, πιθανόν να σχετίζεται και την επίδοση του δασκάλου, η οποία αναφέρεται στην αξιοποίηση τόσο των δεξιοτήτων, όσο και της γνώσης που κατέχει ο δάσκαλος με σκοπό την παροχή στους μαθητές του μίας διδασκαλίας η οποία θα χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα (Coggshall, 2007). Αν ο δάσκαλος κάνει ό,τι μπορεί ώστε να παρέχει στους μαθητές του μία διδασκαλία υψηλής ποιότητας, είναι πιθανό να το κάνει διότι επιθυμεί όλοι οι μαθητές του να προοδεύσουν.

Ολοκληρώνοντας την πιλοτική μελέτη και εξάγοντας κάποια αποτελέσματα για τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά τόσο με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, όσο και με τον ίδιο τον δάσκαλο, ακολούθησε η κύρια έρευνα. Η κύρια έρευνα ουσιαστικά είχε στόχο να διερευνήσει το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας και να επαληθεύσει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις.

Κύρια Έρευνα

Μέθοδος

Δείγμα/Συμμετέχοντες. Στην κύρια έρευνα έλαβαν μέρος 72 γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην τετάρτη και έκτη τάξη του δημοτικού, και οι οποίοι προέρχονταν από την πόλη της Δράμας, και συγκεκριμένα από την κωμόπολη της Προσοτσάνης. Το δείγμα πρόεκυψε κατά κύριο λόγο από γνωστούς της ερευνήτριας οι οποίοι είχαν παιδιά που φοιτούσαν στην

σχολική βαθμίδα που ενδιέφερε. Για την ολοκλήρωση του δείγματος ωστόσο έλαβαν μέρος στην έρευνα και κάποιοι γνωστοί ενός συγγενικού προσώπου της ερευνήτριας, οι οποίοι είχαν παιδιά που φοιτούσαν στην ίδια σχολική βαθμίδα. Από τους 72 συμμετέχοντες, οι 36 ήταν άντρες και οι 36 γυναίκες, ενώ οι μισοί από τους άντρες και οι μισές από τις γυναίκες είχαν παιδιά στην τετάρτη τάξη, και οι υπόλοιποι μισοί στην έκτη. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 32 έως 56 χρονών ($M=42$, $S.D.=5,35$). Από τους 72 συμμετέχοντες, το 70,8% του συνόλου απάντησαν το ερωτηματολόγιο για παιδί αρσενικού γένους, ενώ το 29,2% για παιδί θηλυκού γένους. Και οι 72 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν κι άλλο/α παιδί/ιά στην οικογένεια, με το 48,6% να έχει άλλο ένα παιδί, το 40,3% άλλα δύο, και το 11,1% άλλα τρία παιδιά. Από τις 67 θετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη βαθμίδα φοίτησης των υπολοίπων παιδιών της οικογένειας, το 46,7% αυτών ήταν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 35,6% για τη δευτεροβάθμια και το 17,8% για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, το 62,7% του συνόλου των συμμετεχόντων που απάντησαν θετικά ανέφεραν μεταξύ των βαθμίδων φοίτησης των άλλων παιδιών την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 47,8% τη δευτεροβάθμια, και το 23,9% την τριτοβάθμια. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, το 1,4% ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 69,4% δευτεροβάθμιας, και το 29,2% τριτοβάθμιας, ενώ δεν υπήρχε συμμετέχων που να ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος. Τέλος, σχετικά με το είδος απασχόλησης των συμμετεχόντων, το 34,7% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, το 20,8% ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 29,2% ελεύθεροι επαγγελματίες, και ο 15,3% άνεργοι.

Υλικό/Εργαλείο. Για την υλοποίηση της κύριας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τον σκοπό αυτό. Για υπόδειγμα του ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα Β, σελ. 95.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με το πρότυπο των Francis et al. (2004). Συγκεκριμένα, από το παραπάνω πρότυπο αξιοποιήθηκε ο τρόπος που σύμφωνα με τους συγγραφείς γίνεται η διατύπωση των προτάσεων στο ερωτηματολόγιο σχετικά με την έμμεση και άμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ουσιαστικά εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι προτάσεις για τους δύο παραπάνω τρόπους μέτρησης (Francis et al., 2004).

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου και τη διαμόρφωση των προτάσεών του, βασικό εργαλείο αποτέλεσαν οι πληροφορίες οι οποίες συλλέχτηκαν από την πιλοτική μελέτη. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ώστε σύμφωνα με τους Francis et al. (2004) να αξιολογήσει κάθε πεποίθηση η οποία αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων της πιλοτικής μελέτης. Συγκεκριμένα, οδηγό για την διαμόρφωση των προτάσεων του ερωτηματολογίου οι οποίες σχετίζονταν με μία συγκεκριμένη υπό μελέτη μεταβλητή-έννοια, αποτέλεσαν οι αντίστοιχες αναφερόμενες πεποιθήσεις των γονέων στην πρώτη φάση της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις οι οποίες διατυπώθηκαν από κοινού από τους γονείς στην πρώτη φάση της έρευνας και οργανώθηκαν σε ομάδες ανάλογα με τη σχετιζόμενη υπό μελέτη μεταβλητή-έννοια, μετατράπηκαν σε προτάσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι, κάθε διατυπωμένη πεποίθηση των γονέων η οποία εμπεριέχεται στα αποτελέσματα της πιλοτικής μελέτης, έγινε πρόταση στο ερωτηματολόγιο της κύριας έρευνας. Ουσιαστικά, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, οι προτάσεις οι οποίες για παράδειγμα μετρούσαν με έμμεσο τρόπο τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, μία υπό μελέτη μεταβλητή-έννοια, βασίστηκαν στις αντίστοιχες αναφερόμενες συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Το ίδιο έγινε και με τον υποκειμενικό κοινωνικό

κανόνα, όπου η διαμόρφωση των προτάσεων για την έμμεση μέτρησή του βασίστηκε στις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων αναφορικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, αλλά και με τις προτάσεις οι οποίες μετρούσαν τις στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, οι οποίες βασίστηκαν στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τον δάσκαλο.

Η μέτρηση των δύο παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης έγινε με δύο τρόπους, και συγκεκριμένα, μετρήθηκαν έμμεσα και άμεσα. Η χρήση των δύο αυτών προσεγγίσεων μέτρησης, έμμεση και άμεση, έγινε καθώς σύμφωνα με τους Francis et al. (2004), στο μοντέλο της θεωρίας της λογικής πράξης, οι μεταβλητές είναι εσωτερικές, γνωστικές κατασκευές, και καθεμία πρέπει να μετριέται και με τους δύο τρόπους. Για τις κατασκευές αυτές, παρόλο που και οι δύο μετρήσεις κάνουν διαφορετικούς ισχυρισμούς και καμία μέτρηση δεν είναι τέλεια, τα αποτελέσματά τους αναμένεται να σχετίζονται μεταξύ τους θετικά (Francis et al., 2004).

Συγκεκριμένα, η άμεση μέτρηση των στάσεων περιλαμβάνει τη χρήση διπολικών αξιολογικών επιθέτων (Francis et al., 2004). Για παράδειγμα, μία πρόταση άμεσης μέτρησης στάσεων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι «Η επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου είναι ευχάριστη», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν διαφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. Από την άλλη, η έμμεση μέτρηση των στάσεων βασίζεται στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των ατόμων οι οποίες αναδύθηκαν κατά την πιλοτική μελέτη (Francis et al., 2004). Για παράδειγμα, μία πρόταση έμμεσης μέτρησης στάσεων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι «Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι σχετικά με την επίδοσή του στα μαθήματα», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν διαφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. Στην περίπτωση αυτή

φυσικά ακολουθεί και μία σχετική με την παραπάνω πρόταση, η οποία ζητά από τον συμμετέχων να αξιολογήσει το προαναφερθέν αποτέλεσμα της εν λόγω συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, με βάση την παραπάνω πρόταση, ακολουθεί η πρόταση «Το να ενημερώνομαι για την επίδοση του παιδιού μου στα μαθήματα, είναι...», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν θεωρεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εξαιρετικά ανεπιθύμητο ή επιθυμητό.

Όσον αφορά τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, η άμεση μέτρηση αυτού περιλαμβάνει προτάσεις οι οποίες αναφέρονται γενικά στις απόψεις σημαντικών ανθρώπων (Francis et al., 2004). Για παράδειγμα, μία πρόταση άμεσης μέτρησης του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι «Οι άνθρωποι οι οποίοι είναι σημαντικοί για μένα, θεωρούν ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν διαφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. Από την άλλη, η έμμεση μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα βασίζεται στις κανονιστικές πεποιθήσεις των γονέων οι οποίες συλλέχτηκαν κατά την πιλοτική μελέτη. Στις ομάδες ή τις κατηγορίες δηλαδή των ατόμων οι οποίες σύμφωνα με τους συμμετέχοντες μπορούν να ασκήσουν κοινωνική πίεση σχετικά με την εν λόγω συμπεριφορά (Francis et al., 2004). Έτσι, μία πρόταση έμμεσης μέτρησης του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου είναι για παράδειγμα, «Ο/Η σύζυγός μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν διαφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση βέβαια ακολουθεί και μία σχετική πρόταση, η οποία ζητά από τον συμμετέχων να αξιολογήσει το κίνητρο του να συμμορφωθεί στις προσδοκίες του προαναφερθέντος προσώπου. Για παράδειγμα, με βάση την παραπάνω πρόταση,

ακολουθεί η πρόταση «Το να κάνω αυτό που ο/η σύζυγος μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να κάνω, είναι σημαντικό για μένα», και ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αν διαφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την πρόταση.

Περιγραφή του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη αποτελούνταν από πέντε μέρη. Στα πρώτα δύο μέρη μετριούνταν οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τη θεωρία της λογικής πράξης. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος μετρούσε τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και το δεύτερο τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα. Το τρίτο μέρος μετρούσε τον επιπλέον παράγοντα της παρούσας εργασίας, τις στάσεις των γονέων απέναντι στον ίδιο τον δάσκαλο, το τέταρτο την γενική πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, και το πέμπτο ζητούσε από τους γονείς να συμπληρώσουν κάποια προσωπικά και οικογενειακά τους στοιχεία. Οι μεταβλητές δηλαδή οι οποίες μετρήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου ήταν στο πρώτο μέρος οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, στο δεύτερο μέρος ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, στο τρίτο οι στάσεις των γονέων απέναντι στον ίδιο τον δάσκαλο, και στο τέταρτο η γενική πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Πρώτο μέρος: Στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 21 προτάσεις, και η μέτρηση της μεταβλητής γινόταν με κλίμακα τύπου Likert. Το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε προτάσεις μέσω των οποίων γινόταν τόσο έμμεση, όσο και άμεση μέτρηση της μεταβλητής:

1. Η έμμεση μέτρηση των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα δασκάλου αποτελούνταν από τις προτάσεις 1-18, στις οποίες

περιέχονταν οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των ατόμων και η αξιολόγηση αυτών των πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις 1-9 μετρούσαν τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις, π.χ. «Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου ενημερώνομαι σχετικά με επίδοσή του στα μαθήματα», και ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν $\alpha=0,891$. Από την άλλη, οι προτάσεις 10-18 μετρούσαν την αξιολόγηση αυτών των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, π.χ. «Το να ενημερώνομαι για την επίδοση του παιδιού μου στα μαθήματα είναι εξαιρετικό ανεπιθύμητο/εξαιρετικά επιθυμητό», και ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,746$. Η βαθμολογία που μπορούσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες ήταν από το 1 έως το 7. Στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα», ενώ στην αξιολόγηση των συμπεριφορικών πεποιθήσεων το 1 αντιστοιχούσε στο «εξαιρετικά ανεπιθύμητο» και το 7 στο «εξαιρετικά επιθυμητό». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 9 έως 441, όπου το 9 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά αρνητική έμμεση στάση του γονέα απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και το 441 σε εξαιρετικά θετική έμμεση στάση.

Η βαθμολογία αυτή προέκυπτε ως εξής: οι προτάσεις που μετρούσαν τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις ήταν 9, και οι προτάσεις που μετρούσαν την αξιολόγηση αυτών των πεποιθήσεων ήταν επίσης 9. Κάθε συμμετέχων μπορούσε να βαθμολογήσει την κάθε πρόταση σε μία κλίμακα από τι 1 έως το 7. Η κάθε έμμεση στάση όμως προκύπτει από το γινόμενο της συμπεριφορικής πεποιθήσεως επί την αξιολόγηση αυτής. Έτσι, αν ένας γονέας απαντούσε σε κάθε πρόταση το 1, συμπεριφορικές πεποιθήσεις και αξιολόγηση αυτών, τότε κάθε στάση θα είχε τιμή $1*1=1$, και η συνολική

στάση θα ήταν το άθροισμα όλων των επιμέρους στάσεων, δηλαδή $(1+1+1+1+1+1+1+1+1)=9$. Αν όμως απαντούσε σε όλες τις προτάσεις το 7, τότε κάθε στάση θα είχε τιμή $7*7=49$, και η συνολική στάση θα ήταν το άθροισμα όλων των επιμέρους στάσεων, δηλαδή $(49+49+49+49+49+49+49+49+49)=441$. Με τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκε η πιθανή βαθμολογία για την έμμεση μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, αλλά και για τις στάσεις απέναντι στον δάσκαλο.

2. Η άμεση μέτρηση των στάσεων των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου αποτελούνταν από τις προτάσεις 19-21. Οι προτάσεις αυτές μετρούσαν απευθείας τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, π.χ. «Η επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική πρόοδο του παιδιού μου», και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν $\alpha=0,748$ (με αφαίρεση της πρότασης 21, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,841$). Έτσι, για τη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής, αφαιρέθηκε η πρόταση 21, και στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε αυτή η μέτρηση. Η βαθμολογία που μπορούσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες ήταν από το 1 έως το 7. Το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα», και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 3 έως 21, όπου το 3 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά αρνητική άμεση στάση, και το 21 σε εξαιρετικά θετική άμεση στάση.

Δεύτερο μέρος: Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 9 προτάσεις, και η μέτρηση της μεταβλητής γινόταν με κλίμακα τύπου Likert. Το συγκεκριμένο

μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε προτάσεις μέσω των οποίων γινόταν τόσο έμμεση, όσο και άμεση μέτρηση της μεταβλητής:

1. Η έμμεση μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα αποτελούνταν από τις προτάσεις 22-27, στις οποίες περιέχονταν οι κανονιστικές πεποιθήσεις που αφορούσαν τους σημαντικούς άλλους και τα κίνητρα συμμόρφωσης. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις 22-24 μετρούσαν τις κανονιστικές πεποιθήσεις, π.χ. «Ο/Η σύζυγός μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου», και ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,827$. Οι προτάσεις 25-27 μετρούσαν τα κίνητρα συμμόρφωσης, π.χ. «Το να κάνω αυτό που ο/η σύζυγος μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να κάνω, είναι σημαντικό για μένα», και ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν $\alpha=0,830$. Η βαθμολογία που μπορούσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες ήταν από το 1 έως το 7. Τόσο για τις κανονιστικές πεποιθήσεις, όσο και για το κίνητρο συμμόρφωσης, το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα», και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 3 έως 147, όπου το 3 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά χαμηλό έμμεσο υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα και το 147 σε εξαιρετικά υψηλό έμμεσο υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα.
2. Η άμεση μέτρηση του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα αποτελούνταν από τις προτάσεις 28-30. Οι προτάσεις αυτές μετρούσαν απευθείας τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα των γονέων, π.χ. «Οι άνθρωποι οι οποίοι είναι σημαντικοί για μένα, θεωρούν ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου», και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν $\alpha=0,423$. Αυτός ήταν ένας μη ικανοποιητικός δείκτης αξιοπιστίας, ο οποίος όμως δεν μπορούσε να αλλάξει, καθώς με αφαίρεση οποιασδήποτε πρότασης, δεν

εμφάνιζε σημαντική αυξητική διαφορά στην τιμή του. Η βαθμολογία που μπορούσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες ήταν από το 1 έως το 7, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα», και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 3 έως 21, όπου το 3 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά χαμηλό άμεσο υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, και το 21 σε εξαιρετικά υψηλό άμεσο υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα.

Τρίτο μέρος: Στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 20 προτάσεις, και η μέτρηση της μεταβλητής γινόταν με κλίμακα τύπου Likert. Οι προτάσεις 31-40 μετρούσαν τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των γονέων, π.χ. «Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου ενδιαφέρεται για την πρόοδο όλων των παιδιών», και ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,913$. Από την άλλη, οι προτάσεις 41-50 μετρούσαν την αξιολόγηση αυτών των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, π.χ. «Το να ενδιαφέρεται ο δάσκαλος του παιδιού μου για την πρόοδο όλων των παιδιών, είναι εξαιρετικά ανεπιθύμητο/εξαιρετικά επιθυμητό», και ο δείκτης Cronbach's Alpha ήταν $\alpha=0,746$. Η βαθμολογία που μπορούσαν να δώσουν οι συμμετέχοντες ήταν από το 1 έως το 7. Στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα», ενώ στην αξιολόγηση των συμπεριφορικών πεποιθήσεων το 1 αντιστοιχούσε στο «εξαιρετικά ανεπιθύμητο» και το 7 στο «εξαιρετικά επιθυμητό». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 10 έως 490, όπου το 10 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά αρνητική στάση του γονέα απέναντι στον δάσκαλο του παιδιού του, και το 490 σε εξαιρετικά θετική στάση.

Τέταρτο μέρος: Γενική πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 3

προτάσεις οι οποίες μετρούσαν τη συγκεκριμένη μεταβλητή, π.χ. «Προτίθεται να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου», και η μέτρησή της γινόταν με κλίμακα τύπου Likert. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ήταν $\alpha=0,353$ (με αφαίρεση της πρότασης 53, ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,825$). Έτσι, για τη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής, αφαιρέθηκε η πρόταση 53, και στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε αυτή η μέτρηση. Στις προτάσεις 51-53 οι συμμετέχοντες μπορούσαν να βαθμολογήσουν από το 1 έως το 7, όπου το 1 αντιστοιχούσε στο «διαφωνώ απόλυτα», και το 7 στο «συμφωνώ απόλυτα». Η πιθανή βαθμολογία που μπορούσαν να πάρουν οι συμμετέχοντες ήταν από 3 έως 21, όπου το 3 αντιστοιχούσε σε εξαιρετικά αρνητική πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, και το 21 σε εξαιρετικά θετική στάση.

Πέμπτο μέρος: Προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία των γονέων. Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από μία σελίδα στην οποία ζητούνταν από τον συμμετέχοντα γονέα να συμπληρώσει ορισμένα στοιχεία. Συγκεκριμένα, ζητούνταν κάποια προσωπικά στοιχεία του γονέα, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και το είδος απασχόλησης, κάποια στοιχεία του παιδιού (φύλο και τάξη φοίτησης), αλλά και οικογενειακά στοιχεία, όπως η ύπαρξη άλλων παιδιών μέσα στην οικογένεια και η αντίστοιχη βαθμίδα φοίτησής τους.

Διαδικασία. Η υλοποίηση της κύριας έρευνας της παρούσας μελέτης έλαβε χώρα περί τα μέσα με τέλη Οκτωβρίου του 2014. Στην αρχή, προηγήθηκε μία τηλεφωνική επικοινωνία τόσο με τους γνωστούς της ερευνήτριας, όσο και με τους γνωστούς του συγγενικού προσώπου της, και υποψήφιους συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας, τους εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας, η τήρηση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα και η χρήση των δεδομένων αποκλειστικά

και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, καθώς και ότι στο πλαίσιο της συμμετοχής τους καλούνταν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο παρουσία της ερευνήτριας.

Για όσους η πρόθεση για συμμετοχή στην έρευνα ήταν θετική, κανονίστηκε μία συνάντηση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε χρόνο και χώρο που εξυπηρετούσε τον καθένα. Κατά κύριο λόγο, οι περισσότεροι ζητούσαν οι συναντήσεις να γίνονται στις οικίες τους.

Κατά την έναρξη της συνάντησης, γινόταν μία μικρή εισαγωγή σχετικά με την έρευνα και το πλαίσιο υλοποίησής της. Τα στοιχεία αυτά φυσικά είχαν ήδη αναφερθεί στην τηλεφωνική επικοινωνία που είχε προηγηθεί, αλλά επαναλήφθηκαν από την ερευνήτρια, καθώς αυτό επιθυμούσε τόσο η ίδια, όσο και οι συμμετέχοντες. Αφού διάβαζαν και υπέγραφαν τη φόρμα συγκατάθεσης που τους δινόταν, στην οποία αναφέρονταν ο σκοπός και το πλαίσιο της έρευνας, η διασφάλιση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα και η χρήση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς, για υπόδειγμα της φόρμας συγκατάθεσης, βλ. Παράρτημα Β, σελ. 102, αναλάμβαναν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε από 20 έως 25 λεπτά, και όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αυτό γινόταν παρουσία της ερευνήτριας.

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regression analysis). Συγκεκριμένα, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την πρόβλεψη της μεταβλητής κριτήριο, δηλαδή της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με κάποιους άλλους παράγοντες, προβλεπτικές μεταβλητές, όπως στάσεις και υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας των γονέων. Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης έγινε με έξι διαφορετικούς τύπους.

Ειδικότερα, ελέγχθηκε η πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους με προβλεπτικές μεταβλητές αρχικά τους δύο παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης, τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, και κατόπιν, έναν επιπλέον παράγοντα, τις στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία προέκυψαν από τις αναλύσεις των δεδομένων της κύριας έρευνας, χωρίστηκε σε δύο ενότητες, καθεμία από τις οποίες περιέχει άλλες τρεις υποενότητες.

Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την διερεύνηση της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση με τους δύο παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης. Στην εξίσωση οι προβλεπτικές μεταβλητές (στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας) εισήχθησαν σταδιακά σε βήματα. Έτσι, σε πρώτο βήμα, εισήχθησαν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (είτε επρόκειτο για έμμεση είτε για άμεση μέτρηση αυτών), και κατόπιν, σε δεύτερο βήμα, εισήχθη ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (είτε επρόκειτο για έμμεση είτε για άμεση μέτρηση αυτού).

Η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την διερεύνηση της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους σε σχέση τόσο με τους δύο παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης όσο και του επιπλέον παράγοντα. Στην εξίσωση οι προβλεπτικές μεταβλητές (στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας και στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο) εισήχθησαν σταδιακά σε βήματα. Έτσι, αρχικά εισήχθησαν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (είτε

επρόκειτο για έμμεση είτε για άμεση μέτρηση αυτών), έπειτα ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (είτε επρόκειτο για έμμεση είτε για άμεση μέτρηση αυτού), και κατόπιν, σε επόμενο βήμα, εισήχθησαν οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο.

Και στις δύο ενότητες, αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έμμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης. Συγκεκριμένα, στην αρχή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συμβολής των δύο παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως αυτοί μετρήθηκαν στο ερωτηματολόγιο με έμμεσο τρόπο. Στις αναλύσεις δηλαδή λήφθηκαν υπ' όψιν μόνο οι προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες μετρούσαν τους δύο παράγοντες με έμμεσο τρόπο. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συμβολής των δύο παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως αυτοί μετρήθηκαν με άμεσο τρόπο. Στις αναλύσεις δηλαδή λήφθηκαν υπ' όψιν μόνο οι προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες μετρούσαν τους δύο παράγοντες με άμεσο τρόπο. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συμβολής των δύο παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως αυτοί μετρήθηκαν συνολικά και με έμμεσο και με άμεσο τρόπο. Στις αναλύσεις δηλαδή λήφθηκαν υπ' όψιν γενικά οι προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες μετρούσαν τους δύο παράγοντες τόσο με έμμεσο όσο και με άμεσο τρόπο.

Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία

Έμμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Οι δείκτες οι οποίοι προέκυψαν από την

πρώτη ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκε, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.143	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.379
Βήμα 2	.046**	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.354**
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.215

1) $R = .379$, $R^2 = .143$, $F(1,70) = 11.712$, $p = .001$. $F_{\text{change}}(1,70) = 11.712$, $p = .001$.

2) $R = .435$, $R^2 = .189$, $F(2,69) = 8.043$, $p = .001$. $F_{\text{change}}(1,69) = 3.890$, $p = .053$.

** $p < .01$

Από την ανάλυση που έγινε, φάνηκε ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι .435, και ο συντελεστής R^2 είναι .189, που σημαίνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 19% περίπου της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο. Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου $F(2,69) = 8.04$, $p < .01$, δείχνει ότι το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται είναι στατιστικά σημαντικό, και όχι τυχαίο. Στο μοντέλο αυτό, συμβολή έχουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου ($\beta = .354$, $p < .01$), και όχι ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, n.s..

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι όσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι γονείς απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών), τόσο περισσότερο θα έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Άμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι .261, και ο συντελεστής R^2 είναι .068, που σημαίνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 7% περίπου της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο (Πίνακας 5). Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου είναι $F(2,69)= 2.52$, n.s..

Πίνακας 5

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.017	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.132
Βήμα 2	.051	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.180
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.230

1) $R = .132$, $R^2 = .017$, $F(1,70) = 1.236$, $p = .270$. $F_{\text{change}}(1,70) = 1.236$, $p = .270$.

2) $R = .261$, $R^2 = .068$, $F(2,69) = 2.519$, $p = .088$. $F_{\text{change}}(1,69) = 3.753$, $p = .057$.

Συνεπώς, προκύπτει ότι ούτε οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, αλλά ούτε και ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, η

μέτρηση των οποίων έγινε με άμεσο τρόπο, έχουν συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Έμμεση και άμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Από την ανάλυση που έγινε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 που παρατίθεται παρακάτω, προέκυψε ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι .460, και ο συντελεστής R^2 είναι .211, που σημαίνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 21.1% της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Πίνακας 6

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.147	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.411
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		-.066
Βήμα 2	.065**	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.357**
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.026
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.164
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.162

1) $R = .383$, $R^2 = .147$, $F(2,69) = 5.931$, $p = .004$. $F_{\text{change}}(2,69) = 5.931$, $p = .004$.

2) $R = .460$, $R^2 = .211$, $F(4,67) = 4.491$, $p = .003$. $F_{\text{change}}(2,67) = 2.750$, $p = .071$.

** $p < .01$

Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου $F(4,67) = 4.5$, $p < .01$, δείχνει ότι το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται είναι στατιστικά σημαντικό, και όχι τυχαίο. Στο μοντέλο αυτό, συμβολή έχουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, των οποίων η μέτρηση έγινε με έμμεσο, ($\beta = .357$, $p < .01$), και όχι οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, των οποίων η μέτρηση έγινε με άμεσο τρόπο, n.s., αλλά ούτε και ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, του οποίου η μέτρηση έγινε τόσο με έμμεσο όσο και με άμεσο τρόπο, n.s..

Ως αποτέλεσμα, προκύπτει ότι όσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι γονείς απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών), τόσο περισσότερο θα έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης και επιπλέον παράγοντας, και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία

Σ' αυτήν την ενότητα, επί της ουσίας πραγματοποιήθηκε ό,τι και στην προηγούμενη, με τη μόνη διαφορά ότι προστέθηκε ακόμη μία προβλεπτική μεταβλητή, ένας επιπλέον παράγοντας, οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο.

Έμμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης, στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι $.437$, και ο συντελεστής R^2 είναι $.191$, που σημαίνει ότι

το μοντέλο εξηγεί το 19.1% της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 που ακολουθεί.

Πίνακας 7

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.143	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.379
Βήμα 2	.046	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.354
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.215
Βήμα 3	.002**	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.327*
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.218
Στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο		.053

1) $R = .379$, $R^2 = .143$, $F(1,70) = 11.712$, $p = .001$. $F_{\text{change}}(1,70) = 11.712$, $p = .001$.

2) $R = .435$, $R^2 = .189$, $F(2,69) = 8.043$, $p = .001$. $F_{\text{change}}(1,69) = 3.890$, $p = .053$.

3) $R = .437$, $R^2 = .191$, $F(3,68) = 5.356$, $p = .002$. $F_{\text{change}}(1,68) = .175$, $p = .677$.

* $p < .05$, ** $p < .01$

Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου $F(3,68) = 5.36$, $p < .01$, δείχνει ότι το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται είναι στατιστικά

σημαντικό, και όχι τυχαίο. Στο μοντέλο αυτό, συμβολή έχουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου των οποίων η μέτρηση έγινε με έμμεσο τρόπο ($\beta=.327$, $p<.05$), ενώ δεν έχουν ούτε ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, του οποίου η μέτρηση έγινε με έμμεσο τρόπο, n.s., ούτε οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, n.s..

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι όσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι γονείς απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών), τόσο περισσότερο θα έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Άμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης, στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι .310, και ο συντελεστής R^2 είναι .096, που σημαίνει ότι το μοντέλο εξηγεί το 10% περίπου της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 που παρατίθεται παρακάτω. Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου είναι $F(3,68)=2.4$, n.s..

Έτσι, προκύπτει ότι ούτε οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, ούτε ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, η μέτρηση των οποίων έγινε με άμεσο τρόπο, αλλά ούτε και οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, έχουν συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Πίνακας 8

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.017	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.132
Βήμα 2	.051	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.180
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.230
Βήμα 3	.028	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.065
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.224
Στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο		-.202
1) $R = .132$, $R^2 = .017$, $F(1,70) = 1.236$, $p = .270$. $F_{\text{change}}(1,70) = 1.236$, $p = .270$.		
2) $R = .261$, $R^2 = .068$, $F(2,69) = 2.519$, $p = .088$. $F_{\text{change}}(1,69) = 3.753$, $p = .057$.		
3) $R = .310$, $R^2 = .096$, $F(3,68) = 2.402$, $p = .075$. $F_{\text{change}}(1,68) = 2.089$, $p = .153$.		

Έμμεση και άμεση μέτρηση των παραγόντων της θεωρίας της λογικής πράξης, στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο και πρόθεση των γονέων για επικοινωνία. Από την ανάλυση που έγινε, προέκυψε ότι η πολλαπλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι .462, και ο συντελεστής R^2 είναι .214, που σημαίνει ότι

το μοντέλο εξηγεί το 21% περίπου της μεταβλητότητας της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 9.

Η στατιστική σημαντικότητα του λόγου $F(5,66)=3.6$, $p<.01$, δείχνει ότι το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται είναι στατιστικά σημαντικό, και όχι τυχαίο. Στο μοντέλο αυτό, συμβολή έχουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, των οποίων η μέτρηση έγινε με έμμεσο τρόπο, ($\beta=.339$, $p<.05$), ενώ δεν έχουν ούτε οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, των οποίων η μέτρηση έγινε με άμεσο τρόπο, n.s., ούτε ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, του οποίου η μέτρηση έγινε τόσο άμεσο, όσο και με έμμεσο τρόπο, n.s., αλλά ούτε και οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, n.s..

Ως αποτέλεσμα, προκύπτει ότι όσο πιο θετικές στάσεις έχουν οι γονείς απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών), τόσο περισσότερο θα έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο.

Πίνακας 9

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 1	.147	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.411
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		-.066

Πίνακας 9 (συνέχεια)

Ιεραρχική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη της Πρόθεσης των Γονέων να Επικοινωνήσουν με τον Δάσκαλο

Προβλεπτικοί παράγοντες	Δείκτες	
	ΔR^2	β
Βήμα 2	.065	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.357
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.026
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.164
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.162
Βήμα 3	.002**	
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (έμμεση μέτρηση)		.339*
Στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία (άμεση μέτρηση)		.000
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση μέτρηση)		-.161
Υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (άμεση μέτρηση)		-.161
Στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο		.061
1) $R = .383$, $R^2 = .147$, $F(2,69) = 5.931$, $p = .004$. $F_{\text{change}}(2,69) = 5.931$, $p = .004$.		
2) $R = .460$, $R^2 = .211$, $F(4,67) = 4.491$, $p = .003$. $F_{\text{change}}(2,67) = 2.750$, $p = .071$.		
3) $R = .462$, $R^2 = .214$, $F(5,66) = 3.588$, $p = .006$. $F_{\text{change}}(1,66) = .193$, $p = .662$.		
* $p < .05$, ** $p < .01$		

Συγκεντρωτική παρουσίαση αποτελεσμάτων. Από τις έξι διαφορετικές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψε ότι συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο έχουν οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση μέτρηση αυτών). Φάνηκε δηλαδή ότι η πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, γίνεται επιτυχώς σε σχέση με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και μάλιστα, όταν αυτές μετριούνται με έμμεσο τρόπο.

Συζήτηση

Παράγοντες της Θεωρίας της Λογικής Πράξης και Πρόθεση των Γονέων για Επικοινωνία. Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, αναμένονταν ότι όσο πιο θετική είναι η στάση των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και όσο πιο ισχυρός είναι ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας, τόσο πιο ισχυρή θα είναι η πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν εν τέλει με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Η υλοποίηση όμως της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων, απέδειξαν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, κι επομένως η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο, έχουν μόνο οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, και συγκεκριμένα, μόνο όταν αυτές μετριούνται με έμμεσο τρόπο.

Έτσι, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της λογικής πράξης των Fishbein and Ajzen (1975), η πρόθεση κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά καθορίζεται από δύο παράγοντες: τις στάσεις του ατόμου απέναντι στην εν λόγω συμπεριφορά και τον υποκειμενικό κοινωνικό κανόνα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, κάτι τέτοιο φαίνεται

να μην ισχύει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προκύπτει ότι στην πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους υπερισχύουν οι στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Σύμφωνα με τον Ajzen (1991), αυτό μπορεί να συμβεί, καθώς στην πρόβλεψη της πρόθεσης κάποιου ατόμου να εμφανίσει μία συμπεριφορά, η σπουδαιότητα των στάσεων και του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, ποικίλλει μεταξύ τόσο των συμπεριφορών, όσο και των καταστάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε διαφορετικές περιπτώσεις, συμβολή στην πρόθεση να έχουν και οι δύο παράγοντες, ενώ σε άλλες να έχει μόνο ο ένας, και συγκεκριμένα, μόνο οι στάσεις του ατόμου (Ajzen, 1991). Η υπερίσχυση των στάσεων του ατόμου απέναντι σε μία συμπεριφορά έναντι του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, πιθανόν έχει να κάνει με την ισχυρή σχέση που αναφέρουν οι Fishbein and Ajzen (1975) ότι υπάρχει μεταξύ των στάσεων απέναντι σε μία συμπεριφορά και της αντίστοιχης συμπεριφοράς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έλλειψη συμβολής του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου, είναι ένα θέμα που πιθανόν σχετίζεται με τις προτεραιότητες που θέτει ο κάθε γονέας, αναφορικά με το ρόλο και τη συμβολή που θα έχει στην εκπαίδευση του παιδιού του, κι επομένως δεν ενδιαφέρεται για το τι πιστεύουν οι άλλοι ότι πρέπει ή δεν πρέπει να κάνει σχετικά μ' αυτό, ακόμη κι όταν πρόκειται για άτομα τα οποία είναι πολύ σημαντικά γι' αυτόν. Αυτή η άποψη μάλιστα εκφράστηκε από κάποιον συμμετέχοντα και κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης στα πλαίσια της πιλοτικής μελέτης, ότι δηλαδή δεν νοιάζεται για τις σχετικές με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου πεποιθήσεις των άλλων ατόμων.

Όπως προαναφέρθηκε ωστόσο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου συμβάλλουν στην πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν με

τον δάσκαλο του παιδιού τους. Δεχόμενοι σύμφωνα με την Epstein (2002.2010), ότι η επικοινωνία γονέα-δασκάλου αποτελεί τον έναν από τους έξι τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία με τον ισχυρισμό των Ames et al. (1995), οι οποίοι αναφέρουν ότι για τη γονεϊκή εμπλοκή σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες είναι οι στάσεις των γονέων. Ωστόσο, συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους δεν έχουν οι στάσεις οι οποίες μετριούνται με άμεσο τρόπο, αλλά μόνο εκείνες οι οποίες μετριούνται με έμμεσο τρόπο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους Francis et al. (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι για κάθε μεταβλητή του μοντέλου της θεωρίας της λογικής πράξης η οποία μετριέται τόσο με έμμεσο όσο και άμεσο τρόπο, αναμένεται τα αποτελέσματα των δύο μετρήσεων να σχετίζονται μεταξύ τους θετικά. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση πιθανόν να οφείλεται, σύμφωνα με μία παραδοχή που υπάρχει, στο γεγονός ότι οι στάσεις οι οποίες μετριούνται με έμμεσο τρόπο αποτελούν ενδείξεις της εν λόγω συμπεριφοράς (Freeman & Ataön, 1960). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου οι οποίες μετρήθηκαν με έμμεσο τρόπο, περιέγραφαν πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου, τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν οι συμμετέχοντες γονείς. Αντιθέτως, οι στάσεις οι οποίες μετρήθηκαν με άμεσο τρόπο, περιέγραφαν πιο γενικά τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. Έτσι, ενδεχομένως για τους γονείς, οι στάσεις οι οποίες μετρήθηκαν με έμμεσο τρόπο, εμφάνιζαν μεγαλύτερο αξιολογικό ενδιαφέρον, αφού είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την επικοινωνία γονέα-δασκάλου με βάση πολύ εστιασμένα στοιχεία της.

Παράγοντες της Θεωρίας της Λογικής Πράξης και Επιπλέον Παράγοντας, και Πρόθεση των Γονέων για Επικοινωνία. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας, αναμένονταν ότι προσθετικά με τους παράγοντες της θεωρίας της λογικής πράξης, όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο του παιδιού τους, τόσο πιο ισχυρή θα είναι η πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν τελικά μαζί του. Από την ανάλυση των δεδομένων όμως προέκυψε ότι η παραπάνω υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στον δάσκαλο δεν συμβάλλουν στην πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν μαζί του.

Έτσι, ενώ το αρχικό σκεπτικό για έλεγχο της επίδρασης των στάσεων των γονέων απέναντι στον δάσκαλο του παιδιού τους στην πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν μαζί του ήταν ότι εκτός από την επίδραση αυτών των στάσεων σύμφωνα με τους Arnold et al. (1994) στην ικανότητα των γονέων να επικοινωνούν με τον δάσκαλο, πιθανόν να επηρέαζαν και την πρόθεσή τους για επικοινωνία, κάτι τέτοιο φάνηκε να μην ισχύει. Ακόμη, προέκυψε ότι ο δάσκαλος μάλλον δεν εμπίπτει στο σύνολο των παραγόντων οι οποίοι σύμφωνα με τους Ames et al. (1995) σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, και οι στάσεις των γονέων απέναντι σ' αυτούς μπορούν να προβλέψουν τη γονεϊκή εμπλοκή, και κατά συνέπεια και την επικοινωνία γονέα-δασκάλου.

Συμπερασματικά. Όπως προαναφέρθηκε, από την έρευνα προέκυψε ότι από τους τρεις παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν για την πρόβλεψη της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, στάσεις γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου (έμμεση και άμεση μέτρηση αυτών), υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας (έμμεση και άμεση μέτρηση αυτού) και στάσεις γονέων απέναντι στον δάσκαλο, μόνο οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-

δασκάλου, και μάλιστα μόνο όταν αυτές μετριοούνται με έμμεσο τρόπο, συμβάλλουν στην πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους.

Το αποτέλεσμα αυτό, φανερώνει στους ίδιους τους γονείς ότι είναι εσφαλμένη η πεποίθησή τους ότι η έλλειψη επικοινωνίας με τον δάσκαλο του παιδιού τους οφείλεται στον ίδιο τον δάσκαλο. Από την παρούσα έρευνα δεν υποστηρίζεται η άποψη των γονέων, σύμφωνα με τον Lawson (2003), ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλου οφείλεται στο ότι οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους ως ειδικούς και αγνοούν τις απόψεις των γονέων, αφού φάνηκε ότι η εικόνα που δημιουργεί ο δάσκαλος στους γονείς και οι στάσεις που διαμορφώνουν οι ίδιοι για τον δάσκαλο, δεν καθορίζουν εν τέλει αν θα αποφασίσουν να επικοινωνήσουν ή όχι μαζί του.

Περιορισμοί της Έρευνας. Οι συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια υλοποίησης της πιλοτικής μελέτης, δεν είχαν όλες την ίδια χρονική διάρκεια. Υπήρξαν συνεντεύξεις που διήρκεσαν 9 ή 10 λεπτά, αλλά και συνεντεύξεις που διήρκεσαν πολύ λιγότερο, 4 ή 5 λεπτά. Αυτές οι μικρής διάρκειας συνεντεύξεις λοιπόν μπορεί να μην αποτέλεσαν το καταλληλότερο υλικό για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι αποτέλεσαν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην παρούσα έρευνα.

Η κύρια έρευνα υλοποιήθηκε με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Αυτό το ερωτηματολόγιο λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα, και δεν είχε προηγουμένως ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία του ως ερευνητικό εργαλείο.

Τέλος, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας από τους συμμετέχοντες έγινε παρουσία της ερευνήτριας. Αυτό μπορεί ενδεχομένως να επηρέασε μερικώς τις απαντήσεις τους, και να μην εξέφρασαν με απόλυτη ειλικρίνεια

τις απόψεις τους περί των στάσεων τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου, του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα, αλλά και των στάσεων απέναντι στον δάσκαλο του παιδιού τους.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα. Από την ανάλυση των δεδομένων της κύριας έρευνας, προέκυψε ότι συμβολή στην πρόθεση των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους είχαν οι στάσεις τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Τα αποτελέσματα για τη συμβολή του υποκειμενικού κοινωνικού κανόνα και των στάσεων των γονέων απέναντι στον δάσκαλο, στην πρόθεση τους να επικοινωνήσουν μαζί του, ήταν αντίθετα απ' αυτά που αναμένονταν. Η συγκεκριμένη έρευνα όμως υλοποιήθηκε γενικά με γονείς (άντρες και γυναίκες) που είχαν παιδιά τα οποία φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε στο μέλλον να γίνει κάτι ανάλογο συγκριτικά σε δείγματα από άντρες και γυναίκες. Να διερευνηθούν δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των στάσεων απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου και της πρόθεσης για επικοινωνία, αλλά και των στάσεων απέναντι στον δάσκαλο και της πρόθεσης για επικοινωνία, συγκριτικά σε δύο δείγματα, από τα οποία το ένα να είναι αποτελούμενο μόνο από άντρες και το άλλο μόνο από γυναίκες. Θα μπορούσε έτσι να προκύψει ένα συγκριτικό αποτέλεσμα ανάμεσα στα δύο αυτά διαφορετικά δείγματα, και πιθανόν σε κάποιο απ' αυτά, και μία διαφορετική σχέση από αυτήν που προέκυψε στην παρούσα έρευνα, μεταξύ των παραπάνω παραγόντων και της πρόθεσης των γονέων να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο. Ενδεχομένως μάλιστα, στο δείγμα το οποίο θα ήταν αποτελούμενο μόνο από γυναίκες, να προέκυπτε ότι οι στάσεις τους απέναντι στον δάσκαλο επηρεάζουν την πρόθεσή τους για επικοινωνία μαζί του, δεδομένου ότι σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey and Sandler (1997), οι γυναίκες είναι εκείνες οι οποίες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Εξαιτίας λοιπόν αυτής της αυξημένης εμπλοκής και

αλληλεπίδρασης των μητέρων των παιδιών με τον δάσκαλο, πιθανόν τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του δασκάλου τα οποία αξιολογούνται από τις ίδιες, να επηρεάζουν την πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν μαζί του.

Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε στο μέλλον να μελετηθεί κάτι ανάλογο με την παρούσα έρευνα, αλλά από τη σκοπιά των δασκάλων. Να μελετηθεί δηλαδή η πρόθεση των ίδιων των δασκάλων για επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών σε σχέση με τις δικιές τους στάσεις απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου. Αυτό θα συμβάλλει ώστε να υπάρχει μία ολοκληρωμένη εικόνα τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των δασκάλων, σχετικά με τη συμβολή των στάσεών τους απέναντι στην επικοινωνία γονέα-δασκάλου στην πρόθεσή τους να επικοινωνήσουν ο ένας με τον άλλον.

Βιβλιογραφία

Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 3, 107-113.

Adams, K. L., & 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, 477-497. doi:10.1016/S0022-4405(00)00048-0

Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I. (2002). Constructing a TpB questionnaire. Conceptual and methodological considerations. Retrieved February 13, 2014, from <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/ajzen%20construction%20a%20tpb%20questionnaire.pdf>

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). England: Open University Press. Retrieved December, 17, 2014, from <http://psicoexperimental.files.wordpress.com/2011/03/ajzeni-2005-attitudes-personality-and-behaviour-2nd-ed-open-university-press.pdf>

Ajzen, I. (n.d.). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. Retrieved February 13, 2014, from <http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>

Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to the leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, 207-224.

Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal- directed behavior: Attitudes, intention, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474. doi:10.1016/0022-1031(86)90045-4

Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. Report No. 28, Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.

Arnold, K. D., Michael, M. G., Hosley, C. A., & Miller, S. (1994). Factors influencing attitudes about family-school communication for parents of children with mild learning problems: Preliminary findings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 257-267. doi:10.1207/s1532768xjepc0503_4

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62. doi:10.1016/j.childyouth.2003.11.002

von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.

Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. *Children & Schools*, 21, 34-47. doi: 10.1093/cs/21.1.34

Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A Case Study. *Professional School Counseling*, 15, 77-87. doi: 10.5330/PSC.n.2011-15.77

Brandt, R. (1998). Listen first. *Educational Leadership*, 55, 25-30.

Cepelioniene, J., & Ivaskiene, V. (2014). The shift of students attitudes towards the teacher of physical education. *Education. Physical Training. Sport.*, 94, 10–15.

Coggsall, J. G. (2007). *Communication framework for measuring teacher quality and effectiveness: Bringing coherence to the conversation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved February 11, 2014, from [www.http://www.tqsource.org/communicationFramework.phpwww](http://www.tqsource.org/communicationFramework.phpwww)

Colombo, M. W. (2004). Family literacy nights ... and other home-school connections. *Educational Leadership*, 61, 48-51.

Creswell, J. W. (2007). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson/ Merrill Prentice Hall.

Dowling, E. Θεωρητικό πλαίσιο: Μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο E. Dowling & E. Osborne (επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο. Μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (σσ. 63-116). Σ. Βοσνιάδου (επιμ). Αθήνα: Gutenberg.

Duan, N. (2013). From Pilot Studies to Confirmatory Studies. *Shanghai Archives of Psychiatry*, 25, 325-328. doi:10.3969/j.issn.1002-0829.2013.05.011

Eccles, J.S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.

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

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (2002). Family, school, and community connections. In J. W. Guthrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 821-828, vol. 3). New York: Macmillan.

Epstein J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., Voorhis. F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Grennfield, M.D., Hutchins, D.J., & Williams, K.J. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

Epstein, J.L. (2010). School/ family/ community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. doi:10.1177/003172171009200326

Finders, M., & Lews, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51, 50-54.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Ma: Addison-Wesley. Retrieved November 4, 2013, from <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A. E., Grimshaw, J. M., Foy, R., Kaner, E. F. S., Smith, L., & Bonetti, D.(2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health services researchers*. Newcastle upon Tyne, UK: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne. Retrieved February 18, 2014, from <http://openaccess.city.ac.uk/1735/1/TPB%20Manual%20FINAL%20May2004.pdf>

Freeman, L. C., & Ataöv, T. (1960). Validity of indirect and direct measures of attitude toward cheating. *Journal of Personality*, 28, 443-447. Retrieved January 2, 2015, from

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=29&sid=6477b9cc-6089-489c-b9a7-f4fe08f1d104%40sessionmgr114&hid=105>

Gambal, V. P. (1990). Public information campaigns: an application of the theory of reasoned action. Retrieved December 17, 2014, from <https://www.udel.edu/communication/web/thesisfiles/gambalthesis.pdf>

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15, 117-129.

Godin, G. (1994). Theories of reasoned action and planned behavior: usefulness of exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1931-1934.

Hale, J. L., Householder, B. J., & Greene, K. L. (2002). The theory of reasoned action. In J. P. Dillard & L. Shen (Eds.), *The SAGE Handbook of Persuasion. Developments in Theory and Practice* (2nd ed., pp. 259-286).

Halsey, P.A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34, 57-69.

Heylighen F., & Joslyn C. (1999): "Systems Theory". In R. Audi (Eds.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (2nd ed., pp. 898). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved November 7, 2014, from <http://stoa.usp.br/rdeangelo/files/-1/10954/Cambridge+Dictionary+of+Philosophy.pdf>

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003

Knopf, H.T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34, 291-296. doi:10.1007/s10643-006-0119-6

Kunter, M., Baumert, J., Voss T., Klusmann, U., Richter, D., & Hachfeld A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805-820.

doi:10.1037/a0032583

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*, 77-133.

doi:10.1177/0042085902238687

Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education, 76*, 62-73. doi:10.7227/RIE.76.6

Mannan, G., & Blackwell, J. (1992). Parent involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review, 24*, 219-226. doi: 10.1007/BF01108494

McArdle, F. (2010). Preparing quality teachers: Making learning visible. *Australian Journal of Teacher Education, 35*, 60-78. doi: 10.14221/ajte.2010v35n8.5

Medley, D. M., & Shannon, D.M. (1994). "Teacher Evaluation". In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 6015-20, vol. X). Oxford: Pergamon.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*, 301-316.

Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviors at schools. *Education, 128*, 34-47.

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Strauss, D., F. M. (2002). The scope and limitation of Von Bertalanffy's systems theory. *South African Journal of Philosophy*, 21, 163-179.

doi:10.4314/sajpem.v21i3.31343

van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The Importance of pilot studies. *Nursing Standard*, 16, 33-36.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Deshaies, P., Cuerrier, J.-P., & Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein's theory of reasoned action as applied to moral behavior: a confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 98-109.

Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91, 3-14.

doi:10.1080/00220679709597515

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2005). *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*. Κ. Χαραλαμπίκη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Williams, D. L., & Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47, 18-20.

Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14, 345-367.

doi:10.1080/09645290600777550

Παράρτημα Α

Πιλοτική Μελέτη

Υπόδειγμα Α1. Πρωτόκολλο Συνέντευξης για την Πιλοτική Μελέτη

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας: ΤΑΝΙΑ ΤΣΑΝΑΚΑ

Κωδικός ερωτώμενου:

Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

Παιδί που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ναι Όχι

Παιδί που φοιτά στην _____ τάξη του Δημοτικού

Ημερομηνία συνέντευξης:

Χρόνος συνέντευξης:

Σημειώσεις συνέντευξης

Υπόδειγμα Α2. Οδηγός Συνέντευξης για την Πιλοτική Μελέτη

- 1) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα **πλεονεκτήματα** του να επικοινωνείτε με τον δάσκαλο του παιδιού σας;
 - 2) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα **μειονεκτήματα** του να επικοινωνείτε με τον δάσκαλο του παιδιού σας;
 - 3) Υπάρχει κάτι άλλο το οποίο θα το συνδέατε με τις απόψεις σας σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου;
 - 4) Υπάρχει κάποιο άτομο ή ομάδα του κοινωνικού σας περιγύρου, σημαντική για σας, η οποία **θα ενέκρινε** την επικοινωνία σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;
 - 5) Υπάρχει κάποιο άτομο ή ομάδα του κοινωνικού σας περιγύρου, σημαντική για σας, η οποία **δεν θα ενέκρινε** την επικοινωνία σας με τον δάσκαλο του παιδιού σας;
 - 6) Υπάρχει κάτι άλλο το οποίο θα το συνδέατε με τις απόψεις των άλλων ανθρώπων σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου;
- ←—————→
- 7) Τι σημαίνει για σας «καλός» δάσκαλος;
 - 8) Τι σημαίνει για σας «κακός» δάσκαλος;
 - 9) Τι σημαίνει για σας η έννοια «ποιότητα» του δασκάλου και με τι τη συνδέετε;
 - 10) Με τι πλεονεκτήματα συνδέετε την παραπάνω έννοια;
 - 11) Με τι μειονεκτήματα συνδέετε την παραπάνω έννοια;

Υπόδειγμα Α3. Φόρμα Συγκατάθεσης για την Πιλοτική Μελέτη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ**

Με τη συγκεκριμένη φόρμα ζητείται η συγκατάθεσή σας ώστε να συμμετέχετε σε μία πιλοτική έρευνα που γίνεται στα πλαίσια εκπόνησης ερευνητικής μελέτης για τις ανάγκες διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και να εμπλακείτε σε μία συνέντευξη για το σκοπό αυτό.

Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί για τη διευκόλυνση της μετέπειτα ανάλυσης των δεδομένων. Τα δεδομένα από τη συνέντευξη θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, και συγκεκριμένα για την κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στην κύρια έρευνα. Είναι εμπιστευτικά και διασφαλίζεται η ανωνυμία του συμμετέχοντα, αφού πουθενά δεν θα σας ζητηθεί να αναφέρετε προσωπικά στοιχεία ταυτότητας. Ακόμη, μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, να αποχωρήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.
Είμαι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή για κάθε διευκρίνιση.

Η ερευνήτρια:

ΤΣΑΝΑΚΑ ΤΑΝΙΑ
τηλέφωνο επικοινωνίας:
e-mail: tatsanak@ece.uth.gr

Μάρτιος 2014
Υπογραφή συμμετέχοντα γονέα

Παράρτημα Β

Κύρια Έρευνα

Υπόδειγμα Β1. Ερωτηματολόγιο Κύριας Έρευνας

Στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε έναν αριθμό από το 1 έως το 7, ανάλογα με το τι σας εκφράζει περισσότερο, με το 1 να δηλώνει ότι απόλυτα διαφωνείτε με την προκείμενη πρόταση ή θεωρείτε εξαιρετικά ανεπιθύμητο αυτό που περιγράφει, και το 7 ότι απόλυτα συμφωνείτε με την προκείμενη πρόταση ή θεωρείτε εξαιρετικά επιθυμητό αυτό που περιγράφει.

- 1) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι σχετικά με την επίδοσή του στα μαθήματα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 2) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι για τα μαθησιακά κενά που μπορεί να έχει.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 3) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι για το πώς μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου να καλύψει τις ελλείψεις που έχει στα μαθήματα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 4) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι για τη συμπεριφορά που εμφανίζει εκτός οικογενειακού πλαισίου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 5) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, λαμβάνω συμβουλές για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 6) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, ενημερώνομαι σχετικά με τη γενική πορεία του παιδιού μου στο σχολείο.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

- 7) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, αποκτώ άποψη για την ποιότητα του δασκάλου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

8) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, απαιτείται χρόνος από τη δουλειά μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

9) Όταν επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου, τον πληροφορώ σχετικά με το υπόβαθρο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

10) Το να ενημερώνομαι για την επίδοση του παιδιού μου στα μαθήματα, είναι
Εξαιρετικά
ανεπιθύμητο

1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

11) Το να ενημερώνομαι για τα μαθησιακά κενά που μπορεί να έχει το παιδί μου, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

12) Το να ενημερώνομαι για το πώς μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου να καλύψει τις ελλείψεις που έχει στα μαθήματα, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

13) Το να ενημερώνομαι για τη συμπεριφορά του παιδιού μου εκτός οικογενειακού πλαισίου, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

14) Το να λαμβάνω συμβουλές από τον δάσκαλο του παιδιού μου για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί μου, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

15) Το να ενημερώνομαι για τη γενική πορεία του παιδιού μου στο σχολείο, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

16) Το να αποκτώ άποψη για την ποιότητα του δασκάλου του παιδιού μου, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

17) Το να απαιτείται χρόνος από τη δουλειά μου για την επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

18) Το να πληροφορώ τον δάσκαλο του παιδιού μου σχετικά με το υπόβαθρο του παιδιού, είναι

Εξαιρετικά ανεπιθύμητο	1	2	3	4	5	6	7	Εξαιρετικά επιθυμητό
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

19) Η επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική πρόοδο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

20) Η επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου είναι ευχάριστη.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

21) Η επικοινωνία μου με τον δάσκαλο του παιδιού μου είναι το καλύτερο που μπορώ να κάνω για να βοηθήσω το παιδί μου στη σχολική του πρόοδο.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

22) Ο/Η σύζυγός μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

23) Οι φίλοι μου θεωρούν ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

24) Το οικογενειακό-συγγενικό μου περιβάλλον θεωρεί ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

25) Το να κάνω αυτό που ο/η σύζυγός μου, ο/η σύντροφός μου θεωρεί ότι πρέπει να κάνω, είναι σημαντικό για μένα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

26) Το να κάνω αυτό που οι φίλοι μου θεωρούν ότι πρέπει να κάνω, είναι σημαντικό για μένα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

27) Το να κάνω αυτό που το οικογενειακό-συγγενικό μου περιβάλλον θεωρεί ότι πρέπει να κάνω, είναι σημαντικό για μένα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

28) Οι άνθρωποι οι οποίοι είναι σημαντικοί για μένα, θεωρούν ότι πρέπει να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

29) Βρίσκομαι υπό κοινωνική πίεση σχετικά με το να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

30) Οι άλλοι προσδοκούν από μένα να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

31) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου ενδιαφέρεται για τη γνωστική πρόοδο όλων των παιδιών.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

32) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

33) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου στέκεται δίπλα σε κάθε παιδί.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

34) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου διακατέχεται από όρεξη ώστε να μάθει στα παιδιά πράγματα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

35) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου μπορεί ν' αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν με τα παιδιά.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

36) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου αντιλαμβάνεται την εργασία του ως λειτούργημα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	6	7	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

37) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου είναι συνεπής στη δουλειά του.
 Διαφωνώ Συμφωνώ
 απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 απόλυτα

38) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου μ' ενημερώνει ως γονέα σχετικά με ό,τι έχει να κάνει με το παιδί μου.
 Διαφωνώ Συμφωνώ
 απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 απόλυτα

39) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου μπορεί και κερδίζει του γονείς των παιδιών.
 Διαφωνώ Συμφωνώ
 απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 απόλυτα

40) Θεωρώ ότι ο δάσκαλος του παιδιού μου μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αδιάφορος».
 Διαφωνώ Συμφωνώ
 απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 απόλυτα

41) Το να ενδιαφέρεται ο δάσκαλος του παιδιού μου για τη γνωστική πρόοδο όλων των παιδιών, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

42) Το να ενδιαφέρεται ο δάσκαλος του παιδιού μου για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

43) Το να στέκεται ο δάσκαλος του παιδιού μου δίπλα σε κάθε παιδί, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

44) Το να διακατέχεται ο δάσκαλος του παιδιού μου από όρεξη ώστε να μάθει στα παιδιά πράγματα, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

45) Το να μπορεί ο δάσκαλος του παιδιού μου ν' αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν με τα παιδιά, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

46) Το να αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος του παιδιού μου την εργασία του ως λειτούργημα, είναι
 Εξαιρετικά Εξαιρετικά
 ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 επιθυμητό

47) Το να είναι ο δάσκαλος του παιδιού μου συνεπής στη δουλειά του, είναι
Εξαιρετικά
ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 Εξαιρετικά
επιθυμητό

48) Το να μ' ενημερώνει ο δάσκαλος του παιδιού μου ως γονέα σχετικά με ό,τι
έχει να κάνει με το παιδί μου, είναι
Εξαιρετικά
ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 Εξαιρετικά
επιθυμητό

49) Το να μπορεί ο δάσκαλος του παιδιού μου να κερδίζει τους γονείς, είναι
Εξαιρετικά
ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 Εξαιρετικά
επιθυμητό

50) Το να χαρακτηρίζεται ο δάσκαλος του παιδιού μου ως «αδιάφορος», είναι
Εξαιρετικά
ανεπιθύμητο 1 2 3 4 5 6 7 Εξαιρετικά
επιθυμητό

51) Προτίθεμαι να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.
Διαφωνώ
απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ
απόλυτα

52) Θέλω να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.
Διαφωνώ
απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ
απόλυτα

53) Επιδιώκω εγώ πάντα να επικοινωνώ με τον δάσκαλο του παιδιού μου.
Διαφωνώ
απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ
απόλυτα

Στις παρακάτω προτάσεις μαρκάρετε (✓) την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει ή συμπληρώστε τα στοιχεία που ζητούνται.

Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία: _____

Μορφωτικό επίπεδο:

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό) Μεταπτυχιακό δίπλωμα
 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο/λύκειο) Διδακτορικό
 Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Είδος απασχόλησης:

- Δημόσιος υπάλληλος Ελεύθερος επαγγελματίας
 Ιδιωτικός υπάλληλος Άνεργος

Το παιδί σας φοιτά στην _____ τάξη του Δημοτικού.

Το φύλο του παιδιού σας είναι: Αγόρι Κορίτσι

Στην οικογένεια υπάρχουν άλλα παιδιά; Ναι Όχι

Αν ναι, πόσα; _____

Τα υπόλοιπα παιδιά σε ποια σχολική βαθμίδα φοιτούν (Μπορείτε να μαρκάρετε και περισσότερες από μία απαντήσεις);

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
 Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σας ευχαριστώ πολύ!

Υπόδειγμα Β2. Φόρμα Συγκατάθεσης για την Κύρια Έρευνα

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ**

Με τη συγκεκριμένη φόρμα ζητείται η συγκατάθεσή σας ώστε να συμμετέχετε σε μία έρευνα που γίνεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σχεδιαστεί με στόχο τη μελέτη της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλου. Στο πλαίσιο της συμμετοχής σας, καλείστε να απαντήσετε σ' ένα ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα από τις απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι εμπιστευτικά και διασφαλίζεται η ανωνυμία του συμμετέχοντα, αφού πουθενά δεν θα σας ζητηθεί να αναφέρετε προσωπικά στοιχεία ταυτότητας. Ακόμη, οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.
Είμαι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή για κάθε διευκρίνιση.

Η ερευνήτρια:

ΤΣΑΝΑΚΑ ΤΑΝΙΑ

τηλέφωνο επικοινωνίας:

e-mail: tatsanak@ece.uth.gr

Υπογραφή συμμετέχοντα γονέα