



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Η γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Διπλωματική Εργασία**

Αναγνώστου Αγαθή

Αθήνα, 2019



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σαϊτή Άννα (Επιβλέπουσα)

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Σαρδιανού Ελένη

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Νταλιάνης Φιλόθεος

**Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων,
Πανεπιστήμιο Πειραιώς**

Η Αναγνώστου Αγαθή

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Αφιερώνεται στις μητέρες και δασκάλες των ελληνικών σχολείων

«Αυτοί που δίνουν καλή εκπαίδευση στα παιδιά, πρέπει να τιμώνται περισσότερο από εκείνους που τα γέννησαν, γιατί οι γονείς τους έδωσαν μόνο τη ζωή, οι παιδαγωγοί όμως την ικανότητα να ζουν καλά»

Αριστοτέλης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ την κα Σαΐτη Άννα για την αγαστή συνεργασία, την κα Σαρδιανού Ελένη και τον κο Νταλιάνη Φιλόθεο για τις πολύτιμες παραινέσεις τους για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Επίσης, όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ για τις γνώσεις που μου προσέφεραν και τους συμφοιτητές μου που μοιραστήκαμε το όραμα ενός ανθρωπινότερου σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή	11
1. Γενικά.....	11
2. Εννοιολογική οριοθέτηση	11
3. Δομή.....	14
Κεφάλαιο 1ο	16
1. Προβληματική της έρευνας.....	16
2. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	18
3. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	19
4. Αναγκαιότητα – Σπουδαιότητα της έρευνας	20
5. Προϋποθέσεις – Περιορισμοί.....	21
Κεφάλαιο 2 ^ο	22
Θεωρητικό Μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	22
1.Πρότερες έρευνες	22
2.Η Οικογένεια.....	26
3.Το σχολείο.....	27
4.Η συνεργασία γονιών – εκπαιδευτικών	28
4.1 Η γονεϊκή συμμετοχή	28
4.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχέση σχολείου-οικογένειας	31
5.Τύποι επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας.....	34
6.Η αναγκαιότητα της συνεργασίας γονιών – εκπαιδευτικών	34
7.Η έννοια της επικοινωνίας στην εκπαίδευση	39
Κεφάλαιο 3ο	46
Μεθοδολογία Έρευνας	46
1. Περίληψη	46
2. Το δείγμα	46
3. Ερευνητικό εργαλείο.....	46
3.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου.....	47
4. Εργαλεία στατιστικής	49
5.Πρόελεγχος.....	51
5.1 Αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	51
Κεφάλαιο 4ο	53
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Έρευνας	53
1. Περίληψη	53
2.Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	53
3.Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	54

4.Στοιχεία που αφορούν τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής.....	55
5.Στοιχεία που αφορούν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών.....	59
6. Στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο	62
7. Στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.	65
8. Στοιχεία για τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής.....	66
9.Στοιχεία για τη συμβολή της γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία του παιδιού.....	69
10. Επαγωγική στατιστική.....	71
Κεφάλαιο 5 ^ο	80
Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	80
1.Περίληψη.....	80
2.Ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων ερωτώμενων.....	80
3.Ερμηνεία των στοιχείων για τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής.....	80
4. Ερμηνεία των στοιχείων που αφορούν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών.....	82
5. Ερμηνεία των στοιχείων για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο	82
6. Ερμηνεία των στοιχείων για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.	83
7. Στοιχεία για τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής.....	83
8. Ερμηνεία των στοιχείων για τη συμβολή της γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία του παιδιού	83
9. Ερμηνεία των στοιχείων της επαγωγικής στατιστική για τη γονεϊκή εμπλοκή	84
Κεφάλαιο 6ο	86
Συμπεράσματα και προτάσεις	87
1.Περίληψη.....	87
2.Συμπεράσματα.....	87
3. Προτάσεις	90
Βιβλιογραφία.....	92
Ελληνόγλωσση.....	92
Ξενόγλωσση.....	97
Θεσμικά Κείμενα.....	102
Παράρτημα 1	103
Γραφήματα	103
Παράρτημα 2	131
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	131

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση των μορφών, του βαθμού και της έντασης που λαμβάνει χώρα η γονεϊκή παρέμβαση στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως εκτιμάται από τους δασκάλους. Αναζητήθηκαν οι στρατηγικές που ακολουθούνται για την ενίσχυσή της, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις σχολικές δομές (διεύθυνση και σύλλογο διδασκόντων) και εκτιμηθήκαν οι παράγοντες που εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή αλλά και αξιολογήθηκε η συμβολή της στην μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε να γίνει μέσα από τη χορήγηση ενός εργαλείου αξιολόγησης το οποίο συμπληρώθηκε από 160 δασκάλους των Δημοτικών σχολείων της Αττικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βασικοί τύποι της γονεϊκής εμπλοκής που μορφοποιούνται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς και υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους είναι κατά κύριο λόγο η συζήτηση με τους δασκάλους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο και ακολούθως η συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο και σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ).

Σημαντικό στοιχείο των ευρημάτων της έρευνας μας είναι ότι όσο αυξάνει η τάξη φοίτησης του παιδιού τόσο μειώνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής. Αντίθετα εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά τόσο αυξάνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής. Δεν εξαρτάται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής από τις παραμέτρους όπως το επάγγελμα του γονέα, από τον εάν εργάζεται ή όχι, από το μορφωτικό του επίπεδο και από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει.

Επίσης, η ηλικία των εκπαιδευτικών και των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων στην εκπαίδευση δηλαδή η εμπειρία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων τόσο αυξάνεται ο βαθμός της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής και η στάση τους ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παράγοντες ενίσχυσης, μαθησιακή πορεία παιδιού.

Abstract

The purpose of this paper is to examine the different forms, levels and intensity of parental intervention in Primary Education as assessed by the teachers. In addition, we try to discover the strategies followed to strengthen it, both by teachers and by the school structures (teachers' management and team). Finally the factors that prevent parental involvement, as well as its contribution to the learning pathway of the child, have been evaluated.

This research was assessed through the implementation of an evaluation tool completed by 160 teachers from Attica elementary schools.

The results showed, that the main types of parental involvement formulated in activities developed by pupils' parents during the school year and indicating their parental involvement, are mainly the discussion with teachers about the problems faced by children in school and at the end, the level of participation in parents' school updates and school activities (events, celebrations, etc.).

An important element of our research findings is that as the child's class increases, the degree of parental involvement decreases. On the other hand, if a new teacher assumes the child for first time, the degree of parental involvement increases. The degree of parental involvement does not depend on parameters such as the parent's profession, working condition,, educational level and the experience of an elder child.

Finally, the age of teachers and their service duration' in education- experience, play an important role in encouraging parental involvement and has been found that as the age and years of service of teachers increase, the degree of parental involvement increases as also their attitude that parental involvement contributes to the child's learning process.

Εισαγωγή

1. Γενικά

Η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας ως βασικών φορέων διαπαιδαγώγησης των μαθητών και η εμπλοκή των γονέων στη μόρφωση των παιδιών τους, βρίσκονται στο επίκεντρο του παγκόσμιου επιστημονικού ενδιαφέροντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτελεί πεδίο επιστημονικής έρευνας από πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, διεθνείς οργανισμούς και παρατηρείται πλήθος ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία οι οποίες συγκλίνουν στην ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινότητας.

Στο παρελθόν, οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας θεωρήθηκαν ξεχωριστοί. Οι πρόσφατες διεθνείς έρευνες δείχνουν τώρα την ανάγκη για μια μετατόπιση στην προοπτική της συνέργειας της γονεϊκής εμπλοκής και του σχολείου (Bojuwoye, 2009; Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Snell, Miguel & East, 2009; Hujala, Turja, Gaspar, Veisson, & Waniganayake, 2009).

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί καθοριστική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2002) εφόσον η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αλληλεξάρτηση της ποιότητας της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005). Το ελληνικό σχολείο σήμερα, ακολουθώντας πρότυπα ήδη αναπτυγμένα σε άλλες χώρες, αναζητά και αναπτύσσει επικοινωνία με τα άλλα μικροσυστήματα που το περιβάλλουν, με κυριότερο την οικογένεια, δημιουργώντας σχέσεις που προάγουν την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού. (Γεωργίου, 2000, Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η ενασχόλησή μας με το θέμα της γονεϊκής συμμετοχής στο έργο του εκπαιδευτικού στη βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρείται σημαντική, αν ληφθεί υπόψη το ότι η εφαρμογή της μπορεί να αποτελέσει μια πολύ σημαντική συμπληρωματική παράμετρο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για την πρόοδο και μάθηση των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει μέσα από τις στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη γονεϊκή εμπλοκή στο έργο του δασκάλου και να προτείνει παρεμβάσεις προς όφελος της σχολικής διαδικασίας.

2. Εννοιολογική οριοθέτηση

Το **σχολείο** δρα μέσα στο κοινωνικό σύστημα για την πραγματοποίηση των στόχων του, εκφράζει ένα τρόπο συλλογικής δράσης στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις και αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή επίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον.

Αποτελείται από πολλά στοιχεία- υποσυστήματα τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται μεταξύ τους ως συγκοινωνούντα δοχεία. Κατά τη διασύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον το σχολείο δέχεται *εισροές* (μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, βιβλία κ.ά.) εκτελώντας τη λειτουργία της εισόδου, τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό περιβάλλον επηρεαζόμενο από τοοικονομικό, κοινωνικό, νομικό-πολιτικό γίνεσθαι εκτελώντας τη λειτουργία του *μετασχηματισμού ή επεξεργασίας* και αποδίδει με τη σειρά του το προϊόν (ή την υπηρεσία) της επεξεργασίας αυτής στο εξωτερικό πάλι περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία της *εκροής*. Η ύπαρξη όλων αυτών των παραγόντων και υποσυστημάτων προκαλεί την πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2012:σελ 202-203).

Το **σχολείο**, συμβάλλει στην ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό σύνολοκαιμεταδίδει πληροφορίες, αποτυπώνει στάσεις και δημιουργεί ροπές για συμπεριφορά (Παντελίδου-Μαλούτα,1982). Ο ρόλος του σχολείου είναι κρισιμότερος ίσως από αυτόν της οικογένειας (Λέκκα, 2015) γιατί το σχολείοαποβλέπειστην προπαρασκευή της ένταξης των μαθητών στο υπάρχον ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, διδάσκει αντίστοιχες μόνο δεξιότητες, αντιλήψεις, αξίες και στάσεις (Μιχαλόπουλος, 1990).

Το παιδί στο σχολείοξεκινάσταδιακά να υποκαθιστά την οικογενειακή εξουσία με την κοινωνική γιατί ενώστην οικογένεια, όπου το παιδί μέσα από άτυπη διεργασία μάθησης ενσωματώνει κάποια γεγονότα σε συνθήκες συγκινησιακής έντασης, το σχολείο ως επίσημος φορέας κοινωνικοποίησης, εναρμονίζει το παιδί για πρώτη φορά σε ένα κοινωνικό σύνολο που έχει δομή και εύρος. Εδώ (Λέκκα, 2015).

Η **οικογένεια** συνιστά την πρώτη και πιοαξιοσημείωτηδομή που επιδράστην συγκρότηση της προσωπικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου. Μία από τις βασικές δράσεις της οικογένειας είναι να κοινωνικοποιήσει το παιδί, να τοεντρυφήσει δηλαδή να είναι μέρος του ευρύτερου συνόλου και να δίνειιστους ανθρώπους γύρω του συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και γνώσεις (Γιώτσα, 2010).

Η οικογένεια είναι υπεύθυνη για την αρχική κοινωνικοποίηση του παιδιού και εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα σε αυτήν. Ξεκινά από τη στιγμή της γέννησης και συνακολουθείται με την ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού. Ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας στη συμπεριφορά του παιδιού και η έντονη συναισθηματική σχέση μητέρας παιδιού συμβάλλουν στη διεργασία αυτής της κοινωνικής μάθησης σχηματίζοντας τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες(Γιώτσα, 2010).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του,ο ρόλος των γονέων στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού είναι

αδιαμφισβήτητος. Σύμφωνα με τον Maccoby (1995), τα πρώτα άτομα που επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της ταυτότητας και της αυτονομίας του ατόμου, για να ενσωματωθεί στην κοινωνία είναι μόνο οι γονείς. Όμως ο γονεϊκός ρόλος και η συμπεριφορά των γονέων μεταβάλλονται, γιατί οι ανάγκες διαφοροποιούνται κατά τα στάδια μεγάλωματος του παιδιού, επηρεάζεται και η μορφοπλαστική οικογένειας. Ο Erikson (1950) αναφέρθηκε αναλυτικά στις φάσεις ανάπτυξης του ατόμου και του οικογενειακής πορείας, δίνοντας έμφαση στην παράλληλη μεταβολή του παιδιού και της οικογένειας. Το παραπάνω όμως, δεν υποδηλώνει ότι σε όλες τις κοινωνίες η οικογένεια και το παιδί διατρέχουν τις ίδιες φάσεις γιατί οι ανάγκες αλλάζουν σύμφωνα με το εκάστοτε πολιτιστικό πλαίσιο. Η οικογένεια είναι ένα μικρό κοινωνικό σύνολο, δυναμικό, που μεταβάλλεται με πολλούς τρόπους μέσα στο χρόνο.

Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων άλλαξαν διάφορες τύπους με την πάροδο των χρόνων (Epstein & Sanders, 2002). Παλιότερα, οι γονείς είχαν λόγο και στην πρόσληψη των δασκάλων και σήμερα βιώνουμε διαφορετικές μορφές συνεργασίας. Ο εθελοντισμός στο σχολείο, η επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, η βοήθεια στις δραστηριότητες-εργασίες που δίνονται για το σπίτι και η παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων συνιστούν πλέον τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Hill & Taylor, 2004). Οι μορφές αυτών των δραστηριοτήτων καθορίζουν και τα διαφορετικά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής και διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο (Casanova, 1996).

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι άμεση συνέπεια της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Ο λόγος που η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπήκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι διότι αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έρευνες έχουν δείξει πως ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται με τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Fantuzo, Tighe, & Childs, 2000). Γι' αυτό και η ενεργοποίηση της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κύρια συνιστώσα οποιασδήποτε προσπάθειας μεταρρύθμισης στο σημερινό σχολείο (Epstein, & Sanders, 2002). Υπάρχει διεθνώς μια αυξανόμενη ανάπτυξη προγραμμάτων και πρακτικών ώστε να ενισχυθεί και να προωθηθεί (Epstein, & Salinas, 2004; Christenson, 2002).

Τα παιδιά ωφελούνται από την εμπλοκή των γονέων τους στο σχολείο, αλλά αποδίδουν επίσης καλύτερα όταν φοιτούν σε ένα σχολείο όπου οι περισσότεροι γονείς ενδιαφέρονται έντονα και συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του. Ένας λόγος που αυτό συμβαίνει είναι επειδή υπάρχει χάρη στη γονεϊκή συμμετοχή μεγαλύτερος έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών επί τη βάση συγκεκριμένων κανόνων και η πληροφόρηση που παρέχεται από το σχολείο είναι καλύτερη. Οι

Podolny και Baron (1997) αναφέρουν πως οι συμμετοχικοί γονείς, μεταβιβάζουν ρυθμιστικούς κανόνες χάρη στους οποίους ένα άτομο μπορεί να βελτιστοποιήσει την απόδοση του, στον αντίποδα οι μη συμμετοχικοί γονείς εκθέτουν το άτομο σε συγκρουόμενες προτιμήσεις και κανόνες μέσα στους οποίους είναι πολύ πιο δύσκολο να καλυτερέψει κάποιος τις επιδόσεις του. Παραδείγματος χάρη, εάν οι περισσότεροι γονείς επέβαλαν αυστηρούς κανόνες εργασίας στο σπίτι, γίνεται δυσκολότερο για οποιοδήποτε παιδί να παρεκκλίνει από αυτούς, επειδή κινείται σε ένα περιβάλλον όπου η σχολική εργασία είναι αποδεκτή ως κανόνας. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ωφελούνται και από τη σχολική συμμετοχή των γονέων τους αλλά και με την φοίτηση σε ένα σχολείο όπου πολλοί γονείς εμπλέκονται (Broh, 2002).

3. Δομή

Η παρούσα εργασία είναι χωρισμένη σε τρία βασικά τμήματα. Στο πρώτο μέρος γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υποβάθρου, στο δεύτερο γίνεται παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων αυτής, ενώ το τελευταίο κομμάτι της εργασίας αποτελείται από τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

Το πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους περιλαμβάνει μια γενική διατύπωση του προβλήματος με ταυτόχρονη αναφορά στην αναγκαιότητα, σημαντικότητα και τις προϋποθέσεις της έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται τα αποτελέσματα ερευνών, που αφορούν στη συνεργασία γονιών – εκπαιδευτικών-κοινότητας μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά για την οικογένεια , το σχολείο, παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία γονιών – εκπαιδευτικών, οι τύποι επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της συνεργασίας και στο τέλος γίνεται αναφορά στη έννοια της επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας και αποτελείται από τα εξής επιμέρους κεφάλαια:

Το τρίτο κεφάλαιο , όπου γίνεται μια περιγραφή της μεθοδολογίας και των εργαλείων της παρούσας έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η ανάλυση - ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτής γίνεται στο πέμπτο κεφάλαιο. Το έκτο κεφάλαιο όπου υπάρχουν τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από τη βιβλιογραφία και το παράρτημα το οποίο περιέχει το

ερωτηματολόγιο που δόθηκε για τη διερεύνηση του θέματός μας και από τα γραφήματα που συνοδεύουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1ο

1. Προβληματική της έρευνας

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής εν τω μεταξύ, είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει στην ουσία ένα ευρύ φάσμα από συμπεριφορές και πρακτικές των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι περιλαμβάνει διαστάσεις όπως για παράδειγμα, ο έλεγχος του γονιού πάνω στο παιδί αναφορικά με το διάβασμα των μαθημάτων ή ο έλεγχος αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού, αλλά και η έκφραση των όποιων τυχόν φιλοδοξιών και ονείρων μπορεί να έχουν οι γονείς. Η γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του σχολείου μπορεί να εκφράζεται με περιπτώσεις, όπως η άμεση επαφή και συζήτησή με τον εκπαιδευτικό, η εθελοντική βοήθεια σε δραστηριότητες του σχολείου, η παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων ή αντίστοιχα η συμμετοχή σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και η συμμετοχή σε συγκεντρώσεις γονέων και δασκάλων.

Πολύχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και μαθησιακού επιτεύγματος είναι πάντα θετική, ανεξάρτητα από τη διάσταση της γονεϊκής συμμετοχής ή του μέτρου μαθησιακής επίτευξης. Ωστόσο, ο αντίκτυπος της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία είναι πιο αδύναμος εάν η συμμετοχή των γονέων οριστεί ως βοήθεια για την κατ'οίκον εργασία. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η σχέση μεταξύ συμμετοχής των γονέων και μαθησιακών επιτευγμάτων είναι σταθερή σε διαφορετικά επίπεδα βαθμού και εθνικοτήτων, όμως το δυναμικό αυτής της σχέσης ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών (Wilder, 2014).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ενός παιδιού επηρεάζεται επίσης από τις ευκαιρίες διατίθενται από το σχολείο. Ορισμένα σχολεία ενδέχεται να ενθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, την κοινωνική τους ανάπτυξη, ή τα μελλοντικά σχέδια, όπως η επιλογή ενός προγράμματος γυμνασίου και τα μαθήματα. Άλλα σχολεία μπορεί να έχουν συγκεκριμένες πολιτικές ή χαρακτηριστικά που αποθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν με το σχολείο σχετικά με τα παιδιά τους. Τα σχολεία μπορούν αν ενισχύσουν την γονεϊκή εμπλοκή με δράσεις, όπως συνέδρια γονέων-δασκάλων, σχολικές εκδηλώσεις και εκδηλώσεις συγκέντρωσης κεφαλαίων που ενισχύουν την επικοινωνία και τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των οικογενειών και του προσωπικού του σχολείου (Schneider & Coleman, 1993).

Οι Harris & Goodall (2008) έδειξαν σε ποιοτική έρευνα ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι κάνει τη μεγαλύτερη διαφορά στην επίτευξη των μαθητών. Τα περισσότερα

σχολεία εμπλέκουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες με διάφορους τρόπους, αλλά τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτό έχει ελάχιστες, αν όχι, επιπτώσεις στη μεταγενέστερη μάθηση και την επίτευξη των νέων. Επίσης, τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας υπογραμμίζουν μια σειρά εμποδίων που αντιμετωπίζουν ορισμένοι γονείς για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους. Είναι σαφές ότι ισχυροί κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες εξακολουθούν να εμποδίζουν πολλούς γονείς να συμμετέχουν πλήρως στη σχολική φοίτηση. Η έρευνα έδειξε ότι τα σχολεία και όχι οι γονείς είναι συχνά «δύσκολα προσβάσιμα». Η έρευνα διαπίστωσε επίσης ότι ενώ οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι μαθητές τείνουν να συμφωνούν ότι η η γονεϊκή εμπλοκή είναι «καλή», έχουν επίσης πολύ διαφορετικές απόψεις σχετικά με το σκοπό της συμμετοχής των γονέων. Είναι επίσης σαφές ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στη σχολική φοίτηση και της συμμετοχής των γονέων στη μάθηση. Ενώ η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες έχει σημαντική κοινωνική λειτουργία, μόνο η εμπλοκή των γονέων στην εκμάθηση στο σπίτι είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε θετική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητες τόσο των ιδίων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το πλήρη διαχωρισμό ρόλων και λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια «ισχυροποίησης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτή η διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών οφείλεται σε γενικότερες ιδεολογικές στάσεις τους, στο είδος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έτυχαν, στο είδος της επαγγελματικής αυτοαναφοράς που ανέπτυξαν και στις εμπειρίες από τέτοιες συνεργασίες που έχουν από το παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, καθίσταται απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολείου, σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεξάρτησης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. (Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009).

Σκοποί των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς είναι να πληροφορούν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, να μοιράζονται μαζί τους τα προβλήματα και τις δυσκολίες των παιδιών, να παίρνουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, να προσδιορίζουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα βοηθούν τα παιδιά τους, να αντιμετωπίζουν από κοινού με τους γονείς

ζητήματα συμπεριφοράς. (Δοδοντσάκης, 2000).

Με άλλα λόγια, οι συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων στηρίζονται στο νομικό πλαίσιο του κάθε κράτους και στο καθήκον του σχολείου για προκαθορισμένη συστηματική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σπιτικού περιβάλλοντος μάθησης για τα παιδιά, η τακτική ενημέρωσή για τη σχολική επίδοση των παιδιών, η παροχή πληροφοριών αναφορικά με τις σχολικές δραστηριότητες και τις εργασίες, η παροχή βοήθειας προς όλους τους γονείς ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Ας σημειώσουμε εδώ ότι τα ελβετικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία οικογένειας σχολείου. Όλα τα Πανεπιστήμια στην Ελβετία για την προετοιμασία των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών καλύπτουν το θέμα της συνεργασίας οικογένειας σχολείου είτε με τη διενέργεια ειδικών μαθημάτων για το θέμα αυτό είτε με τη σύνδεση του θέματος με άλλα μαθήματα. Ωστόσο, το περιεχόμενο και η έκταση της κάλυψης και διασύνδεσης για τη συνεργασία οικογένειας σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η προετοιμασία για τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό θέμα για την καθεαυτή σχολική μονάδα (Lehmann, 2018).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ειπωθεί, ότι η ποικίλη γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνητικά η πιο πολύτιμη που θα μπορούσε να έχει ένα σχολείο. Ωστόσο, οι γονείς πρέπει να είναι ρεαλιστές και να έχουν κατανόηση του τι είναι δυνατό στα σχολεία και η προετοιμασία για τη συμμετοχή τους πρέπει να είναι πλήρης και εμπεριστατωμένη, ειδάλλως υπάρχει ο κίνδυνος να είναι αρνητική η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν συνειδητά σε όλα τα στάδια της γονεϊκής εμπλοκής είναι πιθανό να αποτύχει και οι συνέπειες της αποτυχίας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια εδραίωση αρνητικών απόψεων σε σχέση με την γονεϊκή εμπλοκή (Burke, 2004).

2. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Με βάση την προβληματική που τέθηκε παραπάνω, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία σχολείου – οικογένειας για την επιτυχή αγωγή, για την καλλιέργεια της επιθυμητής ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995:71), και για την ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με το σχολικό πρόγραμμα (Γεωργίου, 1996:59). Η αγωγή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική χωρίς την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας. (Παντίδης, 1995:74). Το σχολείο και η οικογένεια με τη λογική της ‘δια βίου μάθησης’ μπορεί να

λειτουργήσει σε ένα άλλο πλαίσιο συνεργασίας και να αλλάξει τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα ο Ν.1566/85 θεσμοθετεί το δικαίωμα συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων με τη σχολική κοινότητα. Οι έρευνες όμως και η εμπειρική πραγματικότητα δείχνουν ότι η συνεργασία γονέων, σχολείου και κοινότητας αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα και ότι η συνεργασία αρχίζει και τελειώνει μόνο αν ανακύψει συγκεκριμένο πρόβλημα. Το μοτίβο σύμπραξης ανάμεσα στους συλλόγους γονέων και εκπαιδευτικούς φέρεται να αποτυγχάνει εξαιτίας του συμβουλευτικού και του ενδοιαστικού τους σχήματος, της αλληλοκάλυψης του καταμερισμού των δραστηριοτήτων, της πολυμέλειας της μορφής τους και της κουλτούρας των προσώπων που τα αποτελούσαν (Νούτσος, 1986; Σαΐτη, 1999).

Είναι φανερό έτσι, ότι θα πρέπει να μελετηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να διερευνηθούν επίσης και οι πρακτικές που αυτοί ακολουθούν απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η συνεργασία της οικογένειας, με το δημόσιο γενικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την τοπική κοινωνία. Θα εξετάσει εάν αυτή η συνεργασία είναι λειτουργική και αποτελεσματική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και εάν έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δημόσιου γενικού δημοτικού σχολείου

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού της συνέργειας που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα θα γίνει προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση των γονέων των μαθητών με το σχολείο των παιδιών τους και η επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η μεθοδολογία διερεύνησης που κρίνεται κατάλληλη είναι η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, κλειστών ερωτήσεων και ερωτήσεων διαβαθμισμένων με τη κλίμακα Likert και η χρήση της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας.

3. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των μορφών, του βαθμού και της έντασης που λαμβάνει χώρα η γονεϊκή παρέμβαση στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως εκτιμάται από τους δασκάλους. Επιπρόσθετα να διερευνηθούν οι στρατηγικές που ακολουθούνται για την ενίσχυσή της, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις σχολικές δομές (διεύθυνση και σύλλογο

διδασκόντων). Τέλος να εκτιμηθούν παράγοντες που εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή αλλά και να αποτιμηθεί η συμβολή της στην μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Ένας παράγοντας που έχει ερευνηθεί από τη πλευρά των γονέων είναι κατά πόσο το φύλο τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το είδος της συνεργασίας που θα αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), το φύλο του γονέα καθορίζει το είδος της εμπλοκής που θα έχει ο γονέας με τη σχολική μονάδα, καθώς οι μητέρες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής. Όμως δεν έχει διερευνηθεί το αντίστοιχο από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθούν βασικές απόψεις των εκπαιδευτικών και με κριτήριο το φύλο την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, είναι τα ακόλουθα:

E1. Ποιες είναι οι μορφές και οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής;

E2 Ποιος είναι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών;

E3. Ποιος είναι ο βαθμός ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο;

E4. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων;

E5. Ποια είναι τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής;

E6. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της μαθησιακής πορείας του παιδιού;

E7. Αν τα εμπόδια γονεϊκής εμπλοκής όπως παρουσιάζονται από τους δασκάλους, εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας του δασκάλου.

E8. Αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου, της ηλικίας και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της άποψης ότι η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο;

E9. Αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ του φύλου, της ηλικίας και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού και της άποψης ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού;

E10. Ποιοι είναι οι παράγοντες πρόβλεψης της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού;

4. Αναγκαιότητα – Σπουδαιότητα της έρευνας

Το θέμα κρίνεται ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση καθώς δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες στο πλαίσιο της ελληνικής βιβλιογραφίας, για τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και το βαθμό που αυτή εμφανίζεται στα

δημόσια Δημοτικά Σχολεία της χώρας.

5. Προϋποθέσεις – Περιορισμοί

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, απευθυνόμενο στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ολική και ειλικρινή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Η έρευνα είναι ποσοτική και δείχνει μία τάση , δεν είναι λοιπόν δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων της

Κεφάλαιο 2°

Θεωρητικό Μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.Πρότερες έρευνες

Παρά τη βαρύτητα της σημασίας της γονεϊκής συμμετοχής, αυτή δεν είναι μόνιμα σαφής και ανεμπόδιστη. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, διάφοροι παράγοντες συντελούν τη διαμόρφωσή της και επαγωγικά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με τα αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του κάθε παιδιού, τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωγενείς καταστάσεις αλλά και τα αντιπροσωπευτικά στοιχεία της κάθε σχολικής μονάδας (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008: 196- 197). Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι η ηλικία, το φύλο και οι μαθησιακές ανάγκες του μαθητή επιδρούν πολύ σε αυτή. Ιδιαίτερα για τον παράγοντα της ηλικίας, προκύπτει ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι εντονότερη κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και σταδιακά μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Επιπλέον, το φύλο του παιδιού ασκεί επιρροή στη γονεϊκή συμμετοχή, αφού δεδομένα μελετών δείχνουν ότι οι γονείς των αγοριών αφιερώνονται πιο πολύ στην μαθησιακή διεργασία από τους γονείς των κοριτσιών. Τέλος, οι μαθησιακές απαιτήσεις του κάθε παιδιού ρυθμίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή, καθώς η τελευταία αυξάνεται όταν η ανταπόκριση για την πρόοδο από το σχολείο είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική (Πνευματικός κ. ά. 2008: 196- 197).

Η σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών του, έχει αναδειχθεί από πολλαπλές έρευνες. Δειγματοληπτικά αναφέρουμε έρευνες όπως των Miedel & Reynolds (1999) που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ έντονης γονεϊκής εμπλοκής και μεγαλύτερης σχολικής επίδοσης των παιδιών. Εξίσου σημαντικό είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται άμεσα με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική εξέλιξη και αφ' ετέρου με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2001; Hill & Craft, 2003).

Επιπρόσθετα, το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν αξιόσημα στη σχέση σχολείου – οικογένειας όπως αποδεικνύουν και σχετικές έρευνες (Hill & Taylor, 2004). Η Epstein (1992:1141) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλες οι πραγματοποιηθείσες παρόμοιες έρευνες δείχνουν ότι η οικογένεια είναι ο κύριος συντελεστής της μάθησης, της ανάπτυξης και της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Επίσης, η έρευνα των (Κατσίλλη & Λώλου, 1999) συσχέτισε την επίδραση του ακαδημαϊκού επιπέδου της μητέρας στην μαθητική επίδοση, στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στη διάπλαση της ατομικής ταυτότητας του

παιδιού, Η γονεϊκή επίδραση λοιπόν, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην οικοδόμηση συνεχόμενης προόδου και προσδοκιών (Γεωργίου, 2000β:97).

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, των γονιών και η μεταξύ τους σχέση, παίζουν εκ παραλλήλου σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιδρούν με αποφασιστικό τρόπο στη σχέση σχολείου – γονιών (Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2005).

Η έρευνα της Κοζύβα (2009) ανέδειξε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη θετική επίδρασή της εμπλοκής τους σε συγκεκριμένους παράγοντες που αφορούν κυρίως στις σχολικές επιδόσεις, στη συμπεριφορά και στη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία. Αναγνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας τους με το σχολείο και δεν αποδίδουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη για την ενίσχυση και τη πρόοδο της επαφής αυτής αποκλειστικά στο σχολείο, αλλά την διανέμουν μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρατώντας, όμως, για την μεριά τους το μικρότερο ποσοστό. Κρίνουν ότι είναι καλύτερο η επαφή τους να γίνεται τις προκαθορισμένες από το σχολείο συναντήσεις κάθε μήνα, η ενημέρωσή τους για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς και για τους μαθησιακούς και άλλους εκπαιδευτικούς σκοπούς στο τέλος κάθε τριμήνου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η προδιάθεσή τους για την ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου στο χώρο του σχολείου και στην από το σχολείο συμβουλευτική γονέων αλλά και η αποδοκιμασία των επισκέψεων των εκπαιδευτικών στο σπίτι τους. Η επικοινωνία τους οριοθετείται μόνο στις επισκέψεις τους στο σχολείο στα πλαίσια προγραμματισμένων ενημερώσεων τους και στην παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και υλοποιείται με μικρή συχνότητα (μία με δύο φορές το χρόνο). σε

Η έρευνα των Bridget, Williams & Ullman¹ (2002 σελ 28-55), στην Αγγλία σε 2019 γονείς με παιδιά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε ότι η πλειονότητα των γονέων πιστεύει ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών βαρύνει εξίσου το σχολείο και τους γονείς.

Πλήθος άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια επισημαίνουν την σημαντικότητα της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο και ότι θα πρέπει να γίνεται σε σαφή παιδαγωγικά πλαίσια. (Barnard, 2004). Έρευνα που εξέτασε την γονεϊκή επίδραση στη Αμερική και στην Γερμανία και τα αποτελέσματα που μπορεί αυτή να επιφέρει, (Schnabel, Alfeld, Eccles, Koller & Baumert, 2002 σελ 178-198) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και στις δύο χώρες η γονεϊκή παρέμβαση επιδρά θετικά στο ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο στην σχολική κοινότητα.

Η έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη (2008) που έγινε στην Ελλάδα και διερευνήσε τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών

¹<https://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf>

τους έδειξε ότι πιστεύουν πως η εμπλοκή τους βοηθά ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών. Ο Δοδοντσάκης(2001), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τα γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα και κρίνουν ως κύρια μκαι βασικάθέματα μόνο την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Συμπεραίνοντας ότι η στάση των γονέων είναι απόρροια της παράλειψης του σχολείου να δώσει στους γονείς να κατανοήσουν τον πολυσχιδή ρόλο του, αλλά και στο κενό τέτοιωνδιερευνήσεων από τους γονείς.

Η έρευνα των Λεμονίδη, Μαρκάδα και Τσακιρίδου (2011) ανέδειξε ότι η γονεϊκή συμμετοχή εμφανίζεται να επιδρά στην επίδοση των παιδιών στα Μαθηματικά. Μαθητές-τριες με γονείς που αναμειγνύονται στην εκπαίδευση τους είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Γενικότερα, η βαθμολογία τους στα Μαθηματικά παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τρεις από τους παράγοντες γονεϊκής συμμετοχής όπως αναδείχτηκαν από την παραγοντική ανάλυση (την παροχή κατάλληλων συνθηκών που προάγουν τη μάθηση, τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και το ενδιαφέρον των γονέων για τη μαθητική ζωή του παιδιού) αλλά και με τη συνολική γονεϊκή συμμετοχή, δηλαδή το σύνολο των έξι παραγόντων. Η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιώνεπισύρει αναλόγως της έντασης της θετικά. Επιδεικνύει πρότυπα προς μίμηση, υποστηρίζει και ενισχύει ταπαιδιά. Βοηθάει στην ανάπτυξη στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που συσχετίζονται με την θετική σχολική επίδοση.

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η πλειονότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Φρειδερίκου & Φολερού- Τσερούλη, 1991, Μπούζος, 2002β, Κοζύβα, 2009), και η πλειονότητα των Ελλήνων γονέων επιθυμούν τη επικοινωνία και συνεργασία, η συνεργασία αυτή όμως είναι πολύ περιορισμένη (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Μπούζος, 2002β, 2003Κοζύβα, 2009,) και στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μόνο τυπική (Μπούζος, 2002α, Φρειδερίκου & Φολερού- Τσερούλη, 1991, Δοδοντσάκης, 2000Κοζύβα, 2009,) και περιορίζεται σε θεσμοθετημένες επαφές. Οι Μυλωνάκου - Κεκέ(2007) ο.π Δώνη & Γιώτσα, 2017 σελ 75), πρότειναν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, με ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις.

Μια άλλη στρατηγική για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου είναι να αυξηθεί η κατάλληλη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι Spann, Kohler, & Soenksen (2003) πραγματοποίησαν μια μελέτη που εξέτασε τη σχέση σχολείου-οικογένειας και τους τρόπους που η επικοινωνία ανάμεσά τους επηρεάζει τη σχέση αυτή. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, η πιο αποτελεσματική επικοινωνία γονέων-σχολείου συμβαίνει σε τακτική βάση με τους εκπαιδευτικούς . Οι γονείς ανέφεραν ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει κατ’

ιδίαν συναντήσεις, τηλεφωνικές κλήσεις, καθώς και γραπτές σημειώσεις. Ο πιο συνηθισμένος λόγος για επικοινωνία ήταν η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες και τις επιδόσεις του παιδιού. Για παράδειγμα, πολλοί γονείς ανέφεραν ότι ανταλλάσσονται σημειώματα με το δάσκαλο για να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις επιδόσεις του παιδιού. Μια άλλη χαρακτηριστική μορφή συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών ήταν στις συναντήσεις τους να χρησιμοποιείται ο καταγιγισμός ιδεών για την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, στην έρευνα αυτή αναφέρθηκαν και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Η Νάκου (2013) βρήκε ότι το σκεπτικό και στυλ των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι θετικά διακείμενο, αλλά η αξιοποίηση των στρατηγικών της εμπλοκής είναι μικρή και τα ποσοστά φαινομενικής συμμετοχής των γονέων, πολύ περιορισμένα. Η χρήση των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από τη γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και από τη σημασία που αποδίδεται σε αυτές. Διαπίστωσε ακόμα ότι η συχνότητα εξαρτάται από τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές εμπλοκής, τη χρήση τους και την εμπιστοσύνη τους στις δεξιότητες των γονέων.

Η Σταυρίδου (2015) στην έρευνά της βρήκε ότι υπάρχει θετική επίδραση στην αυτοπεποίθηση για την εμφάνισή τους, τις σχολικές τους επιδόσεις και τις σχέσεις τους με τους άλλους, στα παιδιά στα οποία οι γονείς έχουν αυξημένη εμπλοκή, αντίθετα τα παιδιά τα οποία δεν απολαμβάνουν αυξημένη γονεϊκή ενασχόληση και εμπλοκή των γονέων εμφανίζουν ανασφάλεια για τις επιδόσεις τους, ψυχολογική αστάθεια του αν και τότε είναι καλά παιδιά και μειωμένη αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους.

Η έρευνα των Στύλα & Μιχαλοπούλου (2016) ανέδειξε ότι το μορφωτικό επίπεδο συσχετίζεται θετικά με το βαθμό εμπλοκής και βάσει της κατηγοριοποίησης βρήκαν ότι οι μητέρες με συγκριτικά μεγαλύτερο επίπεδο μόρφωσης έχουν έντονη εθελοντική δράση σε εργασίες του σχολείου και αυτό γιατί δεν αισθάνονται μειωτικά. Η δεύτερη σημαντικότερη κατηγορία που κάνει τη διαφορά είναι η διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος. Οι μητέρες που έχουν σπουδάσει ξέρουν καλύτερα πως ένα προσεγμένο περιβάλλον βοηθάει στη συγκέντρωσή του παιδιού. Η τρίτη κατά σειρά κατηγορία είναι η μάθηση στο σπίτι. Σε αυτήν την κατηγορία είναι πιθανό να υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, μιας που οι μητέρες που έχουν τελειώσει μία ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης μπορούν να λύσουν τυχόν απορίες.

Η έρευνα των Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley & Stormshak, (2018) σε 5.802 πρώιμους έφηβους σε 20 μεσαία σχολεία στη βορειοδυτική περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή του γονέα ειδικά στην έκτη τάξη ενθάρρυνε και αύξανε και την εμπλοκή και

άλλων γονέων. Η σχέση μεταξύ της γονεϊκής συμμετοχής και της παρακίνησης άλλων γονέων ποικίλλει ανάλογα με την εθνικότητα, αλλά όχι με βάση το φύλο. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα κοινωνικά οφέλη της δέσμευσης των γονέων με το σχολικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικά για την πρόωρη ανάπτυξη των εφήβων.

Η έρευνα των Hornby&Blackwell (2018) σε 11 δημοτικά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετικά με τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση ανέδειξαν κάποιους παράγοντες οι οποίοι είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, οικογενειακά εμπόδια, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, παράγοντες στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών και κοινωνικοί παράγοντες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι, ενώ οι παραπάνω παράγοντες εξακολουθούσαν να είναι σημαντικοί, οι πιέσεις που ασκούνται στους γονείς λόγω της μη υποστήριξης προς τις οικογένειες από εξωτερικούς φορείς και υπηρεσίες σήμαιναν ότι τα σχολεία αναπτύσσουν ευρύτερους ρόλους στην υποστήριξη των γονέων.

Αντίστοιχα η έρευνα των Gokturk&Dinckal (2018) σε πέντε διαφορετικά ιδιωτικά σχολεία στην Τουρκία αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την γονεϊκή εκπαιδευτική εμπλοκή για γονείς μεσαίου έως υψηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ με τους οποίους θεωρητικά μοιράζονται παρόμοια πολιτιστικά κεφάλαια. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης περίπτωσης δεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικές παρανοήσεις και κάποιες εντάσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους κάθε συμβαλλόμενου μέρους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ρόλοι των γονέων εκτελούνται κυρίως στο σπίτι. Αντίθετα, οι γονείς φαίνεται ότι έχουν μεγαλύτερη επιθυμία να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις και αποφάσεις.

2.Η Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί μια φυσική ομάδα ατόμων που σχετίζονται μεταξύ τους αναπαραγωγικά και με συνθήκες διαβίωσης λόγω των οποίων διατηρείται η ομάδα. Από την άλλη, για να θεωρηθεί ένα σύνολο ανθρώπων οικογένεια, δεν είναι αναγκαίο να υπάρχει μεταξύ όλων των μελών βιολογική σχέση, καθώς υπάρχει η πιθανότητα της ύπαρξης παιδιών από άλλους γάμους, υιοθεσίες κλπ (Bott & Spillius, 2014, Στεφανίδου, 2017).

Η οικογένεια με όποια μορφή και αν βρίσκεται, συνιστά μια μονάδα που συγκροτεί με δικούς της μηχανισμούς διαδικασιών. Τα μέσα με τα οποία τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους, συνθέτουν τις προσδοκίες τους, μοιράζουν τους ρόλους τους και συγκροτούν νόρμες στις σχέσεις τους, διέπουν την οικογενειακή κουλτούρα (Galvin, Braithwaite & Bylund, 2015 Στεφανίδου, 2017,).

Η πρωταρχική κοινωνικοποίηση εξελίσσεται κυρίως μέσα στην οικογένεια και η σχέση μεταξύ μητέρας – παιδιού είναι πολύ κρίσιμη τόσο για την επιβίωση του, καθώς τομωρό έχει ανάγκη τη μητέρα του σε σχέση με τις ανάγκες του, όσο και για την ανάπτυξη των αρχικών συναισθηματικών δεσμών που θα επιδράσουν καίρια την διαμόρφωση των επερχόμενων κοινωνικών σχέσεων του. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και του περιβάλλοντος, επιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί να παγιώσει μια αντίληψη σχετικά με αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό ή μη αποδεκτό (Στεφανίδου, 2017).

Τα οικογενειακά σχήματα που συναντάμε στην ελληνική κοινωνία είναι τα ακόλουθα:

- **Η πυρηνική** οικογένεια που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά (δύο γενεές) (Γιώτσα, 2010: 34).
- **Η εκτεταμένη** οικογένεια που συμπεριλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενιές προσώπων που έχουν μεταξύ τους δεσμούς καταγωγής, σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο π.χ., από τους δύο ή τον ένα γονέα, τα άγαμα τέκνα τους, τα έγγαμα τέκνα τους και τα παιδιά των τέκνων αυτών (κάθετα εκτεταμένη οικογένεια) και επίσης τους πλάγιους συγγενείς, τους συζύγους τους και τα τέκνα τους (οριζόντια εκτεταμένη οικογένεια) (Γιώτσα, 2010: 34).
- **Η εκτεταμένη αστική** οικογένεια που δομικά είναι πυρηνική, λειτουργικά όμως διατηρεί στοιχεία από την εκτεταμένη οικογένεια (Γιώτσα, 2010: 34).
- **Η διπυρηνική** οικογένεια που αποτελείται από τις οικογένειες των δύο διαζευγμένων γονέων και τα παιδιά τους (Γιώτσα, 2010: 34).
- **Η μονογονεϊκή** οικογένεια που απαρτίζεται συνήθως από τους άγαμους ή χήρους γονείς και τα τέκνα τους (Γιώτσα, 2010: 34).
- **Η χωλή οικογένεια**, η οποία συνιστά μία ακόμη μορφή λόγω των συνεχών μετακινήσεων (π.χ. στρατιωτικοί) και της συνεχούς έλλειψης λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων ενός ή και των δύο γονέων. Η χωλή οικογένεια περιγράφεται μόνο από την φυσική απουσία αλλά όχι τη συναισθηματική ένδεια μεταξύ των μελών της (Γεώργας, 1999; 2000; 2002; Γιώτσα, 2003; Γεώργας, Γκαρή & Μυλωνάς, 2004; Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2006; Γιώτσα, 2010,).

3. Το σχολείο

Η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε έναν ιδιαίτερα σημαντικό συντελεστή κοινωνικοποίησης αφού τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την ενσωμάτωση των παιδιών και των νέων με νέες δεξιότητες και αξίες σε μια κοινωνία (Γκίβαλος, 2005; Saldana, 2013). Οι Appelbaum & Chambliss (1997

στοSaldana,2013) υποστηρίζουν ότι αυτός στροποποιητικός παράγοντας συμβάλλει πιθανότατα περισσότερο στην κοινωνική συμμόρφωση. Το σχολικό σύστημα έχει γίνει η κόλλα που κρατά την κοινωνίαμαζί.

Το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί τον καταλύτη όταν απαιτείται κίνηση και δυναμισμός όταν η κοινωνία βιώνει αλλαγές ή έχει το σκοπό του σταθεροποιητή όταν έχουν συντελεστεί οι αλλαγές αυτές. Το σχολικό σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας,και συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της, για τους εργαζόμενους, τους διανοούμενους πολίτες και τους μορφωμένους πολίτες και το σχολικό σύστημα λειτουργεί πάντοτε μέσα σε συγκεκριμένες παραμέτρους και έχει επιφορτιστεί με το έργο προώθησης των κοινωνικών κανόνων συμμόρφωσης (Saldana,2013).

Ο Σαββαΐδης (2005) υποστηρίζει ότι το σχολείοεκτός ότι αποτελεί θεσμό οοποίος κοινωνικοποιεί και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί τα άτομα, διαδραματίζει επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην πολιτική κοινωνικοποίηση.

Σύμφωνα με τον Τερλεξή (1975: 45), όλοι οι παράγοντες(γνώσεις, αξίες, σύμβολα, συμπεριφορές) έχουν σχέση «με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, με την προσωπικότητα του δασκάλου και τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη, καθώς και με την όλη σχολική ζωή, με τις σχολικές γιορτές και δραστηριότητες, τις μαθητικές κοινότητες κ.ά.»

4.Η συνεργασία γονιών – εκπαιδευτικών

4.1 Η γονεϊκή συμμετοχή

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές δεν είναι εύκολο να δοθεί ο ορισμός της γονεϊκής συμμετοχής²ως νόημα, καθώς πρέπει να διερευνάται κάθε φορά ποια ανάλυση μεθόδωνυλοποιείται και ποιες διαστάσεις της εξετάζονται (Morrison & Cooney, 2002).Η γονεϊκή συμμετοχή είναι βασικό και κύριο μέρος της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Επομένως, είναι θετικό να γίνει πρώτα μία απόπειρα ορισμού της έννοιας της γονεϊκής συμμετοχής και έπειτα να διερευνηθεί η γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού ως οι κύριοι παράγοντες αλληλεπίδρασης.

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών, και αυτό δεικνύει ότι είναι μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή η οποία μπορεί να αναλυθεί και να ορισθεί με ποικίλους τρόπους και οι τρόποι αυτοί μπορεί να διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή. Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001 ο.π Σταυρίδου, 2015:

² Ο όρος *parentalinvolvement* μεταφράζεται ως γονική συμμετοχή και όχι ως εμπλοκή καθώς στη νεοελληνική γλώσσα έχει αρνητική σημασία παρόλο που χρησιμοποιείται και σε ελληνική βιβλιογραφία

15), μπορεί να ορισθεί ως η ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, και τις προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Ένας ακόμη ορισμός για τη γονεϊκή συμμετοχή έχει προταθεί, ο οποίος τη χωρίζει σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αποτελεί τις γονικές αντιλήψεις και προσδοκίες για την σχολική επιτυχία και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών και η δεύτερη, την πολυδιάστατη συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο έχοντας ως στόχο να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους (Hill & Taylor, 2004 ο.π Σταυρίδου, 2015: 15). Συμπερασματικά, η γονεϊκή συμμετοχή εντοπίζεται στη ανάμειξη των γονέων σε όλη την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Ο λόγος που η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπήκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος είναι διότι αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έρευνες έχουν δείξει πως ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται με τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Fantuzo, Tighe, & Childs, 2000). Γι' αυτό και η ενεργοποίηση της συνιστάθεμελιώδες συστατικό οποιασδήποτε προσπάθειας μεταρρύθμισης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σημερινό σχολείο (Epstein, & Sanders, 1998). Υπάρχει διεθνώς μια αυξανόμενη ανάπτυξη προγραμμάτων και πρακτικών ώστε να ενισχυθεί και να προωθηθεί (Epstein, & Salinas, 2004; Christenson, 2002).

Τα παιδιά ωφελούνται από την εμπλοκή των γονέων τους στο σχολείο, αλλά αποδίδουν επίσης καλύτερα όταν φοιτούν σε ένα σχολείο όπου οι περισσότεροι γονείς ενδιαφέρονται έντονα και συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του. Ένας λόγος που αυτό συμβαίνει είναι επειδή υπάρχει χάρη στη γονεϊκή συμμετοχή μεγαλύτερος έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών επί τη βάση συγκεκριμένων κανόνων και η πληροφόρηση που παρέχεται από το σχολείο είναι καλύτερη. Οι Podolny και Baron (1997) αναφέρουν πως οι συμμετοχικοί γονείς, μεταβιβάζουν ρυθμιστικούς κανόνες χάρη στους οποίους ένα άτομο μπορεί να βελτιστοποιήσει την απόδοση του, στον αντίποδα οι μη συμμετοχικοί γονείς εκθέτουν το άτομο σε συγκρουόμενες προτιμήσεις και κανόνες μέσα στους οποίους είναι πολύ πιο δύσκολο να καλυτερέψει κάποιος τις επιδόσεις του. Παραδείγματος χάρη, εάν οι περισσότεροι γονείς επέβαλαν αυστηρούς κανόνες εργασίας στο σπίτι, γίνεται δυσκολότερο για οποιοδήποτε παιδί να παρεκκλίνει από αυτούς, επειδή κινείται σε ένα περιβάλλον όπου η σχολική εργασία είναι αποδεκτή ως κανόνας. Κατ' αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ωφελούνται

και από τη σχολική συμμετοχή των γονέων τους αλλά και με την φοίτηση σε ένα σχολείο όπου πολλοί γονείς εμπλέκονται (Broh, 2002).

Έρευνες προσπαθώντας να διερευνήσουν τη σχέση των βαθμολογιών των μαθητών-τριών με το βαθμό γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο που φοιτούν, αναφέρουν ότι στα σχολεία που εξέτασαν, τα επίπεδα επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών και συμμετοχής των γονέων στη μελέτη στο σπίτι δεν διέφεραν. Διαφορές υπήρχαν στην προσφορά εθελοντικής εργασίας από τους γονείς στο σχολείο και στη συμμετοχή τους σε συσκέψεις γονέων-δασκάλων. Αυτές οι μορφές όμως γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν μόνο έναν μικρό ρόλο στην επεξήγηση της επίδοσης των μαθητών-τριών στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ τα σχολεία ποικίλλουν στο βαθμό στον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, σχετικά λίγα σχολεία έχουν ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση κλίματος εκμάθησης στο σπίτι, μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής που σχετίζεται περισσότερο με τη σχολική επιτυχία των μαθητών-τριών (Ho, & Willms, 1996).

Άλλοι παράγοντες που μορφοποιούν τις προσδοκίες και τις στάσεις των ίδων των γονιών για τη γονεϊκή συμμετοχή, είναι το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων που κάποιες φορές θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν, η εκπαιδευτική εμπειρία των γονέων καθώς φαίνεται ότι γονείς που είχαν αρνητικές εμπειρίες δεν εμπλέκονται ενεργά (Πνευματικός κ. ά. 2008: 258- 259). Αντίστοιχα, άλλοι γονείς έχουν την πεποίθηση ότι οι καλές επιδόσεις των παιδιών τους συμβαίνουν εξαιτίας της δικής τους επιρροής ή των ικανοτήτων των παιδιών τους, ενώ αντίθετα οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Αντίθετα, ένα μέρος γονέων που είναι χαμηλού εκπαιδευτικού προφίλ πιστεύουν ότι η μάθηση είναι κύρια ηθική επιταγή και μόνο των εκπαιδευτικών ή νιώθουν ανεπαρκείς για την υποστήριξη των παιδιών τους (Πνευματικός κ. ά. 2008: 258- 259).

Παράλληλα, αντικειμενικές δυσκολίες μπορεί να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, τα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα των γονέων (πχ ανεργία, πολύ χαμηλό εισόδημα) αποτελούν ακόμα ένας παράγοντας. Επίσης, όταν εργάζονται και οι δύο γονείς, ο διαθέσιμος χρόνος είναι πολύ μικρότερος τόσο για τη εμπλοκή τους στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Ας σημειώσουμε εδώ, ότι οι ρισκινόμενες θέσεις εργασίας επιτρέπουν ελάχιστη ευελιξία για την διάθεση κάποιου χρόνου για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, άλλες θέσεις εργασίας αφήνουν τους γονείς πολύ κουρασμένους στο τέλος της ημέρας για να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι (Hornby & Lafaele, 2011). Η μονογονεϊκότητα και οι σοβαρές οικογενειακές καταστάσεις (πχ

διάσταση, διαζύγιο) μπορεί να μην επιτρέπουν στους γονείς να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008:72-73).

Τέλος, οι γενικές ψυχολογικές διαθέσεις των γονιών μπορεί να αποτελούν εμπόδιο για την εμπλοκής τους. Για παράδειγμα, γονείς με κακή σωματική ή ψυχική υγεία ή χωρίς αποτελεσματική κοινωνική στήριξη φορέων, συμπεριλαμβανομένων των εκτεταμένων μελών της οικογένειας, μπορεί να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν αποτελεσματικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Eccles&Harold 1993).

4.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχέση σχολείου-οικογένειας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο είδαμε ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η κοινωνικοποίηση του παιδιού συντελείται από την οικογένεια και το σχολείο. Κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία του παιδιού τον πιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η οικογένεια. Στη σχολική τάξη, αργότερα συνεχίζεται η δόμηση της προσωπικότητας και η κοινωνικοποίηση του παιδιού, και ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή βρίσκοντας τρόπους προσαρμογής, οι οποίοι θα τη διευκολύνουν. Μία κύρια υπόθεση, είναι πώς και σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει όποια εμπόδια που οφείλονται στο οικογενειακό του περιβάλλον αφού οι παράγοντες αυτών των εμποδίων είναι σύνθετοι και συνυφασμένοι με συντελεστές εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς. Έτσι ο ρόλος του δασκάλου δεικνύεται κρίσιμος και πολύπλοκος (Μπάμπαλης, 2014:137, 215).

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητες τόσο των ιδίων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το πλήρη διαχωρισμό ρόλων και λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια «ισχυροποίησης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτή η διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών οφείλεται σε γενικότερες ιδεολογικές στάσεις τους, στο είδος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έτυχαν, στο είδος της επαγγελματικής αυτοαναφοράς που ανέπτυξαν και στις εμπειρίες από τέτοιες συνεργασίες που έχουν από το παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, καθίσταται απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση και καταγραφή των

αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολείου, σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεξάρτησης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Σκοποί των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς είναι να πληροφορούν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, να μοιράζονται μαζί τους τα προβλήματα και τις δυσκολίες των παιδιών, να παίρνουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, να προσδιορίζουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα βοηθούν τα παιδιά τους, να αντιμετωπίζουν από κοινού με τους γονείς ζητήματα συμπεριφοράς. (Δοδοντσάκης, 2000).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά είναι πιο πιθανό να επιτύχουν ακαδημαϊκά, και είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς, εάν οι οικογένειές τους εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους. Σε πολλά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές και στρατηγικές για να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις οικογένειες, η διαπροσωπική συμπεριφορά, η συμπάθεια καθώς και οι συμπεριφορές καλής υποδοχής συνεισφέρουν στη θετική, δημιουργική γονεϊκή εμπλοκή (Baumgartner, Bryan, Donahue & Nelson, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν σιγουριά, αυτενεργούν χρησιμοποιώντας πρακτικές καθημερινής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής των γονέων κατά τη διαδικασία της μάθησης, έχοντας ως μοναδικό σκοπό να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών τους. Οι δάσκαλοι πρέπει να διακρίνουν τα διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, το συνονθύλευμα των σχέσεών τους με τους γονείς και να συγκρατούνται να τους διαχειρίζονται ως ένα ομοιογενές γκρουπ με τις ίδιες απαιτήσεις και τα ίδια χαρακτηριστικά (Ames, 1993). Στην άλλη διάσταση, ο αντίκτυπος της κατάληξης αυτών των παραγωγικών σχέσεων θα είναι αρνητικός για αυτούς τους γονείς που τα έχουν ανάγκη περισσότερο (Symeon, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων δεν σημαίνει μόνο τηλεφωνική ή ηλεκτρονική επικοινωνία. Επίσης, δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αυξάνουν την επικοινωνία όταν τα πράγματα πάνε στραβά. Σημαίνει ο εκπαιδευτικός να μεταβάλλει τους γονείς κοινωνούς σε αυτό που συμβαίνει στην τάξη με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα. Αυτό μπορεί να συμβεί με πολλούς τρόπους, το οποίο μπορεί και θα περιλαμβάνει μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και περιστασιακά τηλεφωνήματα, αλλά μπορεί να έχει τη μορφή μιας πραγματικά καλής εφαρμογής οικιακής χρήσης ή εφαρμογών που γνωστοποιούν καθημερινά τη συμπεριφορά ή την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μάθησης (Moss, 2018).

Πρέπει να τονίσουμε ότι εκτός από γονείς που είναι αρνητικοί στην γονεϊκή εμπλοκή υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που την αποδοκιμάζουν καθώς την θεωρούν ως απειλή για το

επαγγελματικό τους κύρος, έχουν την άποψη ότι είναι οι κύριοι αρμόδιοι για την εκπαίδευση των παιδιών, αμφισβητούν ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν θετικά στο έργο τους ή δεν θέλουν να δεχτούν ότι χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων. Άλλες αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι ότι οι γονείς ασχολούνται μόνο με τη σχολική επίδοση του παιδιού και δεν νοιάζονται για τη συμπεριφορά του στο σχολείο και αποδίδουν τις καλές επιδόσεις των μαθητών στην ποιότητα του μαθήματός τους, ενώ για τις κακές θεωρούν υπαίτιους τους γονείς ή τις ανεπαρκείς ικανότητες των παιδιών (Μπρούζος 2009: 257- 258). Συχνά δε, ενστερνίζονται την τεχνοκρατική αντίληψη και εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με την οποία τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών και των γονέων θεωρούνται ιδιωτική υπόθεση και δεν έχουν την θέληση ή υποχρέωση να ασχοληθούν με αυτά (Μπρούζος 2009: 263).

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, οι αξίες του Συλλόγου Διδασκόντων, η προσβασιμότητα του σχολείου, και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της (Μπρούζος 2009: 260).

Τέλος, ο Γεωργίου (2000: 172- 173) αναλύει την περίπτωση της αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας επικεντρώνοντας στην πολιτική φύση αυτής της σχέσης, η οποία αφορά τη συμφωνία εξουσίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι για την καθολική διερεύνηση των αρνητικών παραγόντων στη γονεϊκή συμμετοχή, πρέπει να ερευνηθούν ζητήματα, για το ποιος είναι αρμόδιος για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οφέλη, ποια είναι τα κίνητρα και οι αρνητικές συνέπειες της απευθείας εμπλοκής και αν υπάρχει ανεμπόδιση ισότητα της εμπλοκής όλων των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σήμερα δεικνύεται ότι δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι μόνο κάτοχος γενικών γνώσεων που απαιτούνται στον κλάδο του για να είναι επαρκής δάσκαλος. Η εκπαίδευση του δασκάλου πρέπει να περιλαμβάνει επιπλέον γνώσεις για την ψυχοσύνθεση του παιδιού, τη διαδικασία της μάθησης και την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή. Ο εκπαιδευτικός καλείται, μέσα σε όλες τις άλλες ευθύνες που έχει, να ενεργοποιεί μέσα στη σχολική τάξη εκείνες τις συμπεριφορές του παιδιού που θα το βοηθήσουν να έχει καλύτερη επίδοση στα μαθήματα, αλλά και να επιτύχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ομαλή προσαρμογή του και την κοινωνικοποίησή του (Μπάμπαλης, 2014: 197).

5. Τύποι επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας.

Υπάρχουν έξι θεωρητικά μοντέλα, όπως αναφέρουν οι Πασιαρδή (2006) και Γεωργίου (2000), που αφορούν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και επηρέασαν τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής: το σταδιακό, το οργανισμικό, το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, το κοινωνικό και το πολιτικό.

Σύμφωνα με τη Ζηλιασκοπούλου (2013: 1-3) υπάρχουν πέντε θεωρητικά μοντέλα:

- ❖ Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner (1989 ο.π Ζηλιασκοπούλου, 2013: 1-3) και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Βασική αρχή του είναι η πεποίθηση ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εμπλέκεται σε πολλαπλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία διαρκώς αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται και διαμορφώνουν την ανάπτυξή του.
- ❖ Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995 ο.π Ζηλιασκοπούλου, 2013: 1-3) έχει σαφή συστημικό προσανατολισμό και επεκτείνει τη μορφή της εμπλοκής σχολείου-οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινωνίας.
- ❖ Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου Ryan & Adams (1995 ο.π Ζηλιασκοπούλου, 2013: 1-3), με συστημικό προσανατολισμό επίσης, συσπειρώνεται στο παιδί-μαθητή και στα κοντινά μέλη της οικογένειάς του, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επιρροή που έχουν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό αναπτύσσεται. Οι αλληλεπιδράσεις των σχέσεων και οι παράμετροι σχετικά με το εύρος της επίδρασης στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο δομούνται σε έξι επίπεδα, με το παιδί να τοποθετείται στη βάση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους.
- ❖ Το μοντέλο της γονεϊκής συμμετοχής που προτείνεται από τους Hoover-Dempsey & Sandler (1995 ο.π Ζηλιασκοπούλου, 2013: 1-3) εστιάζει σε ψυχολογικούς συντελεστές που εμπλέκουν τους γονείς και επιδρούν στις σχέσεις που συγκροτούν με το σχολείο και συνίσταται από πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο μπαίνουν οι παράγοντες που δραστηριοποιούν τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται οι στάσεις των γονέων

για τα τεχνάσματα της γονεϊκής συμμετοχής. Στο τρίτο επίπεδο δηλώνονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής συμμετοχής. Στο τέταρτο επίπεδο αναλύονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι δεξιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις: Στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής συμμετοχής. Στο τέταρτο επίπεδο περιγράφονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις. Στο πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα γνωστικά θέματα.

- ❖ Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης της Μυλωνάκου-Κεκέ (2009 ο.π Ζηλιασκοπούλου, 2013: 4-

5) αποτελεί ένα ογκούμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που προτείνει ένα νέο μηχανισμό στο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εμπλουτίζει τις τωρινές κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση.

Ο Tomlinson (1991, στο Γεωργίου, 2000) αναφέρει τέσσερις τύπους επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου: α. προσωπική συμμετοχή των γονιών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, β. ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δυο πλευρών, γ. επίσημη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου, δ. άτυπη συμμετοχή των γονιών στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων.

Ο Μαρσαγγούρας (2008: 57), αναφέρει τέσσερις κατηγορίες μοντέλων που αφορούν τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας:

- ❖ Σχολείο-

κεντρικά μοντέλα: Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας ορίζονται με κύρια αυτενέργεια και υπευθυνότητα του σχολείου και αναλώνονται σε μια ιεραρχικής μορφής επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.

- ❖ Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής γονέων: κάνουν πιο δυναμικές τις σχέσεις επικοινωνίας σχολείου -

οικογένειας και τις εμπλουτίζουν με δομές συνεργασίας. Το σχολείο καθορίζει το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας και η οικογένεια συνδέεται μαζί του.

- ❖ Διαπραγματευτικά μοντέλα με σύμμετρους ρόλους εκπαιδευτικών και γονέων: Αυξάνουν τις δικαιοδοσίες συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Πρέπει όμως να αναπτυχθεί αμφίδρομη εμπιστοσύνη, αναγνώριση ρόλων, οριοθέτηση ρόλων καθώς και πρωτογενή υποδομή για τους γονείς. Τα μοντέλα αυτά εφαρμόστηκαν αρχι

κά σε προγράμματα ειδικής αγωγής.

❖ Οικογενειακό-

κεντρικά μοντέλα: Αμφισβητούν τις τωρινές δράσεις για τις καθήκοντα των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από τη θέση τους και την ειδίκευσή τους και αναβαθμίζουν το πόστο των γονέων. Προβάλλουν τα δικαιώματα των γονέων ως πολιτών, ως δεκτών των εκπαιδευτικών διεργασιών και ως ατόμων που ξέρουν πιο καλά από κάθε άλλο τις δυνατότητες και ανάγκες των παιδιών τους.

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στο σφαιρικό μοντέλο της Epstein (1995) και των συνεργατών της οι οποίοι παρουσίασαν το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής (οικογένεια-σχολείο-κοινότητα). Σύμφωνα αυτό: «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους αντανakλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους». Η Epstein (Epstein & Sheldon 2002), αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τη συμμετοχή των κοινοτήτων, και παραθέτει πρακτικές οδηγίες και συμβουλές προς τους γονείς και εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τους πέντε τύπους συνεργασίας που προτείνει η Epstein, αφορούν τρόπους που οι γονείς μπορούν να εμπλακούν στο σχολείο και μαζί με τους εκπαιδευτικούς ώστε τα παιδιά να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη. Αρχικά, ο πρώτος παράγοντας που τονίζει η Epstein στην τυπολογία της, καθορίζεται ως βασικές υποχρεώσεις της οικογένειας και αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε ότι αφορά το σχολείο που φοιτά το παιδί του (Epstein, 1992: 11). Αναφορικά, οι γονείς έχουν την ολική ευθύνη να προετοιμάσουν ένα παιδί υπεύθυνο και ασφαλές για την καλύτερη εισαγωγή του και εξέλιξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οικογενειακές καταστάσεις με θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, παίζουν ενεργό ρόλο στην αρμόζουσα συμπεριφορά και αφοσίωση στη μάθηση (Epstein, 1992: 11).

Ο δεύτερος παράγοντας στην τυπολογία της αποτελούν οι βασικές υποχρεώσεις που προέρχονται από το σχολικό πλαίσιο. Δηλαδή, κάθε εκπαιδευτικός έχει υπό την ευθύνη του τη συχνή επικοινωνία και συνεργασία με το γονέα του κάθε παιδιού, ανεξαρτήτου ηλικίας (Epstein, 1992). Οι γονείς καταφέρνουν με αυτό το τρόπο να ενημερώνονται για το σχολικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών τους με τη πάροδο του χρόνου. Σαν μέσα επικοινωνίας, εννοούνται τα τηλεφωνήματα, οι συχνές συναντήσεις στο χώρο του σχολείου ή ακόμη και στο χώρο της οικογένειας, γραπτές αναφορές ή και ημερήσια ενημερωτικά φυλλάδια (Epstein, 1992).

Ο τρίτος κατά σειρά παράγοντας που παρουσιάζεται στο άρθρο της Epstein (1992) καλείται ως η εθελοντική βοήθεια που μπορούν να παρέχουν οι γονείς παιδιών στο σχολείο των παιδιών τους.

Πολλές φορές, οι γονείς είτε σε τακτά είτε αλλιώς περιστασιακά μπορούν να συμμετέχουν σε ενέργειες του σχολείου όπως λόγου χάριν οι προετοιμασίες μιας γιορτής ή η διεξαγωγή κάποιων αθλημάτων (Epstein, 1992). Γίνεται φανερό, ότι κατά αυτό το τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς πιο αποτελεσματικά. Αυτή η συνεργασία χαρακτηρίζεται ως βασική και σημαντική όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους διευθυντές του σχολείου.

Εξίσου σημαντική, θεωρείται η κατ' οίκον συμβολή των γονέων στην εργασία που τίθεται από το σχολείο και η μελέτη των μαθημάτων του στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν τους γονείς να βοηθούν και να παρακολουθούν τη μαθησιακή τους πρόοδο στο σπίτι. Αυτό οδηγεί αποτελεσματικά τους γονείς να αλληλεπιδρούν ενισχυτικά στη μάθηση του παιδιού τους στον οικογενειακό χώρο αλλά και παράλληλα να την ενδυναμώνουν ως τα επιθυμητά αποτελέσματα (Epstein, 1992).

Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντική η συμμετοχή των γονέων σε ότι αφορά το σχολείο που φοιτά το παιδί του. Οι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να δίνουν το παρόν σε όποιες αποφάσεις ή ενέργειες λαμβάνει το σχολικό συγκρότημα, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις ή και τις αντιρρήσεις τους (Epstein, 1992).

Ο έκτος τύπος που διακρίνεται στην τυπολογία της, αφορά την εμπλοκή και ενός τρίτου παρόντος αυτή τη φορά, αυτόν της κοινότητας που δρα με τη σειρά της θετικά στα παιδιά. Με περισσότερες λεπτομέρειες, δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη συνεργασία και σωστή επικοινωνία που μπορεί να αναπτύξει ο γονέας με τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, προτείνεται ένα σύστημα όπου η επικοινωνία θα δεσπόζει και από τις δύο πλευρές. Με αυτό το τρόπο θα επιτυγχάνεται όχι μόνο η ενημέρωση του γονέα αλλά και ο εκπαιδευτικός θα πληροφορείται για τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον που ζει και μεγαλώνει το παιδί.

6.Η αναγκαιότητα της συνεργασίας γονιών – εκπαιδευτικών

Στις ΗΠΑ ιδρύθηκαν, από τη δεκαετία του 1970, ερευνητικά ινστιτούτα για τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο, όπως το Institute of Responsive Education στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης και το Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning στο Πανεπιστήμιο John Hopkins, το Διεθνές Δίκτυο Ερευνητών της Επικοινωνίας Οικογένειας και Σχολείου, το Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Δίκτυο για την Εμπλοκή των Γονιών στην Εκπαίδευση (European Research Network about Parents in Education). Στο Πανεπιστήμιο του Harvard, την τελευταία εικοσαετία, εφαρμόζεται το ερευνητικό πρόγραμμα Harvard Family Research Project που συλλέγει, αναλύει και συνθέτει σχετικά ερευνητικά δεδομένα, πληροφορίες και γνώσεις. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο να υποστηρίξει

τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους εκπροσώπους της κοινότητας και της πολιτείας που είναι αρμόδιοι για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να αποδιπλώσουν τα πλάνα που θα ωθήσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική αποτελεσματικότητα, καθώς και την ευμάρεια των παιδιών, των οικογενειών τους και του κοινωνικού συνόλου (Weiss, Caspe & Lopez, 2005).

Στην Ευρώπη επιχειρήθηκε να συστηματοποιηθεί η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία και να ενημερωθούν για θέματα εκπαίδευσης αλλά και για την ανάγκη συνεργασίας με το σχολείο και την τοπική κοινωνία (Delors, 1996), στοχεύοντας, μεταξύ των άλλων, στη μείωση του ρυθμού της σχολικής διαρροής και την αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση (Mylonakou & Kekes, 2005). Οι γονείς στο εξωτερικό δεν είναι απλώς ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά αξιοποιούνται συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Macbeth και συν. 1984, στο Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Σήμερα, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συνεργασία σχολείου – οικογένειας για την επιτυχή αγωγή, για την καλλιέργεια της επιθυμητής ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995), και για την ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με το σχολικό πρόγραμμα (Γεωργίου, 1996). Η αγωγή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική χωρίς την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας. (Παντίδης, 1995). Το σχολείο και η οικογένεια με τη λογική της ‘δια βίου μάθησης’ μπορεί να λειτουργήσει σε ένα άλλο πλαίσιο συνεργασίας και να αλλάξει τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα ο Ν.1566/85 θεσμοθετεί το δικαίωμα συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων με τη σχολική κοινότητα. Οι έρευνες όμως και η εμπειρική πραγματικότητα δείχνουν ότι η συνεργασία γονέων, σχολείου και κοινότητας αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα και ότι η συνεργασία αρχίζει και τελειώνει μόνο αν ανακύψει συγκεκριμένο πρόβλημα. Η μορφή συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συλλογικών οργάνων γονέων αναφέρεται ότι απέτυχε λόγω του γνωμοδοτικού και όχι αποφασιστικού τους χαρακτήρα, της επικάλυψης των αρμοδιοτήτων, του πολυμελούς σχήματος τους και της «ποιότητας» της κουλτούρας των ατόμων που τα συνέθεσαν (Νούτσος, 1986; Σαϊτή, 1999).

Σύμφωνα με το Άρθρο 51 του Ν.1566/85:

- Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από τον σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή.
- Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του

σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο , η καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

- *Πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου. Το σχολικό συμβούλιο λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα*

Επίσης το Άρθρο 15 - Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 ορίζει ότι οι συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου πραγματοποιούνται τακτικά τρεις φορές τον χρόνο και έκτακτα, όποτε το ζητήσει ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του σχολείου ή δύο τουλάχιστον φορείς, που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο. Οι συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου πραγματοποιούνται κατ' αναλογία όπως και οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ερευνητικά πορίσματα επισημαίνουν πως όταν οι γονείς διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση, βελτιώνεται η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Αποδεχόμενα αυτά τα πορίσματα, πολλά σχολεία επικεντρώνονται στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εσφαλμένο στόχο τη σταδιακή τους αφομοίωση. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της αναζήτησης τρόπων συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Σταμάτης & Κρασσπούλου, 2012).

Πλείστα ερευνητικά προγράμματα και μελέτες, συνήθως καταλήγουν σε προτάσεις για την ενίσχυση της επικοινωνίας και τη συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού σε συνεργατικές δράσεις με το σχολείο και με την τοπική κοινωνία, μέσα στην οποία ζει και δραστηριοποιείται η οικογένεια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Όπως κάθε συνεργασία, που αξίζει να υπάρχει, έτσι και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών απαιτεί δεσμεύσεις, ευελιξία και συντονισμένες προσπάθειες.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τον κύριο παράγοντα της επιτυχίας των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, με αναμενόμενα οφέλη για τους ίδιους τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Σταμάτης, 2009). Οι γονείς μπορούν να είναι πολύτιμοι βοηθοί στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, όπως, επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν από την πλευρά τους, να στηρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση που θα αναπτύξουν οι γονείς με τα παιδιά τους στο σπίτι (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσοφίδης., 2008). Η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου, αποτελεί έναν ισχυρό εταιρισμό μεταξύ τους, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους αλλά επιπλέον, οδηγεί γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, στην καλύτερη κατανόηση και πραγμάτωση των

ν στόχων του σχολείου. Στην πραγματικότητα, η οικογένεια και το σχολείο συμβάλλουν στην επιτυχία του παιδιού ισοδύναμα και σε βάθος χρόνου (Friedrich, 2000).

Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τις προσδοκίες του άλλου, διατηρώντας ταυτόχρονα μια επικοινωνία που θα επιτρέπει και στις δυο πλευρές να παρακολουθούν την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια, τις συνήθειές του, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του, τις στάσεις του απέναντι στο σχολείο, καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του, τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση των κατάλληλων πλαισίων για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και των δυο πλευρών και να έχει πολλές και διαφορετικές μορφές (Coleman, 1998).

7. Η έννοια της επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Η επικοινωνία είναι μια δυναμική διεργασία που βασίζεται στον διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, είτε προέρχονται από το σχολείο είτε από την κοινότητα. Η επικοινωνία δεν είναι μια γραμμική διαδικασία μέσω της οποίας παραδίδεται η πληροφορία, αλλά μια ανοικτή διαδικασία μέσα από την οποία δημιουργούνται νοήματα. Σκοπός της επικοινωνίας είναι η παραγωγή ενός κοινού νοήματος, κάτι το οποίο θα επιτρέψει την ανάπτυξη αυθεντικών δεσμών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Εργαλεία επικοινωνίας τα οποία είναι δημιουργικά και κατάλληλα προσαρμοσμένα στο συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να βρουν τον ρόλο τους στη διαδικασία, να αναδεικνύουν τις συγκρούσεις και τις λανθάνουσες ιδεολογίες, καθώς και να συνειδητοποιούν γιατί η επικοινωνία είναι πραγματικά απαραίτητη στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Hovland, 2005).

Πρωταρχικό ρόλο στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου παίζει ο διάλογος, η επικοινωνιακή πρακτική, το πληροφοριακό στοιχείο και γενικότερα η συμμετοχή των γονέων στη λύση των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Κιτσαράς, 1997). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν μία φορά το μήνα να ενημερώνουν τους γονείς για τη γενική, σφαιρική εξέλιξη του παιδιού τους (Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Π.Σ., 2002).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε όπως αναφέρουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012: 216) ότι η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δεξιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας γιατί πρέπει να διαθέτει και μια ιδιαίτερη αντιληπτική ικανότητα ώστε μέσα από τις συζητήσεις του με τους γονείς να αντιλαμβάνεται και περιπτώσεις οικογενειών με προ

βλήματα που επηρεάζουν την απόδοση και συμπεριφορά των παιδιών. Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολύ κρίσιμος στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας.

Η επικοινωνία με την οικογένεια ενισχύεται με τις συζητήσεις εκπαιδευτικού και γονέων και με ομαδικές συγκεντρώσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διεγείρει το ενδιαφέρον των γονέων, για την επίτευξη της μέγιστης συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Μια φιλική, αρμονική συνεργασία μπορεί να επηρεάσει αργότερα ολόκληρη τη σχολική ζωή του παιδιού και να του δώσει ευκαιρίες για συνεχή πρόοδο και βελτίωση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Μπαρδής, 1976). Γι' αυτό και η επαφή πρέπει να αρχίζει πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής του (Κιτσαράς, 1997; Μπρούζος, 1998). Το βασικότερο, όμως, είναι να βρεθούν οι σωστοί τρόποι επικοινωνίας, που να ταιριάζουν στην τυπολογία της κάθε οικογένειας.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετούν τη διαδικασία της αμφίδρομης επικοινωνίας, όπου ο πομπός (εκπαιδευτικός) συγκεντρώνει τις πληροφορίες, τις μετατρέπει σε μήνυμα και το αποστέλλει στο δέκτη (γονιό), ενώ ο δέκτης στη συνέχεια φιλτράρει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί και το ανατροφοδοτεί στον πομπό, δίνοντας του να καταλάβει ότι το έλαβε και το κατανόησε, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς (Berger, 2004). Τελευταία, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με πολλαπλά τεχνολογικά μέσα να επικοινωνήσουν με τους γονείς με νέους και πιο επαρκείς χρονικά τρόπους (Ramirez, 2001).

Η ευθύνη για τη σωστή συνεργασία ανήκει στον εκπαιδευτικό, που πρέπει να βρει τρόπους ώστε να προσελκύσει τους γονείς να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή (Καραβίδα, 2009). Σύμφωνα με τη Λαλούμη-

Βιδάλη (2008) οι συνήθεις μορφές επικοινωνίας που μπορεί να προγραμματιστούν μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών είναι τρεις: α) η προφορική, β) η γραπτή, και γ) η τηλεφωνική επικοινωνία.

Η προφορική επικοινωνία, που μπορεί να γίνει με κάθε γονέα ατομικά ή με όλους τους γονείς παράλληλα, περιλαμβάνει: ενημερωτικές συγκεντρώσεις, προσωπικές συναντήσεις, καθώς και ολιγόλεπτες συνομιλίες, στη διάρκεια που οι γονείς έρχονται να αφήσουν ή να πάρουν τα παιδιά τους. Επίσης, τις επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των παιδιών για καλύτερη γνωριμία με την οικογένεια, τις ατομικές συνεντεύξεις ή την καθιέρωση οικογενειακών συνεδριών με συζητήσεις σχετικά με το νέο πρόγραμμα. Τέλος, σε αυτή ανήκει και η καθιέρωση πρωινών συναντήσεων για καφέ, όπου θα υπάρχει η ευκαιρία γνωριμίας των γονιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Στην γραπτή επικοινωνία, που απευθύνεται σε κάθε γονέα ξεχωριστά, περιλαμβάνονται: οι αποστολές σημειωμάτων, το ημερολόγιο επικοινωνίας, τα ενημερωτικά φυλλάδια και οι εκθέσεις με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, χρησιμοποιούνται τα μεμονωμένα γράμματα, τα ενημερωτικά φυλλάδια, η έκδοση των σχολικών περιοδικών και ο φάκελος δειγμάτων εργασιών των παιδιών. Τέλος, οι ενημερωτικές αναφορές για τις εργασίες που πρέπει να γίνουν στο σπίτι και οι συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε τομείς στους οποίους συναντούν δυσκολίες (π.χ. ορθογραφία) και η αποστολή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008).

Η πιο συχνή μορφή επαφής και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς είναι οι συγκεντρώσεις γονέων. Μια αποτελεσματική συνάντηση αποτελεί και ευκαιρία για τη δημιουργία μιας επιτυχούς συνεργασίας αν και πολλές φορές προκαλεί άγχος και στις δύο πλευρές (Minke & Anderson, 2003). Οι συγκεντρώσεις πρέπει να πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και ώρες, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να μπορούν να παραβρίσκονται όλοι οι γονείς. Προκειμένου, όμως, η συνάντηση να είναι αποτελεσματική, οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να επιλέγουν την κατάλληλη ώρα και τοποθεσία και να ενημερώνονται για τους συμμετέχοντες εκ των προτέρων. Επίσης, να συμβουλευονται τους προσωπικούς φακέλους των παιδιών, να προσδιορίζουν ξεκάθαρα το σκοπό της συνάντησης, καθώς και να γνωρίζουν τις πληροφορίες που πρόκειται να συζητηθούν συμπεριλαμβανομένων των θετικών στοιχείων των παιδιών.

Οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενισχύονται ακόμη περισσότερο, όταν οργανώνονται συγχρόνως περιοδικές συναντήσεις σε ομαδικό επίπεδο. Ανάλογα με τις ανάγκες και επιθυμίες των γονέων σε κάθε κοινότητα, οι ομαδικές συναντήσεις μπορεί να οργανωθούν για πολλούς λόγους. Συχνά, τέτοιες συγκεντρώσεις γίνονται όχι μόνο για αμιγώς εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά προκειμένου να παραμένει ενεργό το ενδιαφέρον των γονέων και να καλλιεργείται η διάθεση συνεργασίας. Άλλοτε πάλι, γίνονται για κοινωνικούς λόγους, για να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συναντηθούν μεταξύ τους και να συζητήσουν κοινά θέματα ή προβληματισμούς. Τις περισσότερες φορές υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των συναντήσεων είναι ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση, και άσχετα με το ποιος είναι υπεύθυνος, είναι σκόπιμο από την αρχή να έχουν προσδιοριστεί οι στόχοι αυτών των συναντήσεων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη στις συγκεντρώσεις, διότι επιδιώκεται η ανταλλαγή ή απόψεων, σκέψεων και προτάσεων σχετικά με το πώς αισθάνονται, το τι σκέφτονται και πώς αντιδρούν τα παιδιά στα ερεθίσματα που τους προσφέρονται στην εκπαίδευση (Νικολακάκη, Σώφρονα & Κι αμίλη, 2002).

Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας, είναι η γραπτή επικοινωνία. Η γραπτή επικοινωνία αποτελεί, ίσως, τον πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο μονόδρομης επικοινωνίας, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί σημαντική και συνεχής συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Williams & Cartledge, 1997). Η γραπτή επικοινωνία απαιτεί προσοχή στη διαμόρφωση και το περιεχόμενο. Η επιτυχία της έγκειται στο να δοθούν συνοπτικές και ακριβείς πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε οι γονείς να μπορούν να τις διαβάσουν και να τις κατανοήσουν (Berger, 2004). Τα ενημερωτικά, λόγου χάρη, δελτία είναι μια μορφή γραπτής επικοινωνίας τα οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να μοιραστεί πληροφορίες με τους γονείς (Chambers, 1998).

Εκτός από τις συνηθισμένες ανακοινώσεις, που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορα θέματα, σχολικές επισκέψεις, διοργανώσεις που θα γίνουν στο σχολείο υπάρχει και η δυνατότητα συστηματικής ενημέρωσης για το σχολικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στέλνουν κάθε δύο βδομάδες γράμμα στους γονείς και να τους πληροφορούν για το θεματικό πεδίο, με το οποίο ασχολούνται σε αυτή την περίοδο. Αυτού του είδους η πληροφόρηση είναι πολύ σημαντική, γιατί δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συνεχίσουν το έργο του σχολείου και στο σπίτι. Οι γονείς μπορούν να συζητήσουν με το παιδί το θέμα, να διαβάσουν τα σχετικά με το θέμα παραμυθάκια και να στέλνουν και υλικό στο σχολείο, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το υλικό του παιδαγωγού συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Walberg, 1984).

Οι φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι άλλη μια μορφή γραπτής επικοινωνιακής τεχνικής, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στις σχολικές μονάδες. Πολλοί, επίσης, εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καθημερινά και τα βιβλία επικοινωνίας προκειμένου να μοιραστούν πληροφορίες με τους γονείς, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος, να κρατά μια ισορροπία καλών και αρνητικών πληροφοριών σχετικών με την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών και να γνωρίζει ποιες πληροφορίες μπορούν να κοινοποιηθούν, από ποιον και πόσο συχνά (Davern, 2004).

Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μέσω τηλεφωνικών κλήσεων είναι μια δημοφιλής στρατηγική αμφίδρομης επικοινωνίας (Berger, 2004). Η Gustafson (1998) παρατήρησε ότι η μηνιαία τηλεφωνική της επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να συζητήσει μαζί τους για τις ανησυχίες τους ή να απαντήσει σε ερωτήματα τους της έδιναν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των παιδιών της συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους, άσχημων εμπειριών που πιθανόν να βίωσαν όπως, λόγου χάρη, ένα θάνατο μέσα στην οικογένεια. Συμπέρανε, λοιπόν, ότι η επίδοση των μαθητών της στηριζόταν, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, από τη θετική τηλεφωνική επικοινωνία της με τους γονείς (Παρπάϊρη, 2012). Στην Ελλάδα, η τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ γονέ

ων -

παιδαγωγών δεν αποτελεί σύνηθες μέσο επαφής και συνήθως χρησιμοποιείται για λόγους έκτακτης ανάγκης. Οι γονείς καταφεύγουν στον τρόπο αυτό επικοινωνίας, διότι τις περισσότερες φορές, λόγω της εργασίας τους, δυσκολεύονται να επισκεφθούν τον σχολικό χώρο. Συνήθως τηλεφωνούν για να ρωτήσουν ή να ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό σχετικά με την υγεία του παιδιού ή να επιβεβαιώσουν πληροφορίες για την προετοιμασία για μια γιορτή ή για την αποχώρηση του παιδιού το μεσημέρι κ.α. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους χρησιμοποιούν το τηλέφωνο μόνο για έκτακτες περιπτώσεις ή για διευκρινίσεις (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008).

Η πιο αποδεκτή, όμως, κατηγοριοποίηση των τρόπων επικοινωνίας, στην οποία θα βασιστεί η έρευνα της παρούσας εργασίας, είναι της Epstein (1995), και περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (έξι τύποι γονεϊκής συμμετοχής), οι οποίοι έχουν ως εξής:

1. Επικοινωνία σχολείου-

οικογένειας: κατασκευή ενός συστήματος αποτελεσματικής και αμφίδρομης επικοινωνίας, με το οποίο οι γονείς να μαθαίνουν για τα σχολικά προγράμματα και την επίδοση του παιδιού τους και το σχολείο να γίνεται γνώστης για τις συνθήκες που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια και επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού.

2. Εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο: το σχολείο σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να συμπεριλάβει τους γονείς και να χρησιμοποιεί τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να ασχολούνται σε δραστηριότητες του σχολείου σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση (π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.ά.).

3. Υποστήριξη του σχολείου στο σπίτι των μαθητών: το σχολείο μπορεί να εμπλακεί στη διαμόρφωση ενός ενισχυτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όταν η οικογένεια δεν μπορεί να το πραγματοποιήσει.

4. Υποστήριξη για τις εργασίες των μαθητών στο σπίτι: σε συνεργασία με το δάσκαλο, οι γονείς προσφέρουν στο παιδί τους πέρα από την τυπική επίβλεψη, πρόσθετη βοήθεια όταν και όσο τη χρειάζεται με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

5. Συμμετοχή των γονιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και το παιδί τους (π.χ. σύσταση και συμμετοχή σε Συλλόγους Γονέων για τα καθημερινά θέματα, αντιπρόσωποι στη Σχολική Επιτροπή).

6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-

κοινότητας: χρησιμοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την τοπική κοινωνία για τη λειτουργία των σχολικών αλλά και οικογενειών που έχουν οικονομικά προβλήματα. Το σχολείο να κινητοποιεί τις οικογ

ένειες να έρχονται σε επαφή εξωγενείς φορείς και άλλες υπηρεσίες, διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία.

Κεφάλαιο 3ο

Μεθοδολογία Έρευνας

1.Περίληψη

Το κεφάλαιο περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η επιλογή του δείγματος, το δείγμα, το εργαλείο και περιγράφονται τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

2.Το δείγμα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2018. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς (συνολικά 170) δεν απαντήθηκαν πλήρως τα 10 (ποσοστό απόρριψης 5,9%), τα οποία και δεν χρησιμοποιήθηκαν στο δείγμα. Το δείγμα αποτελούν N=160 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα θεωρείται τυχαίο και αντιπροσωπευτικό και καλύπτει σχολεία απ' όλες τις εκπαιδευτικές ενότητες του νομού Αττικής.

3. Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, εφόσον πρόκειται για έρευνες επισκόπησης, στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα έρευνα. Προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί μπορούν να συγκεντρωθούν σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω της ύπαρξης προγραμμαμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Ακόμα, σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, είναι λιγότερο δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο.

Το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στην διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005) και επιτρέπει στους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις (Cohen & Manion, 2002; Wilkinson & Birmingham, 2003), συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους και έτσι οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαιτούν λιγότερη προσπάθεια με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Οι δυσκολίες επίσης τ

αξινόμησης είναι λιγότερες από αυτές των ανοικτών ερωτήσεων (Κυριαζή, 2002). Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία που αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα και τον εκπαιδευτικό. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν για συμπλήρωση, συνοδεύονταν από μια επιστολή (βλ. παράρτημα) όπου αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας και η επισήμανση για τη τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

3.1 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σκοπό την διερεύνηση των μορφών, του βαθμού και της έντασης που λαμβάνει χώρα η γονεϊκή παρέμβαση στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως εκτιμάται από τους δασκάλους. Επιπρόσθετα να εξετασθούν οι στρατηγικές που ακολουθούνται για την ενίσχυσή της, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις σχολικές δομές (διεύθυνση και σύλλογο διδασκόντων). Τέλος να εκτιμηθούν παράγοντες που εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή αλλά και να αποτιμηθεί η συμβολή της στην μαθησιακή πορεία του παιδιού., ακολουθώντας τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί.

Το τελικό λοιπόν ερωτηματολόγιο έχει έκταση 3 σελίδων, με την πρώτη σελίδα να περιλαμβάνει το εισαγωγικό σημείωμα προς τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό, το εισαγωγικό σημείωμα διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας. Ακόμη, περιλαμβάνονται διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, μέσω της επισήμανσης ότι τα δεδομένα προορίζονται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τέλος, γίνεται σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι η συνεργασία τους είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της έρευνας και ότι γι' αυτό το λόγο τους ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο που θα διαθέσουν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Παρά την πληθώρα των θεμάτων που έπρεπε να καλυφθούν, η πρακτική της τμηματοποίησης και της διατύπωσης υποερωτήσεων, βοήθησε ώστε το ερωτηματολόγιο να δείχνει μικρότερο από ότι είναι στην πραγματικότητα. Έτσι, αποτελείται από ανάλογες ερωτήσεις, τις οποίες διέκρινε σαφήνεια και λογική ακολουθία. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν είναι κλειστού τύπου ήταν κυρίως ερωτήσεις με απαντήσεις επιλογής, διχοτομικές ερωτήσεις που οδηγούν τον ερωτώμενο σε επόμενη ερώτηση ανάλογα με την απάντηση που δίνει και ερωτήσεις κλίμακας Likert σε πεντάβαθμη κλίμακα.

Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από επτά μέρη: τα δημογραφικά στοιχεία, τα στοιχεία που αφορούν τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής, στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, στοιχεία για τα εμπόδια της

γονεϊκής εμπλοκής και τέλος στοιχεία που αναζητούν πόσο συμβάλλει η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα ατομικά στοιχεία όπως φύλο, έτη υπηρεσίας και επίπεδο σπουδών. Τα παραπάνω στοιχεία ήταν χρήσιμα για την περιγραφή της σύνθεσης του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς και για τη διαμόρφωση παραγόντων υπό εξέταση στο τμήμα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Το φύλο και το επίπεδο σπουδών αποτελούν παράγοντες που μπορούν να διερευνηθούν σε σχέση με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ενώ τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών μπορούν να αναδείξουν μια ενδεχόμενη σχέση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο έργο του δασκάλου.

Το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων αποτελείται από ερωτήσεις που αποσκοπούν να αντλήσουν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις τους για το ποιες δραστηριότητες αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών σας στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς που υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους όπως καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση, προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο κ.λ.π. Ακόμα διερευνούνται οι τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς για την επίτευξη της γονεϊκής εμπλοκής όπως τηλέφωνο, ηλεκτρονική αλληλογραφία (email), ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου, ανακοίνωση στην πόρτα του σχολείου ή έγγραφη ανακοίνωση.

Στο τρίτο μέρος προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τα στοιχεία του βαθμού της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών συγκρούσεων και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής όπως την τάξη φοίτησης του παιδιού, εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά, από το επάγγελμα του γονέα, από τον εάν εργάζεται ή όχι, από το μορφωτικό του επίπεδο, από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει. Στο τέλος της ενότητας διερευνάται ο βαθμός του ενδιαφέροντος των γονέων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:

Στην τέταρτη ενότητα αναζητούνται οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στις τάξεις για την ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς όπως αν ενθαρρύνουν τους γονείς να επικοινωνούν τακτικά μαζί τους, βοηθούν τους γονείς παρέχοντας οδηγίες για το πώς να διαβάζουν τα παιδιά τους, ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες, ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις, επικοινωνούν με τους γονείς για προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις και επικοινωνούν με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού.

Στην προτελευταία ενότητα αναζητούνται οι τρόποι που στο σχολείο ενισχύεται η συνεργασία με τους γονείς, όπως αν ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς

, αν ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών, αν ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους και αν ο διευθυντής οργανώνει σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος.

Επίσης, στην προτελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ερευνούνται οι παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο

όπως η έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους, η έλλειψη χρόνου από τους γονείς, οι πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων, εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων και μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει το βαθμό της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή επίδοση των μαθητών όταν η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο, αν η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού και όταν η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού.

4.Εργαλεία στατιστικής

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αντιστοιχεί στο προαναφερόμενο εργαλείο. Τα ερευνητικά εργαλεία χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες προσωπικά. Σε κάθε περίπτωση τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής δεοντολογίας, όπως η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Η συλλογή αυτών πραγματοποιήθηκε προσωπικά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταχωρήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά με το πρόγραμμα SPSS.

Αρχικά επιχειρείται η αποτύπωση των χαρακτηριστικών και των αντιλήψεων των ερωτώμενων και κατόπιν γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των α

ντιλήψεων αυτών. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- ✓ Περιγραφικά στατιστικά των ερωτήσεων
- ✓ Υπολογισμός συχνοτήτων μέσης τιμής (*Mean*) και της τυπικής απόκλισης (*St. Deviation*) κάθε μεταβλητής. Η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκε για να δούμε το βαθμό σύγκλισης των εκπαιδευτικών.
- ✓ Υπολογισμός του δείκτη συσχέτισης pearson r μεταξύ των μεταβλητών για να διερευνηθεί η ύπαρξη γραμμικής θετικής ή αρνητικής σχέσης. Οι συσχετίσεις στους πίνακες φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5% ($p < 0,05$) και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ($p < 0,01$)
- ✓ Χρήση του στατιστικού κριτηρίου της βηματικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης.
- ✓ έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών X και Y , πραγματοποιήθηκε έλεγχος υποθέσεων για τις δύο μεταβλητές με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να είναι μικρότερο από 5% ($p < 0,05$)
- ✓ Διερεύνηση των σχέσεων με το στατιστικό κριτήριο t (Έλεγχος Διαφορών Μέσων Όρων ανάμεσα σε δυο ανεξάρτητα δείγματα) Για τον έλεγχο στατιστικών υποθέσεων ανάμεσα στους μέσους όρους δύο ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιούμε το κριτήριο t (t -test). Ο έλεγχος t γίνεται στην περίπτωση α) που τα δείγματα είναι ισοπληθή (ανεξάρτητα από το αν οι πληθυσμοί είναι ομοιογενείς – δηλαδή έχουν ίση διακύμανση) και β) όταν τα δείγματα είναι ανισοπληθή και οι πληθυσμοί ανομοιογενείς. Οι συσχετίσεις στους πίνακες φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5% ($p < 0,05$) και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ($p < 0,01$)
- ✓ Χρήση του στατιστικού κριτηρίου της βηματικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης (μέθοδος *stepwise*) προκειμένου να προσδιοριστούν ποιες από τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς (καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση, προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο, δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι, καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν, γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη, συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης

των παιδιών στο σπίτι, συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο, συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο, συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού) αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης για την συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

5. Προέλεγχος

Πρώτα εξετάστηκε αν το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενου του (content validity). Το πρώτο δείγμα του ερωτηματολογίου δόθηκε σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών στην Αττική, ώστε να το αξιολογήσουν σχετικά με τον σχεδιασμό και την κατανόηση των ερευνητικών αντικειμένων. Βάση αυτού του ελέγχου συντάχθηκαν συμπληρωματικές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που βοήθησαν στην πλήρη κάλυψη των αναγκών της αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό κυρίως κομμάτι της έρευνας.

Προτού ξεκινήσει η έρευνα, πραγματοποιήθηκε και ένας προέλεγχος της εγκυρότητας όψεως του ερωτηματολογίου (face validity) σε ένα τυχαίο δείγμα δέκα (10) ατόμων, ώστε να διορθωθούν ασφείς λέξεις και εκφράσεις και προβληματικά διατυπωμένες ερωτήσεις. Αυτός ο προέλεγχος θεωρείται απαραίτητος γιατί προσδιορίζεται:

- ✓ (1) αν το ερωτηματολόγιο είναι εύκολο στο να το απαντήσει κανείς,
- ✓ (2) αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα κατανόησης σε αυτά που αναφέρονται, και
- ✓ (3) αν υπάρχει πρόβλημα με την αποδοτικότητα των μεθόδων κωδικοποίησης των απαντήσεων.

5.1 Αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εργαλείου πρέπει να αναφερθούν τα εξής: ο δείκτης alpha που υποδηλώνει την εσωτερική συνοχή και αποτελεί ένδειξη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, έχει υψηλή τιμή (0,82). Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας (συντελεστής alpha) για τις υποκλίμακες ήταν $\alpha=0,87$ για την υποκλίμακα «μορφές γονεϊκής εμπλοκής», για την υποκλίμακα «βαθμός γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών», $\alpha=0,78$ για την υποκλίμακα «βαθμός ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο», $\alpha=0,83$ για την υποκλίμακα «βαθμός ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων», $\alpha=0,72$ για την υποκλίμακα «εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής», και $\alpha=0,78$ για την υποκλίμακα «πόσο συμβάλλει η

γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία του παιδιού» (βλ. πίνακα 1). Ο υψηλός συντελεστής εσωτερικής συνέπειας αποδεικνύει τη εσωτερική συνέπεια των θεμάτων των επτά υποκλίμακων.

Πίνακας 1 Συντελεστής alpha για την κλίμακα και τις υποκλίμακες		
	Αριθμός θεμάτων	Συντελεστής alpha
Μορφές γονεϊκής εμπλοκής	17	0,87
Ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών	8	0,76
Ο βαθμός ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο	6	0,78
Ο βαθμός ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων	7	0,83
Τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής	5	0,72
Πόσο συμβάλλει η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία του παιδιού	4	0,78
Κλίμακα	47	0,88

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική.

Κεφάλαιο 4ο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Έρευνας

1. Περίληψη

Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών, την ανάλυση των απαντήσεων και τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που αφορούν την γονεϊκή εμπλοκή στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς.

2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά φύλο αποτελείται από 44 άνδρες (27,5%) και 116 γυναίκες (72,5%) (βλ. Πίνακας 2) και για γράφημα 1 (βλ. παράρτημα 2).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο		
Φύλο Εκπαιδευτικού	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	44	27,5
Γυναίκα	116	72,5
Σύνολο	160	100,0

Το 31,3% του δείγματος ήταν πάνω από 51 ετών, το 30,6% από 41-50, ετών το 22,5% από 31έως 40 ετών και το 15,6% ήταν κάτω των 30 ετών (βλ. Πίνακας 3) και για γράφημα 2 (βλ. παράρτημα 2).

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία		
Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
≤30	25	15,6
31-40	36	22,5
41-50	49	30,6
≥51	50	31,3
Σύνολο	160	100,0

3.Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Το 63,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν έχουν άλλους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου, το 32,5% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, μόλις το 4,4% κατέχει διδακτορικό τίτλο.

Τα παραπάνω συνοψίζονται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 3 (βλ. παράρτημα 2).

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών		
Τίτλοι σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Απόφοιτος ΑΕΙ	101	63,1
Μεταπτυχιακό	52	32,5
Διδακτορικό	7	4,4
Σύνολο	160	100,0

Για τη μεταβλητή χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση παρατηρούμε στον πίνακα 5 και γράφημα 4 (βλ. παράρτημα 2), ότι ο μέσος όρος είναι 19,75 έτη με ελάχιστη τιμή τα 1 έτη και μέγιστη τα 51 έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 5	M.	S. D.
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	19,75	10,3

4.Στοιχεία που αφορούν τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο βαθμό ανάπτυξης δραστηριοτήτων της γονεϊκής εμπλοκής είναι η συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο, η συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο, η συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ), η προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο, η καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση, η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι, ο καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, η συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι, που συγκεντρώνουν τους υψηλότερους μέσους όρους.

Πίνακας 6 Βαθμός ανάπτυξης δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής χρονιάς και υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους		
	M.	S. D.
Συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο	3,68	1,03
Συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο	3,65	0,97

Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ)	3,41	0,96
Προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο	3,41	0,98
Καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση	3,38	0,90
Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι	3,32	0,92
Καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών	3,30	1,04
Συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι	3,15	1,05
Καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν	3,04	1,07
Γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη	2,75	0,96
Συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού (ανακύκλωση, ανακαίνιση, συμμετοχή σε εκδηλώσεις ως ομιλητές κτλ)	2,66	1,13
Valid N (listwise)	160	

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνотήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα

Πίνακας 7 Κατανομή ποσοστών συχνотήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς και υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους					
Δραστηριότητες	Καθόλου υ %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση	0,6	13,8	45,6	26,9	13,1
Προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο	4,4	12,5	30,6	42,5	10,0
Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι	1,3	15,6	44,4	26,9	11,9
Καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητ	5,6	15,0	35,0	32,5	11,9

ών					
Καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν	8,1	22,5	34,4	26,9	8,1
Γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη	6,3	37,5	35,6	15,6	5,0
Συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι	6,9	18,1	38,8	25,6	10,6
Συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο	1,9	13,8	21,9	39,4	23,1
Συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο	0,6	13,8	26,3	38,8	20,6
Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	13,1	43,8	27,5	10,6	5,0
Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ)	0,6	18,1	34,4	33,1	13,8
Συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού (ανακύκλωση, ανακαίνιση, συμμετοχή σε εκδηλώσεις ως ομιλητές κτλ)	14,4	35,6	26,9	15,6	7,5

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι ο κυριότερος τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς είναι η έγγραφη ανακοίνωση καθώς έχει το μεγαλύτερο πολύ μέτριο μέσο όρο ($M=4,02$).

Πίνακας 8 Τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς	M.	S. D.
Έγγραφη ανακοίνωση	4,02	1,04
Τηλέφωνο	3,66	1,04
Ανακοίνωση στην πόρτα του σχολείου	3,28	1,40
Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου	2,64	1,30
Ηλεκτρονική αλληλογραφία (email)	2,17	1,32

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα

Πίνακας 9 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών των τ ρόπων επικοινωνίας με τους γονείς					
Δραστηριότητες	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα π ολύ %
Τηλέφωνο	1,9	13,8	24,4	36,3	23,8
Ηλεκτρονική αλληλογραφ ία (email)	45,0	18,8	18,1	10,0	8,1
Ανάρτηση στην ιστοσελίδ α του σχολείου	26,9	18,8	27,5	16,9	10,0
Ανακοίνωση στην πόρτα τ ου σχολείου	16,3	14,4	19,4	25,0	25,0
Έγγραφη ανακοίνωση	0,6	10,0	19,4	26,9	43,1

5.Στοιχεία που αφορούν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι οι σχολικές τάξεις με το μεγαλύτερο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η Α και Β τάξη Δημοτικού που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 10 Βαθμός γονεϊκής εμπλοκής ανά σχολική τάξη	M.	S. D.
Τάξη Δημοτικού Σχολείου Α΄	4,58	0,68
Τάξη Δημοτικού Σχολείου Β΄	4,17	0,76
Τάξη Δημοτικού Σχολείου Γ΄	3,71	0,66
Τάξη Δημοτικού Σχολείου Δ΄	3,43	0,66
Τάξη Δημοτικού Σχολείου Ε΄	3,31	0,93
Τάξη Δημοτικού Σχολείου ΣΤ΄	3,22	1,03

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των τάξεων γονεϊκής εμπλοκής

Πίνακας 11 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών των τάξεων γονεϊκής εμπλοκής					
Τάξη Δημοτικού Σχολείου	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Α΄	0	2,5	3,8	26,9	66,9
Β΄	0	3,8	10,6	50,6	35,0
Γ΄	0	5,6	23,8	64,4	6,3
Δ΄	0	6,3	47,5	43,1	3,1
Ε΄	3,8	12,5	41,3	33,8	8,8
ΣΤ΄	5,6	16,3	40,0	26,9	11,3

Στον πίνακα 12 παρατηρούμε ότι παράγοντες που επιδρούν στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η τάξη φοίτησης του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα και εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά προτάσεις, που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 12 Παράγοντες Βαθμού γονεϊκής εμπλοκής	M.	S. D.
Τη τάξη φοίτησης του παιδιού	4,18	0,94
Από το μορφωτικό επίπεδο του γονέα	3,91	1,00
Εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά	3,87	0,99
Από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει	3,86	0,87
Από το επάγγελμα του γονέα	3,83	1,01
Από τον εάν εργάζεται ή όχι	3,63	1,06

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα

Πίνακας 13 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών των παραγόντων βαθμού γονεϊκής εμπλοκής					
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Τη τάξη φοίτησης του παιδιού	3,1	3,1	9,4	41,9	42,5
Εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά	3,1	5,6	20,6	41,9	28,8
Από το επάγγελμα του γονέα	1,9	7,5	27,5	32,5	30,6
Από τον εάν εργάζεται ή όχι	1,9	15,6	24,4	34,4	23,8
Από το μορφωτικό του επίπεδο	1,9	8,8	17,5	40,0	31,9
Από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει	0	8,8	19,4	48,8	23,1

Στον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πιο έντονη στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της, που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 14 Χρονικοί παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής		
	M.	S. D.
Είναι πιο έντονο στην αρχή	4,12	0,74
Μεταβάλλεται κατά τη διάρκειά της	3,37	0,96
Μένει αμείωτο κατά τη διάρκειά της	2,62	0,99
Είναι πιο έντονο στο τέλος	2,42	0,95

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα

Πίνακας 15 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών του ενδιαφέροντος των γονέων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς					
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Είναι πιο έντονο στην αρχή	0	4,4	9,4	56,3	30,0
Είναι πιο έντονο στο τέλος	13,8	45,6	30,0	6,3	4,4
Μεταβάλλεται κατά τη διάρκειά της	2,5	12,5	45,0	25,6	14,4
Μένει αμείωτο κατά τη διάρκειά της	11,3	36,9	34,4	13,1	4,4

6. Στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο

Στον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως τρόπους ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής κυρίως την επικοινωνία με τους γονείς για προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις, την παρακίνηση των γονέων να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις, την επικοινωνία με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού, την παρακίνηση των γονέων

να επικοινωνούν τακτικά με το δάσκαλο και την βοήθεια στους γονείς παρέχοντας οδηγίες για το πώς να διαβάζουν τα παιδιά τους, που συγκεντρώνουν πολύ υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 16 Παράγοντες βαθμού ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο		
	M.	S. D.
Επικοινωνώ με τους γονείς προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις	4,38	0,69
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις	4,36	0,79
Επικοινωνώ με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού	4,23	0,76
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν τακτικά μαζί μου	4,21	0,75
Βοηθώ τους γονείς παρέχοντας οδηγίες για το πώς να διαβάζουν τα παιδιά τους	4,05	0,86
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	3,57	0,98

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα

Πίνακας 17 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών για τους τρόπους ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής					
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν τακτικά μαζί μου	0	3,1	10,6	48,1	38,1
Βοηθώ τους γονείς παρέχοντας οδηγίες για το πώς να διαβάζουν τα παιδιά τους	1,9	1,3	20,0	43,8	33,1
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες	1,9	10,6	35,6	32,5	19,4
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις	0,6	1,9	10,6	35,0	51,9

Επικοινωνώ με τους γονείς προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις	0	1,3	8,8	40,6	49,4
Επικοινωνώ με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού	0	3,1	10,6	46,3	40,0

7. Στοιχεία για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Στον πίνακα 18 παρατηρούμε ότι ο διευθυντής οργανώνει σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος και ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς, που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς αλλά πολύ μέτριους μέσους όρους.

Πίνακας 18 Παράγοντες βαθμού ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.		
	M ·	S. D.
Ο διευθυντής οργανώνει σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος	3, 2 9	1, 1 4
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς	3, 0 4	1, 0 7
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών	2, 8 1	1, 1 6
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους	2, 7 5	1, 1 2

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 19 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών για το βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων					
	Καθ όλο υ %	Λ ίγ ο %	Μ έτ ρι α %	Π ο λύ %	Πάρ α πο λύ %
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς	10,6	1 6, 3	38, 1	2 8, 1	6,9
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών	18,1	1 9, 4	31, 9	2 5, 0	5,6
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους	15,6	2 5, 6	31, 9	2 1, 9	5,0
Ο διευθυντής οργανώνει σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος	6,9	1 7, 5	31, 3	2 8, 1	16,3

8. Στοιχεία για τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής

Στον πίνακα 20 παρατηρούμε ότι τα εμπόδια τη γονεϊκής εμπλοκής είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου από τους γονείς και δευτερευόντως η μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι , που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 20 Εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής.		
	M.	S. D.
Έλλειψη χρόνου από τους γονείς	4,0 3	0,8 5
Μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παι διά στη μελέτη στο σπίτι	3,3 9	1,1 1
Πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων	2,8 8	1,2 1
Έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους	2,6 3	1,2 0
Εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων	2,5 6	1,1 6

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 21 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών για τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής					
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους	20,6	29,4	23,8	19,4	6,9
Έλλειψη χρόνου από τους γονείς	0	6,3	15,6	46,9	31,3
Πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων	16,9	20,6	28,8	25,0	8,8
Εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων	21,3	30,0	25,6	17,5	5,6
Μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι	5,0	16,9	30,6	29,4	18,1

9.Στοιχεία για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού

Στον πίνακα 22 παρατηρούμε ότι οι παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία των μαθητών είναι κυρίως η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο και δευτερευόντως ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους.

Πίνακας 22 Παράγοντες συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία των μαθητών		
	M.	S. D.
Η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο	4,26	0,76
Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού	4,22	0,82
Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού	3,98	0,87
Η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού	3,73	0,95

Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται τα ποσοστά των συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στο παράρτημα 2 τα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 23 Κατανομή ποσοστών συχνοτήτων απαντήσεων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής μαθησιακή πορεία των μαθητών					
	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
Η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο	0	1,3	15,6	38,8	44,4
Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού	0	2,5	17,5	35,6	44,4
Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού	0	6,3	20,6	41,9	31,3
Η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού	1,9	6,9	30,0	38,8	22,5

10. Επαγωγική στατιστική

Στο αρχικό βήμα της έρευνάς μας, συσχετίσαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μεταβλητές της υποκλίμακας «παράγοντες συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής μαθησιακή πορεία των μαθητών» και τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να διαπιστώσουμε αν κάποια από αυτά επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση της στάσης τους. Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την πρώτη ερώτηση.

Πίνακας 24. Στάση των εκπαιδευτικών ως προς το αν η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο						
Δραστηριότητες		Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φύλο N=160	Άνδρας	0%	0%	11,4%	45,5%	43,2%
	Γυναίκα	0%	1,7%	17,2%	36,2%	44,8%
Μορφωτικό Επίπεδο N=160	Απόφοιτος ΑΕΙ	0%	1,0%	16,8%	33,7%	48,5%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	0%	15,4%	46,2%	36,5%	1,9%
	Κάτοχος Διδακτορικού	0%	0%	0%	57,1%	42,9%
Φύλο: $\chi^2=2,19$ $p=0,33$, Μορφωτικό επίπεδο: $\chi^2=4,65$ $p=0,60$						

Από τον παραπάνω πίνακα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς το αν η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο δεν εξαρτάται από τα παραπάνω ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την δεύτερη ερώτηση.

Πίνακας 25. Στάση των εκπαιδευτικών ως προς το αν η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού						
Δραστηριότητες		Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

						ύ
Φύλο N=160	Άνδρας	0%	2,3%	6,8%	34,1%	56,8%
	Γυναίκα	0%	2,6%	21,6%	36,2%	39,7%
Μορφωτικό Επίπεδο N=160	Απόφοιτος ΑΕΙ	0%	1,0%	17,8%	35,6%	45,5%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	0%	3,8%	19,2%	38,5%	38,5%
	Κάτοχος Διδακτορικού	0%	2,5%	17,5%	35,6%	44,4%
Φύλο: $\chi^2=6,24$ $p=0,11$, Μορφωτικό επίπεδο: $\chi^2=5,15$ $p=0,17$						

Από τον παραπάνω πίνακα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς την ερώτηση αν η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού δεν εξαρτάται από τα παραπάνω ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την τρίτη ερώτηση.

Πίνακας 26. Στάση των εκπαιδευτικών ως προς αν το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού						
Δραστηριότητες		Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φύλο N=160	Άνδρας	0%	9,1%	9,1%	31,8%	50,0%
	Γυναίκα	0%	5,2%	25,0%	45,7%	24,1%
Μορφωτικό Επίπεδο N=160	Απόφοιτος ΑΕΙ	0%	8,9%	18,8%	39,6%	32,7%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	0%	1,9%	23,1%	46,2%	28,8%
	Κάτοχος Διδακτορικού	0%	6,3%	20,6%	41,9%	31,3%
Φύλο: $\chi^2=12,99$ $p=0,005$, Μορφωτικό επίπεδο: $\chi^2=4,20$ $p=0,65$						

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στο πλαίσιο του φύλου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς την ερώτηση αν το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού εξαρτάται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Μάλιστα οι άνδρες θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει πάρα πολύ τη μαθησιακή πορεία του παιδιού σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ενώ το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων δεν επηρεάζει τη στάση τους.

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την τέταρτη ερώτηση.

Πίνακας 27. Στάση των εκπαιδευτικών ως προς αν η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού						
Δραστηριότητες		Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φύλο N=160	Άνδρας	2,3%	6,8%	13,6%	43,2%	34,1%
	Γυναίκα	1,7%	6,9%	36,2%	37,1%	18,1%
Μορφωτικό Επίπεδο N=160	Απόφοιτος ΑΕΙ	0 %	5,9%	34,7%	33,7%	25,7%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	3,8%	7,7%	25,0%	46,2%	17,3%
	Κάτοχος Διδακτορικού	0%	6,3%	20,6%	41,9%	31,3%
Φύλο: $\chi^2=16,05$ $p=0,04$, Μορφωτικό επίπεδο: $\chi^2=9,4$ $p=0,05$						

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στο πλαίσιο του φύλου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς την ερώτηση αν η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού εξαρτάται από το παραπάνω χαρακτηριστικό. Μάλιστα οι άνδρες θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει πολύ το έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις γυναίκες.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r μεταξύ των παραγόντων του βαθμού της γονεϊκής εμπλοκής (1^{ος} παράγοντας: τάξη φοίτησης του παιδιού, 2^{ος} παράγοντας: εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά, 3^{ος} παράγοντας: από το επάγγελμα του γονέα, 4^{ος} παράγοντας: από τον εάν εργάζεται ή όχι, 5^{ος} παράγοντας: από το μορφωτικό του επίπεδο, 6^{ος} παράγοντας: από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει) και το επίπεδο της σχολικής τάξης που φοιτούν τα παιδιά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 28.

Πίνακας 28							
		Τάξη Α΄	Τάξη Β΄	Τάξη Γ΄	Τάξη Δ΄	Τάξη Ε΄	Τάξη ΣΤ΄
1 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	0,02	0,02	-0,14	-0,12	-0,22**	-0,19*
	Sig. (2-tailed)	0,834	0,804	0,080	0,127	0,006	0,018
2 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	0,26**	0,17*	0,21**	0,04	0,10	0,08
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,033	0,007	0,578	0,194	0,268
3 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	-0,05	-0,06	-0,13	-0,02	-0,03	-0,09
	Sig. (2-tailed)	0,515	0,397	0,099	0,730	0,661	0,260
4 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	-0,09	-0,05	-0,12	-0,01	-0,11	-0,09
	Sig. (2-tailed)	0,230	0,505	0,113	0,989	0,171	0,226
5 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	-0,15	-0,06	-0,02	0,07	0,02	0,04
	Sig. (2-tailed)	0,052	0,431	0,722	0,338	0,842	0,539
6 ^{ος} παράγοντας	Pearson Correlation	-0,05	0,02	0,01	0,13	0,06	0,11
	Sig. (2-tailed)	0,492	0,747	0,820	0,085	0,445	0,164

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.001 level (2-tailed).

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των τάξεων Ε΄ [$r(160)=-0,22$, $p=0,006$] και ΣΤ΄ [$r(160)=-0,19$, $p=0,018$] και του 1^{ου} παράγοντα δηλαδή την τάξη φοίτησης του παιδιού. Το παραπάνω αποτέλεσμα παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον καθώς όσο αυξάνει η τάξη φοίτησης του παιδιού τόσο μειώνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής αλλά η συσχέτιση είναι χαμηλή.

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των τάξεων Α΄ [$r(160)=0,26$, $p=0,001$], Β΄ [$r(160)=0,17$, $p=0,033$] και Γ΄ [$r(160)=0,21$, $p=0,007$] και του 2^{ου} παράγοντα δηλαδή εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά. Το παραπάνω αποτέλεσμα παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον καθώς εάν αναλάβει άλλος δάσκαλος το παιδί τόσο αυξάνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής αλλά η συσχέτιση είναι

χαμηλή. Όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις για τον 3^ο, 4^ο, 5^ο και 6^ο παράγοντα είναι μη στατιστικά σημαντικές.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r μεταξύ του βαθμού ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο, του βαθμού ενθάρρυνσης γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και Σύλλογο Διδασκόντων, των εμποδίων της γονεϊκής εμπλοκής, της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού και την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 29.

Πίνακας 29			
		Ηλικία εκπαιδευτικών	Χρόνια Υπηρεσίας Εκπαιδευτικών
Βαθμός Ενθάρρυνσης Γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο	Pearson Correlation	0,51**	0,44**
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,002
Βαθμός Ενθάρρυνσης Γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και Σύλλογο Διδασκόντων	Pearson Correlation	0,52	0,36
	Sig. (2-tailed)	0,158	0,086
Εμπόδια Γονεϊκής εμπλοκής	Pearson Correlation	-0,64	-0,49
	Sig. (2-tailed)	0,075	0,230
Συμβολή Γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού	Pearson Correlation	0,48**	0,52**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,005

* Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0,001 level (2-tailed).

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών [$r(160)= 0,51, p=0,009$], και των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων στην εκπαίδευση [$r(160)= 0,44, p=0,002$] και του βαθμού ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο. Το παραπάνω αποτέλεσμα παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και η συσχέτιση είναι ικανοποιητική.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών [$r(160)= 0,48, p=0,000$], και των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων στην εκπαίδευση [$r(160)= 0,52, p=0,005$] και της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το παραπάνω αποτέλεσμα παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η στάση τους ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη μαθησιακή πορεία του παιδιού και η συσχέτιση είναι ικανοποιητική.

Όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και Σύλλογο Διδασκόντων και τα εμπόδια Γονεϊκής εμπλοκής είναι μη στατιστικά σημαντικές.

Για τον παράγοντα του επιπέδου σπουδών εξετάστηκε αν διαφέρουν τα άτομα που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν απλό πτυχίο ως προς το βαθμό της κρίσης τους για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων. Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση θα χρησιμοποιήσουμε το στατιστικό κριτήριο t. Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Πίνακας 30 Σύγκριση των μέσων όρων των κρίσεων των εκπαιδευτικών				
	ΜΟ ¹ (N=52)	ΜΟ ² (N=48)	t	p
ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο	24,43	25,02	1,08	0,28
ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων	11,95	11,86	-0,15	0,87

¹ Έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό

² Είναι απόφοιτοι ΑΕΙ

Όπως παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο από το όριο του 0,05, οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$t(158)=1,08$, $p<0,05$] και [$t(158)=-$

0,15, $p<0,05$]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι δεν φαίνεται να παίζει ρόλο το αν ο εκπαιδευτικός μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ως προς βαθμό της κρίσης τους για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Στο τελικό βήμα της έρευνας και προκειμένου να προσδιοριστούν οι μεταβλητές, δηλαδή ποιες από τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς (*Καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση, Προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο, Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι, Καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, Καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν, Γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη, Συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι, Συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο, Συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο, Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, Συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού*)

αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης για την συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή ή πορεία του παιδιού χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο της βηματικής πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης .

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν δύο μοντέλα παλινδρόμησης. Αρχικά προστέθηκε ο παράγοντας καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών (βήμα 1) και έδειξε να επηρεάζει ένα ποσοστό 63% της διακύμανσης της μεταβλητής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο βήμα, η προσθήκη της δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι βελτίωσε το ποσοστό πρόβλεψης επιπλέον κατά 20%, ερμηνεύοντας ένα μεγαλύτερο ποσοστό (80%) της διακύμανσης της μεταβλητής. [$R^2=0,8$; $F(2, 159)=70,92$, $p=0,001$]. Οι άλλες μεταβλητές, δεν επηρεάζουν τη διακύμανση της μεταβλητής της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού αφού δεν είναι στατιστικά σημαντικές και δεν έχουν προβλεπτική συνεισφορά. Το τελικό μοντέλο που προκύπτει από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης περιέχει δύο προβλεπτικές μεταβλητές (*καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι*), οι οποίες ωστόσο έχουν ικανοποιητικό ποσοστό διακύμανσης. Παρατηρούμε ότι ο καθημερινός έλεγχος των εργασιών των έχει τη μεγαλύτερη

η συνεισφορά στο προβλεπτικό μοντέλο από ότι η άλλη. Από τις τρεις μεταβλητές που επηρεάζουν τα επίπεδα της μεταβλητής της συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού, η πιο σημαντική είναι ο καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών ($\beta = 0,26$), η επόμενη μεταβλητή είναι η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι ($\beta = 0,17$). Στον πίνακα που ακολουθεί συνοψίζονται τα αποτελέσματα:

Πίνακας 31

Παρουσίαση αποτελεσμάτων του προβλεπτικού μοντέλου συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού

Εξαρτημένη μεταβλητή: την συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού	β	t	p
Καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών	0,26	3,42	0,001
Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι	0,17	1,97	0,04

Κεφάλαιο 5°

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

1.Περίληψη

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία αυτών, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και το βαθμό που αυτή εμφανίζεται στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Στη συνέχεια λοιπόν θα αναλυθούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και θα γίνει αποδοχή ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων της έρευνας.

2. Ερμηνεία δημογραφικών στοιχείων ερωτώμενων

Οι εκπαιδευτικοί κατά φύλο είναι γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Νάκου 2013, Hornby & Blackwell 2018), σύμφωνα με τις οποίες οι γυναίκες που υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι περισσότερες από τους άντρες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 62% είναι πάνω από 40 ετών επειδή δεν έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία οκτώ χρόνια διορισμοί εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το παραπάνω εύρημα, το ενισχύει η ερμηνεία της κατανομής του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση και έχουν γύρω στα είκοσι υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Το βασικό μέρος του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν έχει άλλους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου, ένα ικανοποιητικό ποσοστό έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

3.Ερμηνεία των στοιχείων για τις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής

Αναφορικά με την Ε1 για τις μορφές και τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας υπέδειξαν ότι οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς και υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους είναι πρώτιστα η συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο, μετά η συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο και σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ). Επόμενη δραστηριότητα των γονιών που υποδεικνύει την γονεϊκή εμπλοκή ή είναι η προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο, η καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση.

και η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι, το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα των Gokturk & Dinckal (2018) ότι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ρόλοι των γονέων εκτελούνται κυρίως στο σπίτι.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και την έρευνα της Κοζύβα (2009) δηλαδή για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, προτιμούν τις προκαθορισμένες από το σχολείο συναντήσεις κάθε μήνα και ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς περιορίζεται στις επισκέψεις τους στο σχολείο στα πλαίσια προγραμματισμένων ενημερώσεών τους και στην παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων.

Επόμενες δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής αλλά μικρότερης σημαντικότητας, είναι ο καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, η συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι και η καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν.

Οι προτάσεις για την γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη και την συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού (ανακύκλωση, ανακαίνιση, συμμετοχή σε εκδηλώσεις ως ομιλητές κτλ) αναδεικνύονται ως ελάχιστονες εκδοχές δραστηριοτήτων της γονεϊκής εμπλοκής κατά την κρίση των εκπαιδευτικών του δείγματος μας. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Μυλωνάκου -

Κεκέ,(2007) για το μοντέλο της συνεκπαίδευσης με ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ο κυριότερος τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς είναι η έγγραφη ανακοίνωση και μετά η τηλεφωνική επικοινωνία. Οι τύποι επικοινωνίας όπως ανακοίνωση στην πόρτα του σχολείου, ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου και ηλεκτρονική αλληλογραφία δεν προτιμούνται ως μορφή αλληλεπίδρασης γονέα εκπαιδευτικού επιβεβαιώνοντας και την έρευνα των Spann, Kohler, & Soenksen (2003).

Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν και τις έρευνες των Φρειδερίκου & Φολερού-

Τσερούλη, (1991), Δοδοντσάκη, (2000), Μπρούζου, (2002^α) (2002^β), (2003) και Γκλιάου-Χριστοδούλου, (2005) ότι ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι πολύ επιθυμητή στις περισσότερες περιπτώσεις περιορίζεται σε θεσμοθετημένες επαφές και είναι μόνο τυπική .

4. Ερμηνεία των στοιχείων που αφορούν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών

Οι σχολικές τάξεις με το μεγαλύτερο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η Α και Β τάξη Δημοτικού όσον αφορά την Ε2 και όσο μεγαλώνουν οι τάξεις των παιδιών μικραίνει η γονεϊκή εμπλοκή το οποίο επαληθεύει και τα ευρήματα της μελέτης των Πνευματικό, Παπακανάκη & Γάκη, (2008) ότι η γονεϊκή συμμετοχή είναι εντονότερη κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και σταδιακά μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει.

Οι παράγοντες που επιδρούν στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η τάξη φοίτησης του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα και εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά προτάσεις, που συγκεντρώνουν τους πιο υψηλούς μέσους όρους. Μικρότερης σημασίας παράγοντες φαίνονται να είναι η εμπειρία του γονέα από μεγαλύτερο παιδί που έχει, το επάγγελμά του και από τον εάν εργάζεται ή όχι.

Το εύρημα ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πιο έντονη στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της επαληθεύει και την έρευνα της Κοζύβα (2009) ότι οι γονείς προτιμούν να ενημερωθούν όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου την αρχή της σχολικής χρονιάς.

5. Ερμηνεία των στοιχείων για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο

Στην έρευνά μας βρήκαμε για την Ε3 ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως τρόπους ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής κυρίως την επικοινωνία με τους γονείς για προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις, την παρακίνηση των γονέων να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις, την επικοινωνία με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού, την παρακίνηση των γονέων να επικοινωνούν τακτικά με το δάσκαλο και την βοήθεια στους γονείς παρέχοντας οδηγίες.

Το παραπάνω συμφωνεί με την έρευνα της Νάκου (2013) ότι η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή είναι θετική, αλλά η χρήση νέων στρατηγικών είναι περιορισμένη.

Τέλος, συμφωνούμε με τα ευρήματα των Πνευματικός κ. ά. (2008) ότι οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι ρυθμίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή, καθώς η τελευταία αυξάνεται όταν η ανατροφολογία για την επίδοση από το σχολείο είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική.

6. Ερμηνεία των στοιχείων για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Στην **E4**, για το βαθμό συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, βρήκαμε ότι ο διευθυντής οργανώνει λίγα σχολικά συμβούλια με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος. Επίσης φαίνεται ο Διευθυντής με το Σύλλογο Διδασκόντων να οργανώνουν μόνο τις τυπικές συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς.

Αρνητική σχέση βρήκαμε στις προτάσεις ότι ο Διευθυντής με το Σύλλογο Διδασκόντων οργανώνουν σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών και συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους.

7. Στοιχεία για τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής

Αναφορικά με την **E5** τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου από τους γονείς και δευτερευόντως η μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι. Οι πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων, η έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους και τα εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων φαίνεται να αποτελούν φραγμούς δευτερεύουσας σημασίας για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Τα παραπάνω ευρήματα τείνουν να συμφωνήσουν και με τα ευρήματα της μελέτης των Hornby & Blackwell (2018) σχετικά με τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση ανέδειξαν κάποιους παράγοντες οι οποίοι είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, οικογενειακά εμπόδια, παράγοντες στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών και κοινωνικοί παράγοντες.

8. Ερμηνεία των στοιχείων για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού

Αναφορικά με την **E6** παρατηρούμε ότι οι παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία των μαθητών είναι κυρίως ότι η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο και δευτερευόντως ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού και η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει αρκετά το έργο του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνοντας τ

α ευρήματα διάφορων διαχρονικών ερευνών όπως των Miedel & Reynolds, (1999), Grolnick & Sowiaczek, (1994), Hill, (2001), Hill & Craft, (2003).

Ακόμα τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν και την έρευνα των Λεμονίδη, Μαρκάδα και Τσακιρίδου (2011) και της Σταυρίδου (2015) ότι δηλαδή η γονεϊκή συμμετοχή εμφανίζεται να επιδρά θετικά στην σχολική απόδοση των παιδιών

9. Ερμηνεία των στοιχείων της επαγωγικής στατιστικής για τη γονεϊκή εμπλοκή

Στο τελικό βήμα της έρευνάς μας, συσχετίσαμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής μαθησιακή πορεία των μαθητών και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ώστε να διαπιστώσουμε αν κάποια από αυτά επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση της στάσης τους. Αναδείξαμε λοιπόν μια στατιστικά σημαντική διαφορά στο πλαίσιο του φύλου των δασκάλων και την πρόταση αν το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού εξαρτάται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Μάλιστα οι άνδρες θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει πάρα πολύ τη μαθησιακή πορεία του παιδιού σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ενώ το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων δεν επηρεάζει τη στάση τους.

Ακόμα βρήκαμε στατιστικά σημαντική διαφορά στο πλαίσιο του φύλου των δασκάλων και την ερώτηση αν η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και επομένως η στάση αυτή εξαρτάται από το παραπάνω χαρακτηριστικό. Μάλιστα οι άνδρες θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει πολύ το έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις γυναίκες.

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς το αν η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο δεν εξαρτάται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Επίσης δεν βρήκαμε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πλαίσιο του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων και επομένως η στάση τους ως προς την ερώτηση αν η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού δεν εξαρτάται από αυτά τα χαρακτηριστικά.

Επομένως τα ευρήματά μας ήρθαν σε αντίθεση με αυτά των Gokturk & Dinckal (2018) που ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την γονεϊκή εκπαιδευτική εμπλοκή για γονείς μεσαίου έως υψηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ με τους οποίους θεωρητικά μοιράζονται παρόμοια πολιτιστικά κεφάλαια.

Σημαντικό στοιχείο των ευρημάτων της έρευνας μας είναι ότι όσο αυξάνει η τάξη φοίτησης του παιδιού τόσο μειώνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής. Αντίθετα εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά τόσο αυξάνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής αλλά η συσχέτιση είναι χαμηλή. Δεν εξαρτάται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής από τις παραμέτρους επάγγελμα του γονέα, από τον εάν εργάζεται ή όχι, από το μορφωτικό του επίπεδο και από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Στύλα & Μιχαλοπούλου (2016) που βρήκε ότι το μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται θετικά με το βαθμό εμπλοκής και των Gokturk & Dinckal (2018) που ανέδειξαν ότι η γονεϊκή εκπαιδευτική εμπλοκή αυξάνει για γονείς μεσαίου έως υψηλού κοινωνικοοικονομικού προφίλ με τους οποίους θεωρητικά μοιράζονται παρόμοια πολιτιστικά κεφάλαια.

Τα ευρήματα των χαρακτηριστικών για την **E7** και **E8** όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών και των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων στην εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο επαληθεύοντας και τα ευρήματα της έρευνας των Σταμέλο & Μπαρτζακλή (2005).

Το παραπάνω αποτέλεσμα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής και η στάση τους ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη μαθησιακή πορεία του παιδιού με πολύ ικανοποιητικές θετικές συσχετίσεις.

Τα χαρακτηριστικά της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και Σύλλογο Διδασκόντων και δεν εξαρτάται η στάση των εκπαιδευτικών από αυτές τις παραμέτρους.

Ο παράγοντας του επιπέδου σπουδών δεν παίζει ρόλο ως προς το βαθμό της κρίσης των εκπαιδευτικών για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Στο σύνολο του δείγματος επιβεβαιώθηκε η **E. 10** και το μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος *stepwise*) περιέχει δύο προβλεπτικές μεταβλητές (*καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών, δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι*), οι οποίες ωστόσο έχουν πολύ ικανοποιητικό ποσοστό διακύμανσης. Παρατηρούμε ότι ο καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών έχει τη μεγαλύτερη συνεισφορά στο προβλεπτικό μοντέλο από τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι. Βρέθηκε, λοιπόν μία ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ του καθημερινού ελέγχου των εργασιών των μαθητών και της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι με την συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής

στη μαθησιακή πορεία του παιδιού με μια αμφίδρομη σχέση. Αυτό επιβεβαιώνει και την έρευνα των Λεμονίδη, Μαρκάδα και Τσακιρίδου (2011) ότι οι παράγοντες γονεϊκής συμμετοχής είναι η παροχή κατάλληλων συνθηκών που διευκολύνουν τη μάθηση, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική ζωή του παιδιού.

Επίσης επαληθεύονται τα ευρήματα των Στύλα & Μιχαλοπούλου (2016) ότι η δεύτερη σημαντικότερη κατηγορία που κάνει τη διαφορά στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος και η τρίτη κατά σειρά κατηγορία είναι η μάθηση στο σπίτι..

Εν κατακλείδι το σύνολο των ευρημάτων της έρευνά μας συμφωνεί με την έρευνα των Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley & Stormshak, (2018) ότι δηλαδή η γονεϊκή εμπλοκή αυξάνει τα κοινωνικά οφέλη της δέσμευσης των γονέων με το σχολικό πλαίσιο και είναι πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη τους.

Κεφάλαιο 6ο

Συμπεράσματα και προτάσεις

1.Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, δομείται η παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονεϊκή εμπλοκή στο έργο του δασκάλου. Τέλος, με άξονα τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας θα προταθούν παρεμβάσεις προς όφελος της σχολικής διαδικασίας.

2.Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των μορφών, του βαθμού και της έντασης που λαμβάνει χώρα η γονεϊκή παρέμβαση στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως εκτιμάται από τους δασκάλους. Επιπρόσθετα να διεκρινθούν οι στρατηγικές που ακολουθούνται για την ενίσχυσή της, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις σχολικές δομές (διεύθυνση και σύλλογο διδασκόντων). Τέλος να εκτιμηθούν παράγοντες που εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή αλλά και να αποτιμηθεί η συμβολή της στην μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Για τον σκοπό αυτό αναπτύχθηκε ένα ειδικό εργαλείο το οποίο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τη σύνθεση και τον σχεδιασμό του εργαλείου μελετήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία και εξετάστηκαν κοινώς αποδεκτά και εφαρμοσμένα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση θεμελιώθηκε καταρχήν το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει το παραπάνω στατιστικό εργαλείο.

Η χρήση των στρατηγικών γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από τη γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και από τη σημασία που αποδίδεται σε αυτές στρατηγικές εμπλοκής. Διαπίστωσε ακόμα ότι η συχνότητα γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από τη γενικότερη άποψη των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές εμπλοκής, τη χρήση των αντίστοιχων στρατηγικών και την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητες των γονέων.

Οι βασικοί τύποι της γονεϊκής εμπλοκής που μορφοποιούνται σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς και υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους είναι κατά κύριο λόγο η συζήτηση με τους δασκάλους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στο σχολείο και ακολούθως η συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο και σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ).

Ο βασικότερος τρόπος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι η έγγραφη ανακοίνω

ση και μετά η τηλεφωνική επικοινωνία καταλήγοντας ότι ενώ η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι πολύ επιθυμητή στις περισσότερες περιπτώσεις περιορίζεται σε θεσμοθετημένες επαφές και είναι μόνο τυπική .

Η ερμηνεία των στοιχείων που αφορούν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με τις τάξεις των παιδιών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές τάξεις με το μεγαλύτερο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η Α και Β τάξη Δημοτικού και όσο μεγαλώνουν οι τάξεις των παιδιών μικραίνει η γονεϊκή εμπλοκή .

Σημαντικό στοιχείο των ευρημάτων της έρευνας μας είναι ότι όσο αυξάνει η τάξη φοίτησης του παιδιού τόσο μειώνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής. Αντίθετα εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά τόσο αυξάνεται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής αλλά η συσχέτιση είναι χαμηλή. Δεν εξαρτάται ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής από τις παραμέτρους επάγγελμα του γονέα, από τον εάν εργάζεται ή όχι, από το μορφωτικό του επίπεδο και από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει.

Επιπλέον, οι παράγοντες που επιδρούν στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής είναι η τάξη φοίτησης του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα και εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά προτάσεις. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι πιο έντονη στην αρχή της σχολικής χρονιάς δηλαδή οι γονείς προτιμούν για την ενημέρωσή τους όσον αφορά την επικοινωνία με το δάσκαλο και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου την αρχή της σχολικής χρονιάς καθώς μειώνεται και η ένταση της γονεϊκής παρέμβασης κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Για τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το δάσκαλο αναδείξαμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως τρόπους ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής κυρίως την επικοινωνία με τους γονείς για προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις, την παρακίνηση των γονέων να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις, την επικοινωνία με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού, την παρακίνηση των γονέων να επικοινωνούν τακτικά με το δάσκαλο και την βοήθεια στους γονείς παρέχοντας οδηγίες, αλλά η χρήση νέων στρατηγικών είναι περιορισμένη.

Δεν υπάρχουν θετικές στάσεις για το βαθμό συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής μεταξύ του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων, αφού η έρευνα μας υποδεικνύει ότι ο διευθυντής οργανώνει λίγα σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος και οργανώνονται μόνο τυπικές συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς.

Δεν πραγματοποιούνται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων σεμινάρια για τους γονείς

ς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών και συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους

Τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου από τους γονείς και δευτερευόντως η μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι. Οι πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων, η έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους και τα εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων φαίνεται να αποτελούν φραγμούς δευτερεύουσας σημασίας για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Τα στοιχεία για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού είναι κυρίως ότι η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο και δευτερευόντως ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού και η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει αρκετά το έργο του εκπαιδευτικού.

Το χαρακτηριστικό του φύλου των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο ως προς τη στάση του για το αν το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού γιατί οι άνδρες δάσκαλοι θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει πάρα πολύ τη μαθησιακή πορεία του παιδιού σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς αντίθετα το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων (απόφοιτοι ΑΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού) δεν επηρεάζει τη στάση τους.

Επίσης, οι άνδρες θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει πολύ το έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις γυναίκες. Δεν εξαρτάται όμως το φύλο και του μορφωτικού επιπέδου των δασκάλων ως προς το αν η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο και αν η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονίσουμε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών και των χρόνων υπηρεσίας των δασκάλων στην εκπαίδευση δηλαδή η εμπειρία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο. Όσο, λοιπόν, αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων τόσο αυξάνεται ο βαθμός της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής και η στάση τους ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη μαθησιακή πορεία του παιδιού με πολύ ικανοποιητικές θετικές συσχετίσεις.

Τα χαρακτηριστικά της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν τον βαθμό ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και Σύλλογο Διδασκόντων και δε

ν εξαρτάται η στάση των εκπαιδευτικών από αυτές τις παραμέτρους.

Ο παράγοντας του επιπέδου σπουδών δεν παίζει ρόλο ως προς το βαθμό της κρίσης των εκπαιδευτικών για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Δάσκαλο και την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε μία ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ του καθημερινού έλεγχου των εργασιών των μαθητών και της δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι με την συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού με μια αμφίδρομη σχέση.

Είναι προφανές ότι απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας με νέο δείγμα από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να συμπληρώσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκαν ορισμένα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, ενώ κάποια άλλα δεν επιβεβαιώθηκαν. Μεταγενέστερες έρευνες πρέπει να πραγματοποιηθούν με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ώστε να διερευνήσουν τους παράγοντες συμβολής της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή πορεία του παιδιού.

3. Προτάσεις

Η παρούσα αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση προκαθορισμένων αξόνων και κριτηρίων ώστε να προσφέρει στο σύστημα συνθήκες ανατροφοδότησης με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής προσφοράς. Από τη συνολική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν, εντοπίστηκαν σημεία όπως ότι όσο, αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων τόσο αυξάνεται ο βαθμός της ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής και οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων στη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής που χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής και επανεξέτασης.

Επίσης, είναι σημαντικό να μελετηθούν και συγκριτικά οι στάσεις των γονέων ως προς την τάση εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία με τη στάση των εκπαιδευτικών αφού δε συμμετείχαν στην έρευνά μας γονείς.

Ακολουθώντας με την μορφή προτάσεων εντοπίζονται αυτά τα σημεία και προτείνεται και μια πιθανή εναλλακτική προσέγγιση:

- Να οργανώνονται από τις σχολικές μονάδες πολλές συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς.
- Να πραγματοποιούνται σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών.
- Να πραγματοποιούνται σεμινάρια για τους πιο νέους εκπαιδευτικούς (mentoring) για τη γ

ονεϊκή εμπλοκή

- Να γίνονται συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής σε καθορισμένες συναντήσεις μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-

Ρέππα, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*, στο: Αθανασούλα-

Ρέππα, Μ., Κουτούζης, Ι., Χατζηευστρατίου. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, σ. 45-48, εκδ. Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Βρυγιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-

Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσοφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. ΥΠΕΠΘ. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμ. Προγρ/των ΚΠΣ.

Γεώργας, Δ. (1999). Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 21-47.

Γεώργας, Δ. (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καλαντζή-

Γεώργας, Δ. (2002). *Πόσο έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια*; Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Στο Ν. Πολεμικού, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβάση (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία: τόμος Β' Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας* (σελ. 29-54). Αθήνα: Ατραπός.

Γεώργας, Δ. (2006). *Η ελληνική οικογένεια. Στο Παιδί, οικογένεια, σχολείο*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων –ΙΔΕΚΕ.

Γεώργας, Δ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ. (2004). *Σχέσεις με συγγενείς στην ελληνική οικογένεια*. Στο Λ. Μουσοπούλου και Μ. Στρατηγάκη (Επιμ. Έκδ.) *Ζήτημα Οικογενειακής πολιτικής : Θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές διερευνήσεις* (σελ. 189-225). Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., και Γιώτσα, Α. (2006). *Παιδί, οικογένεια, σχολείο*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – ΙΔΕΚΕ.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α. & Γεωργίου, Α. (2007). Η δια βίου εκπαίδευση και οι Σχολές Γονέων. *Δια Βίου Επιστημονική Επιθεώρηση Για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, σελ. 59-79.

Γεωργίου, Στ. (1996), Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155.

- Γεωργίου, Ν, Σ. (2000α) Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64
- Γεωργίου, Σ. (2000β). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιώτσα, Α. (2003). *Διαμόρφωση ψυχολογικών μεταβλητών στην οικογένεια. Μια διαπολιτισμική διερεύνηση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιώτσα, Α. (2005). Η σημασία των βιωματικών ασκήσεων για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο πρόγραμμα «Σχολείο και Οικογένεια». Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ιωάννινα.
- Γιώτσα, Α.(2010) *Επιμόρφωση Στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτών και στελεχών δια βίου μάθησης. Έργο: Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης ISBN: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Cohen, L & Manion, L. (2002). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- Δώνη Ε. & Γιώτσα Α. (2017) Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Τομ. 10 : 69-97 <http://dx.doi.org/10.12681/jret.10225>
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. (Ε. Νούσια, Μετ.), Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ.(2013) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Κατσαρού, Ε & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτ*

- ισμικό σχολείο.http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf
- Καραβίδα, Β. (2009). *Στοιχεία Δεοντολογίας Επαγγέλματος*. Σημειώσεις Δ' Εξάμηνο. Ιωάννινα: Τ. Ε.Ι. Ηπείρου.
- Καράλης, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τ όμος Β'*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσίλλης, Ι. & Λώλου, Χ. (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (511- 517). Αθήνα: Ατραπός.
- Κιτσαράς, Γ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κοζύβα, Χ. (2009). Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών. Πτυχιακή μελέτη. *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας*.
- Κυριαζή, Ν.(2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαλούμη –
- Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
- Λέκκα Α.(2015) «*Σχολείο και κοινωνικοποίηση*». Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνιολογία της Παιδείας» http://homouniversalisgr.blogspot.com/2015/02/blog-post_51.html (12/12/2018)
- Λεμονίδης, Χ.; Μαρκάδας, Σ& Τσακίριδου, Ε. (2011). Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα Μαθηματικά. «*Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*» *ΕΝΕΔΙΜ*. Τεύχος 6.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, (σελ. 35-67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας - Συγκριτική παράθεση απόψεων Εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντωρ* τεύχος 11: 27-41.
- Μιχαλόπουλος, Γ., (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*, β' έκδοση. Αθήνα: Διάδραση.

- Μπαρδή, Π. (1976). *Δημιουργικές Απασχολήσεις στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Νάκου Ε.(2013) Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία Π. Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Νούτσος, Χ., (1986) *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Θεμέλιο: Αθήνα.
- Macoby, E. (1995). *Ο ρόλος των γονέων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών: Μια ιστορική αναδρομή*. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης, *Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης*, Ηράκλειο.
- Μιχαλόπουλος, Γ., (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-95.
- Μπρούζος Α. (2002α) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* 15, 97-135, Ιωάννινα 2002.
- Μπρούζος, Α. (2002β), Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας. Στο *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

- Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε. & Κιαμίλη, Φ. (2002), *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Παρπαϊρή, Α.Ν. (2012). *Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας και κατ' επέκταση στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. 1982 Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 3, 11-22
- Παντίδης, Στ., (1995): Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 74, 67-77.
- Παρασκευόπουλος, Ι.(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος Β', Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2006). Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών. Παρουσίαση στο Συνέδριο CCEAM.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμη* 1: 35-49.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193- 216.
- Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Π.Σ., (2002). Άρθρα 2, 7, 13, 18, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., (1999): Ο Ρόλος των Οργάνων Λαϊκής Συμμετοχής στην Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση* 14, 40-52.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Α'. Θεωρία, Έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης Π.& Κρασοπούλου Α., (2012) Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012
- Σταμέλος Γ., Μπαρτζάκη Μ., (2005) Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εις Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα, 2-4/12/2005.

- Σταυρίδου, Κ. (2015) Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πάτερα. Μεταπτυχιακή Εργασία Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας. Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Στεφανίδου, Σ. (2017) Διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης σε περιβάλλον κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα
- Στύλα, Δ & Μιχαλοπούλου, Κ. (2016) Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 117-132
- Τερλεξής, Π., (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φρ., (1991): *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Ύψιλον: Αθήνα.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995), Συνεργασία Γονιών - Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

Ξενόγλωσση

Addi-

- Raccah, A. & Ainhoren, R. (2009) School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools, *Teaching and Teacher Education*, 25, 805-13
- Ames, C. (1993) How school to home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9 (3), 44-49.
- Barnard, W. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M., & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests and grades. *Exceptionality*, 4, 153-176.
- Berger, E. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and School Working Together* (6th ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bojuwoye, O. (2009), Home-school partnership: a study of opinions of selected parents and teachers in Kwazulu Natal Province, South Africa, *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 24(4), 461-75.

- Bott, E. & Spillius, E. B. (2014). *Family and social network: Roles, norms and external relationships in ordinary urban families*. Routledge.
- Bridget, W.; Williams, J. & Ullman, A.(2002). *Parental Involvement in Education*. BMRB Social Research, στο <http://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf>
- Broh, B. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why. *Sociology of Education*, 75 (1), 69-95.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.
- Burke, D. (2004) *Making Parental Involvement a Key Process in Primary Education: An Action Research Project in a Junior, Primary School*. A dissertation submitted to the Education Department, National University of Ireland, Maynooth, in part fulfilment of the requirements for the Master of Education (School Leadership) Degree
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25 (8), 30-32.
- Champers, L. (1998). How Customer-Friendly Is Your School? *Educational Leadership*, 56(2), 33-35.
- Christenson, S. (2002). Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence? Paper prepared for Invitational Conference: The Future of School Psychology, Indianapolis, U.S.A).
- Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*. London: Sage Publications
- Davern, L. (2004). School-to-home notebooks: What parents have to say. *Council for Exceptional Children*, 36(5), 22-27.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record* 94, no. 3, 568-87
- Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopaedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition, New York: Mac- Millan.

- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, (76): 701-712.
- Epstein, J., & Salinas K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 12-18.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). *Family, School and Community Partnerships*. In M.H. Bornstein
- Epstein, J.L. and Sheldon, S.B. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-21.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of education psychology*, 92 (2), 367-376.
- Galvin, K. M., Braithwaite, D. O., & Bylund, C. L. (2015). *Family communication: Cohesion and change*. Routledge.
- Gokturk S.& Dinckal S. (2018) Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching theory and practice Volume 24*, 2, 183-201
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gustafson, E. J. (1998). Quantifying landscape spatial pattern: what is the state of the art? *Ecosystems* 1, 143-156.
- Harris, A. & Goodall, J.(2008) Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Journal Educational Research* 50, 3, 277-289
- Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomic

- ally Comparable African- American and Euro – American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Ho, E. & Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Hoover-
- Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018) Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review Volume 70, 1*, 109-119 .
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review Vol. 63, No. 1*, 37–52
- Hovland, I. (2005). *Successful Communication: A Toolkit for Researchers and Civil Society Organisations*. London: ODI.
- Hujala, E, Turja, L, Gaspar, M, Veisson, M & Waniganayake, M. (2009) Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57-76.
- Lehmann, J.(2018) Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy*, Volume 44, 3, 296-308.
- Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
- Minke, K.M.& Anderson, K.J. (2003).Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69.
- Moss, P. (2018) 7 Ways To Improve Parental Involvement In The Classroom. [https://www.teachthought.com/pedagogy/7-ways-to-improve-parental-involvement-in-the-classroom/\(13/12/2018\)](https://www.teachthought.com/pedagogy/7-ways-to-improve-parental-involvement-in-the-classroom/(13/12/2018))

- Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In J. G. Brokowski, S. L. Ramey, & M. Bristol Power (Eds.), *Parenting and the child's world* (pp. 141 - 160). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education. (also available: <http://www.w.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/syneducation-synekpaidefsis-reinforcing-communication-and-strengthening-cooperation-among-students-parents-and-schools>)
- Podolny, J., & Baron, J. (1997). Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace. *American Sociological Review*, 62, 673-693.
- Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House*, 75(1), 30-31.
- Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, and R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice*. (pp 3 - 28). Newbury Park, CA: Sage
- Schnabel, K; Alfeld, C. ;Eccles, J.; Koller, O.; Baumert, J. (2002). Parental influence on Student's Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramificatoins-Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60,178-198.
- Sheldon, S. B. & Van Voorhis, F. L. (2004) Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 132.
- Schneider, B. & Coleman, J. S. (1993) *Parents, Their Children, and Schools: An Introduction*. Published 2018 by Routledge, Taylor & Francis Group: New York
- Snell, P, Miguel, N & East, J. (2009) Changing directions: participatory action research as a parent involvement strategy, *Educational Action Research*, 17(2) 239-58.
- Spann, S. J., Kohler, F. W.& Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: *An interview with families in a parent support group. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(4),228-237.
- Symeon, L. (2007) Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

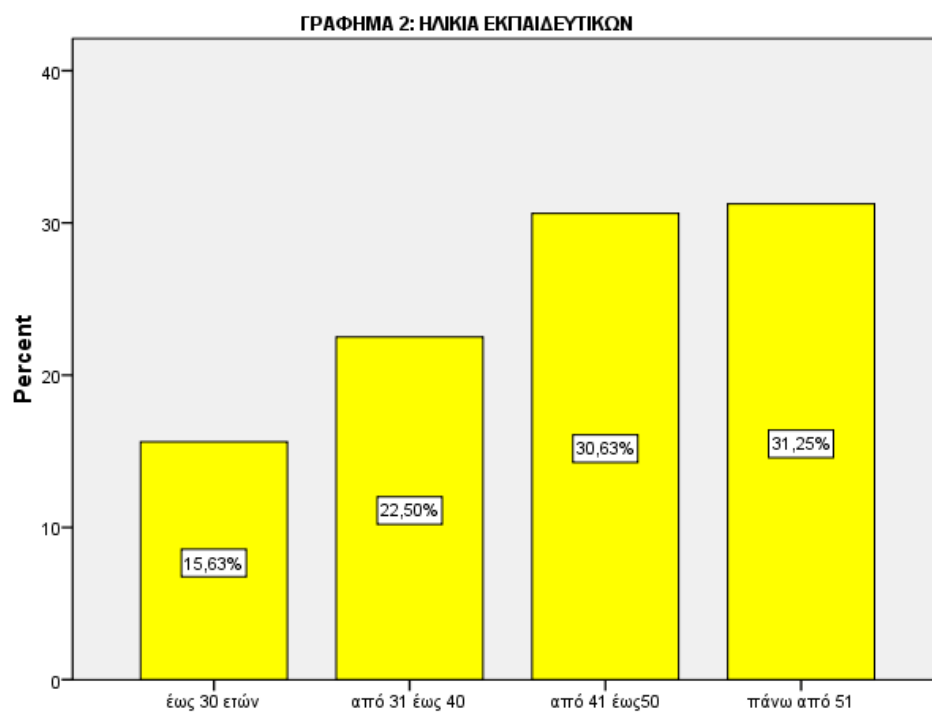
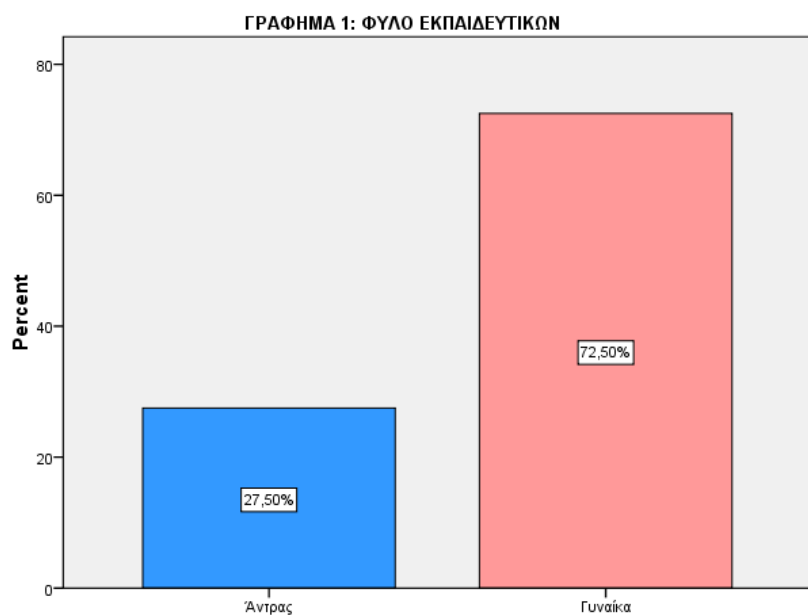
- Walberg, H. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, (6), 203-204, 397-400.
- Weiss, H. B., Caspe, M., & Lopez, M. E. (2006). Family involvement in early childhood education. Cambridge, MA: *Harvard Family Research Project*.
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review* 66, 3, 377-397
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Williams, V.I. & Cartledge, G. (1997). Passing notes to parents. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 30-34.

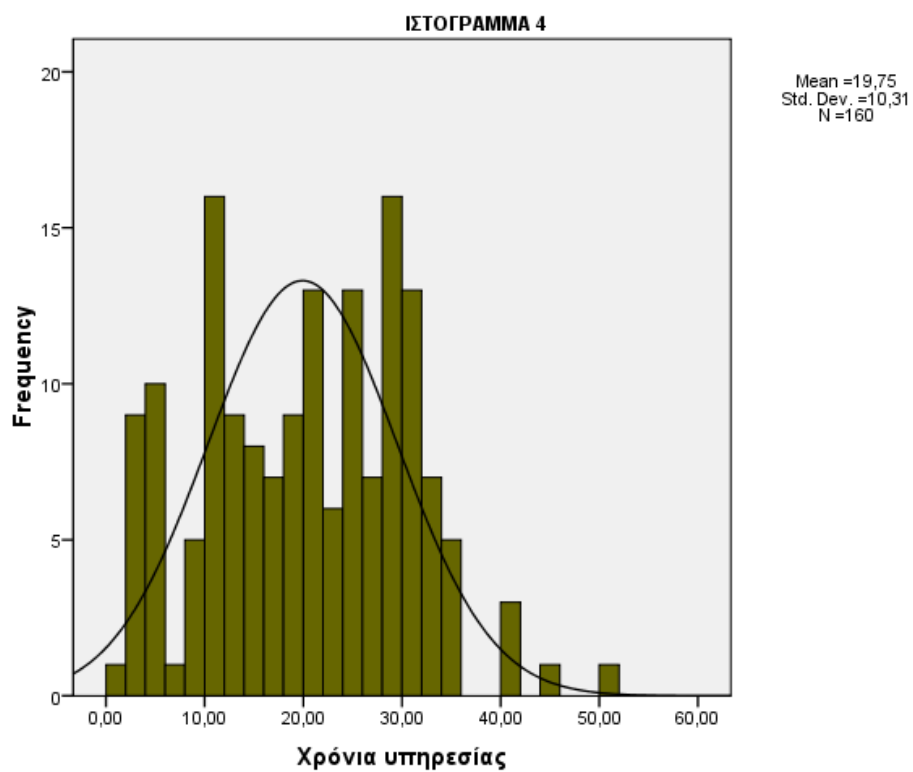
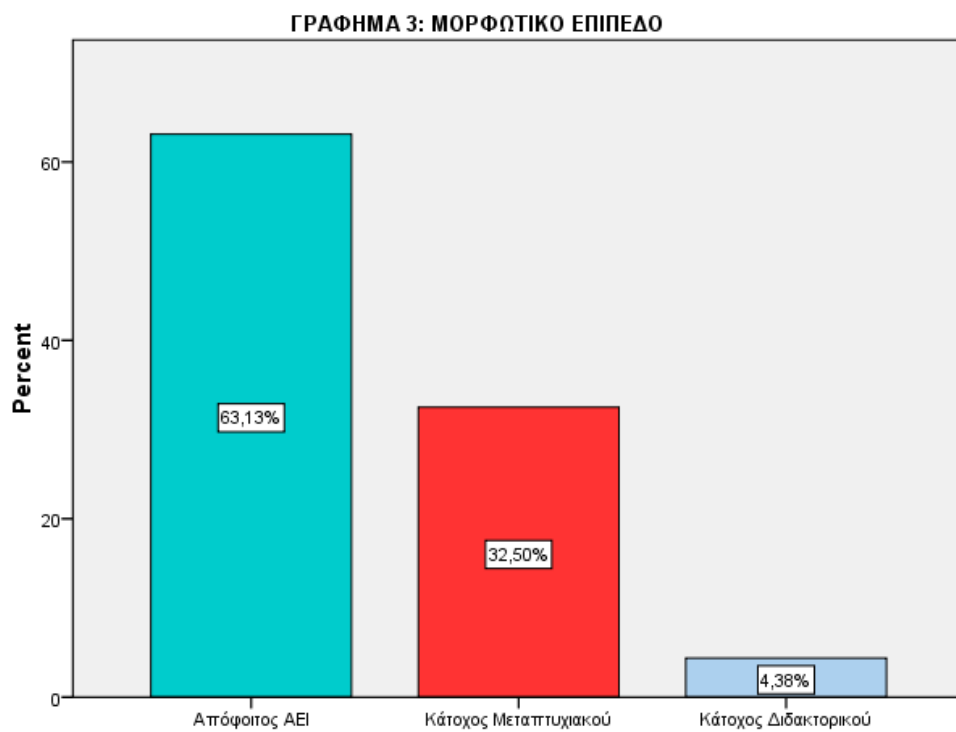
Θεσμικά Κείμενα

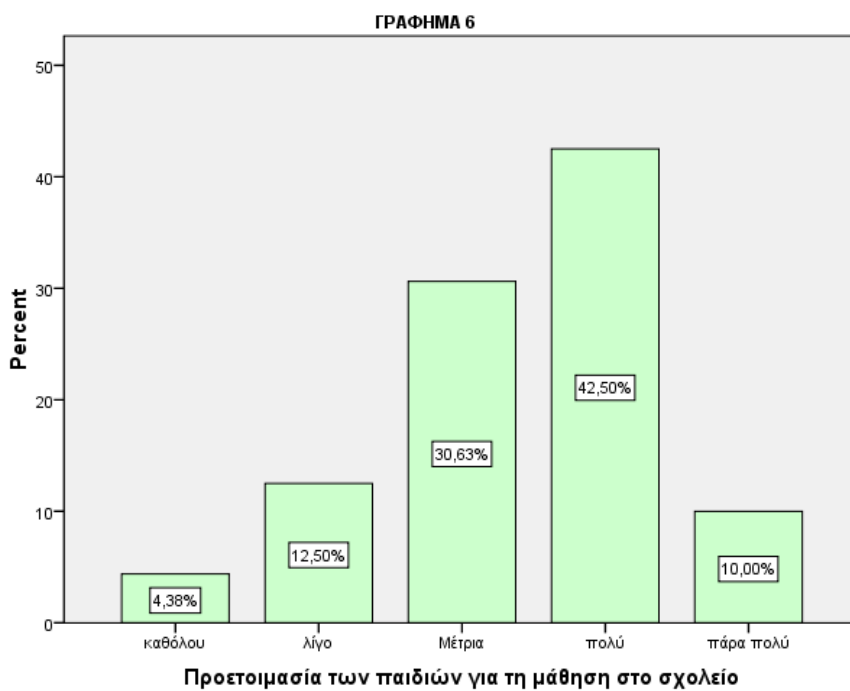
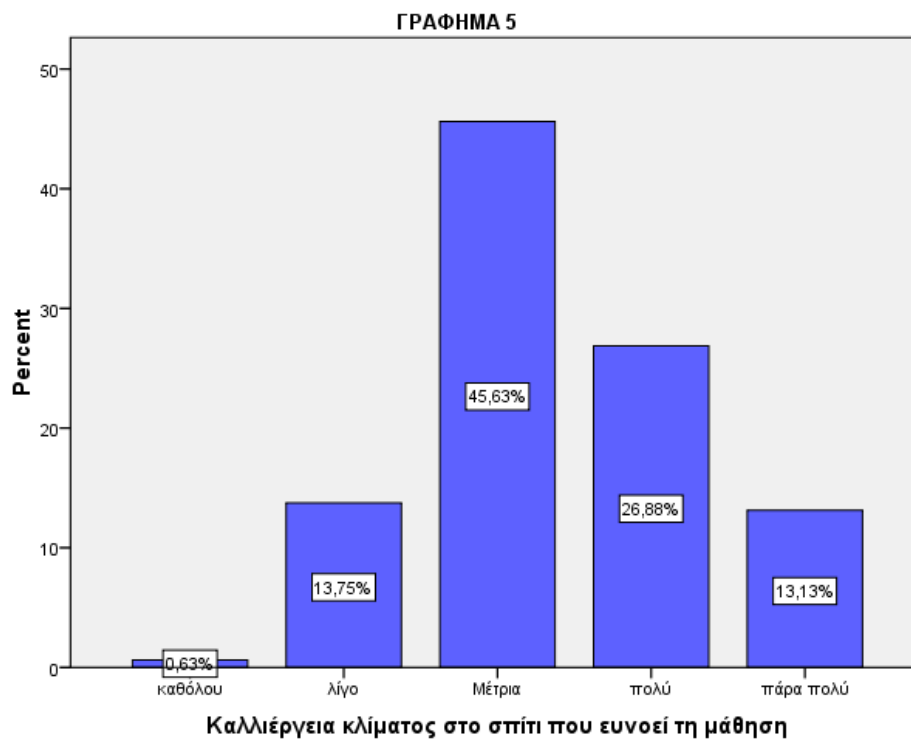
- NOMOS ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566. (ΦΕΚ 167/ Α) Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109, τ. Α, 1-8-2017) για την Οργάνωση και Λειτουργία των Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων της χώρας.
- Υπουργική Απόφαση 16065/2002 - ΦΕΚ 497/22-4-2002 Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου των Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

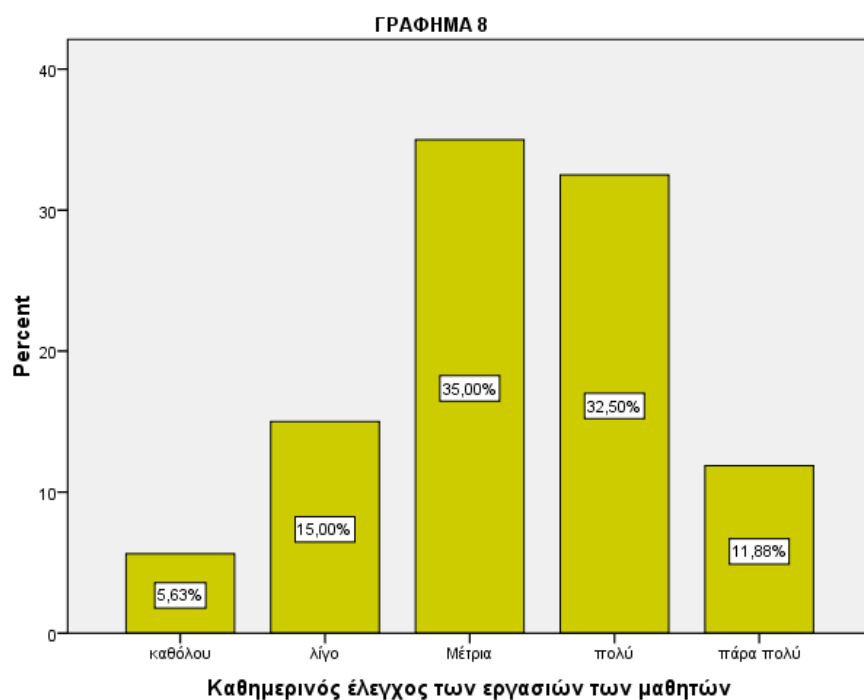
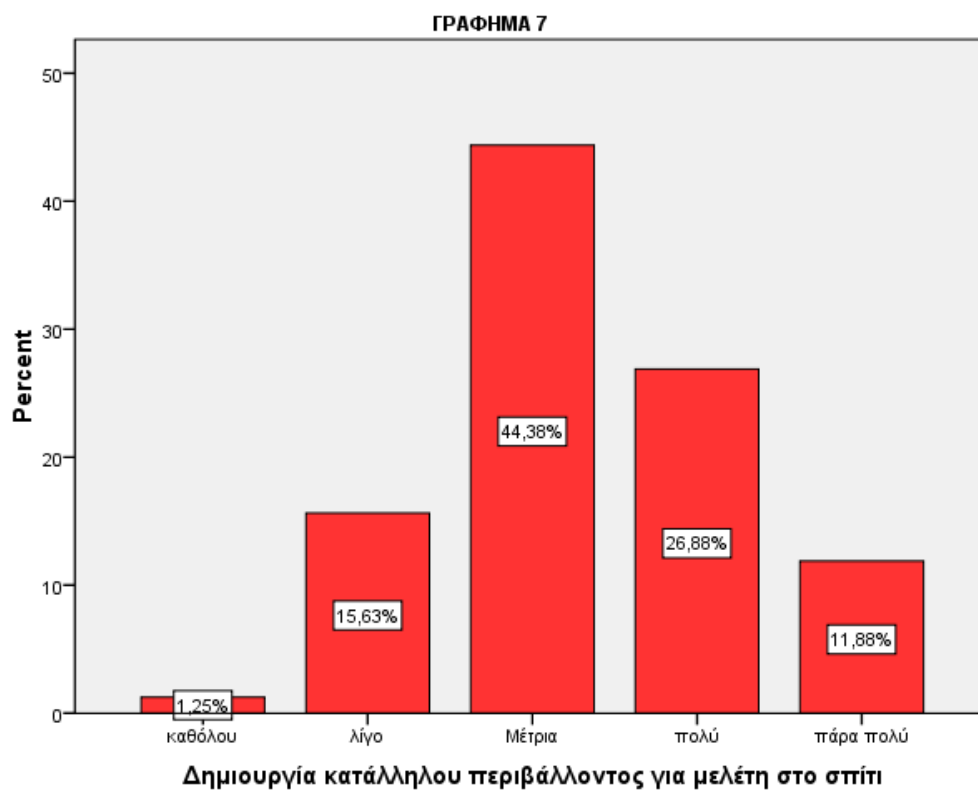
Παράρτημα 1

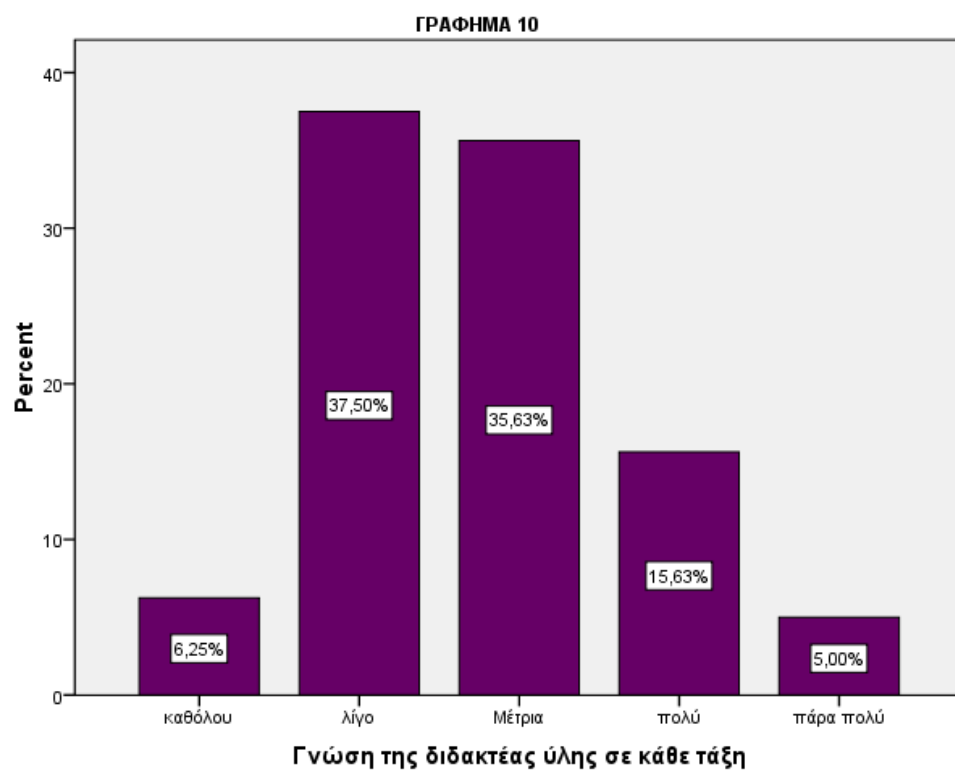
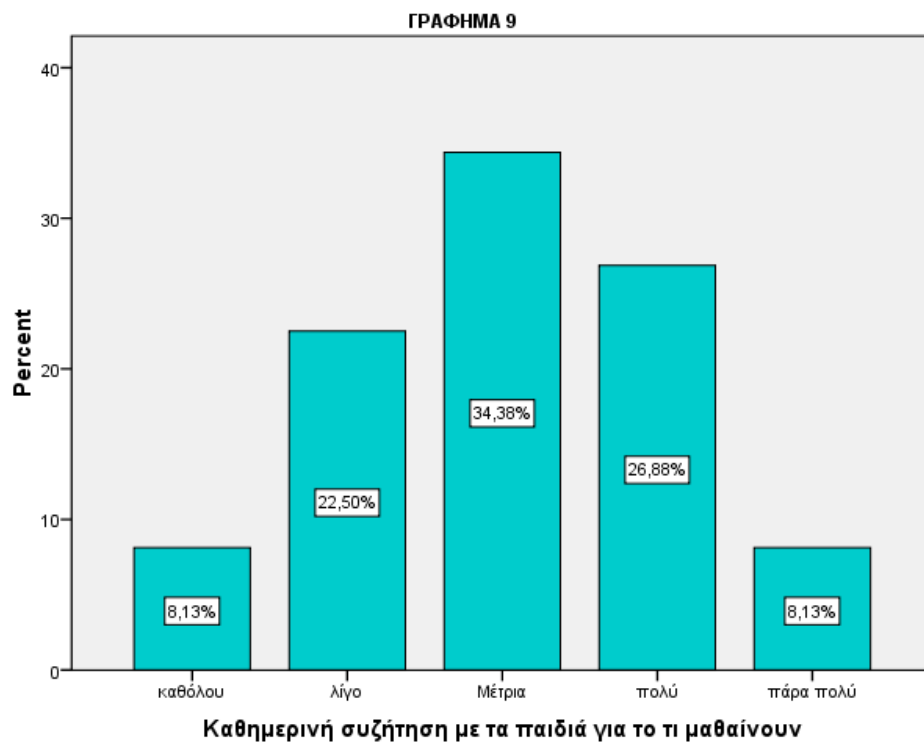
Γραφήματα



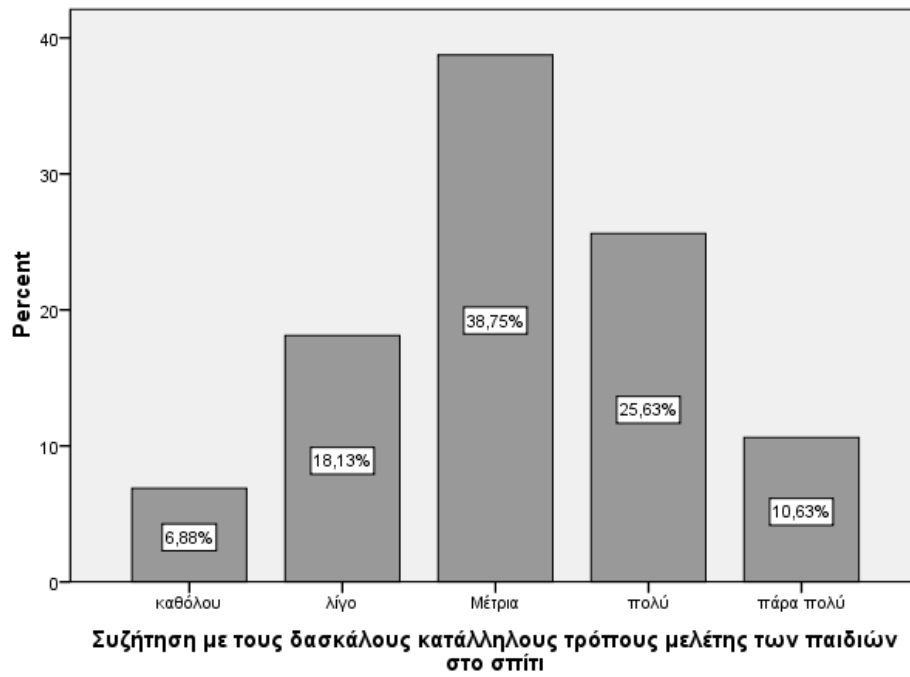




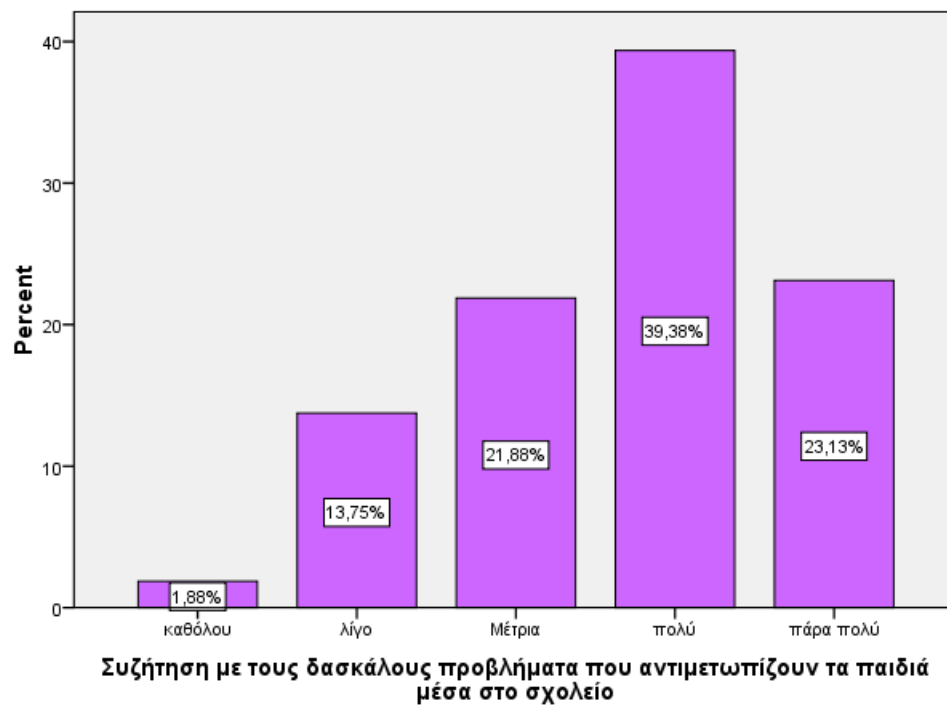


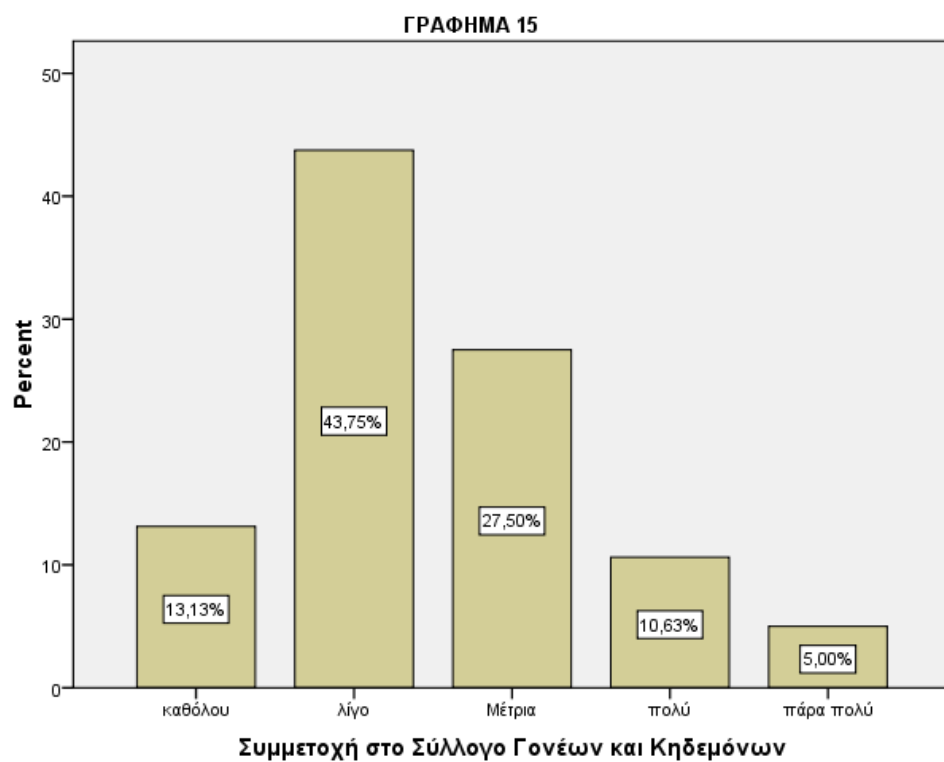
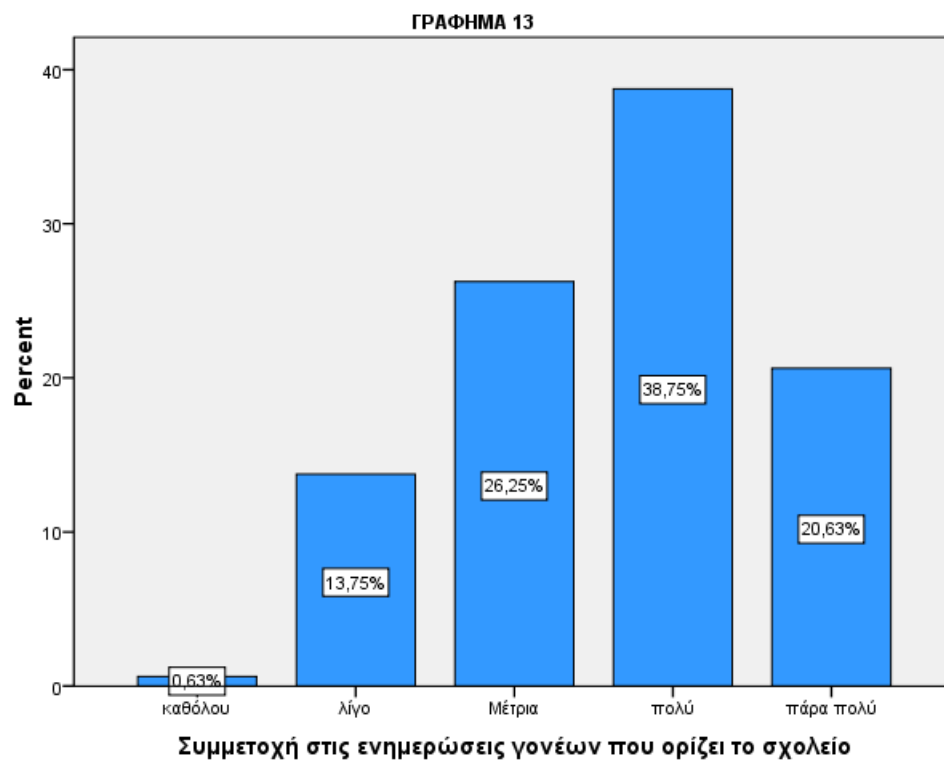


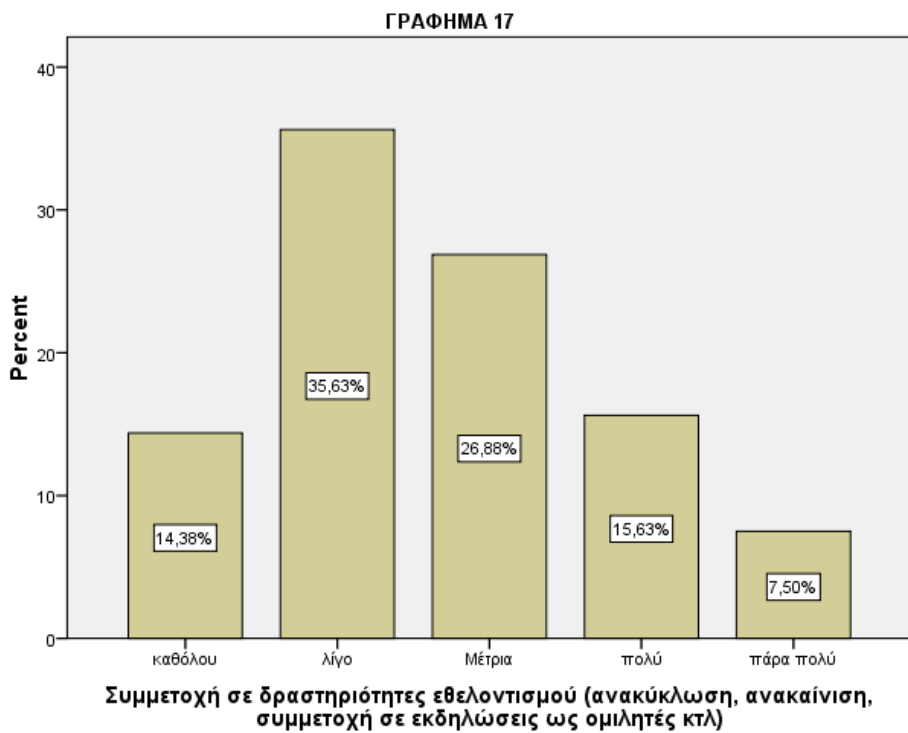
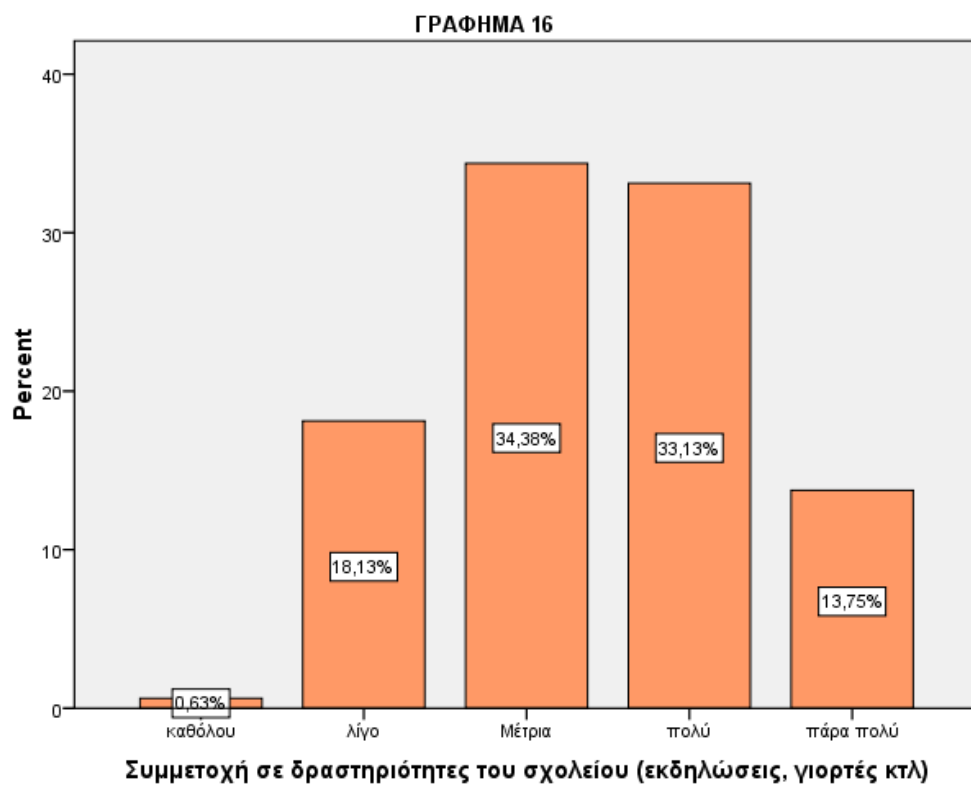
ΓΡΑΦΗΜΑ 11

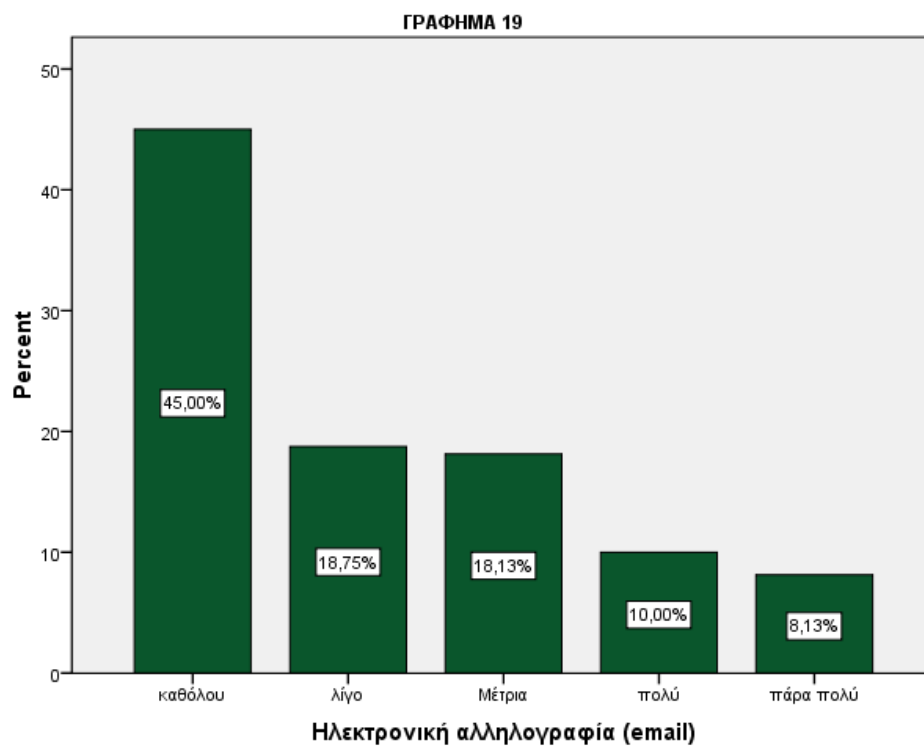
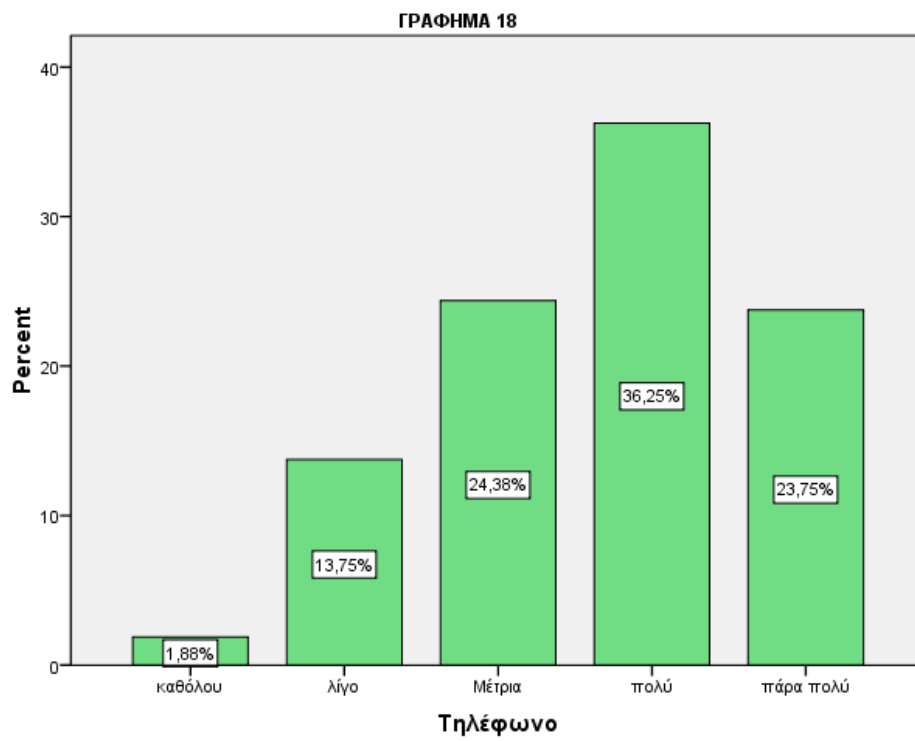


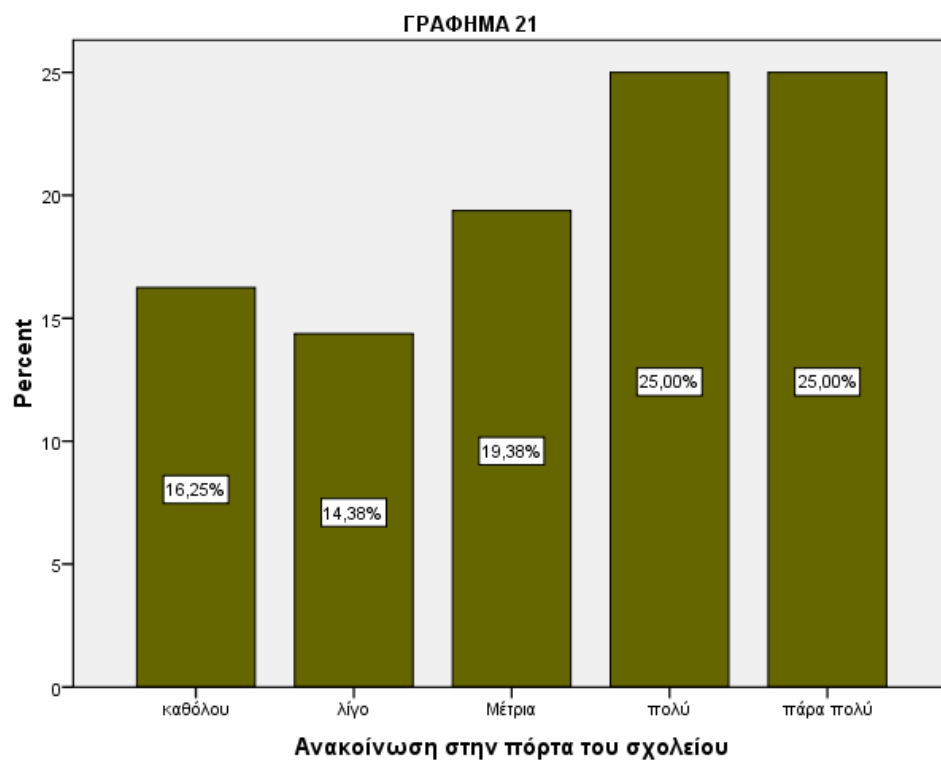
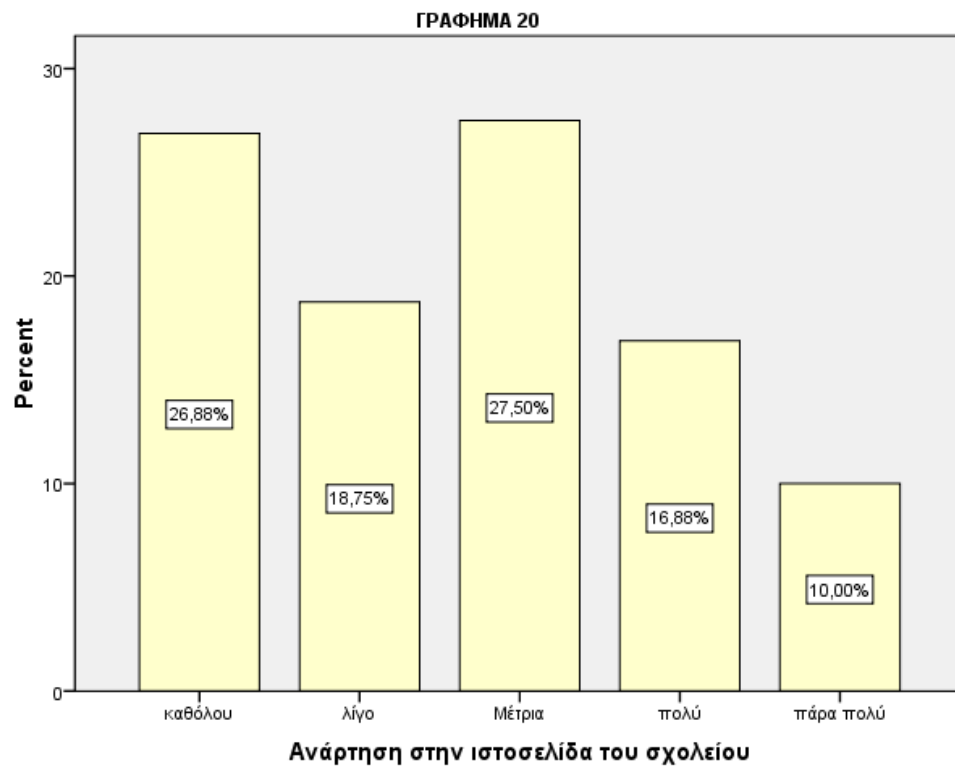
ΓΡΑΦΗΜΑ 12

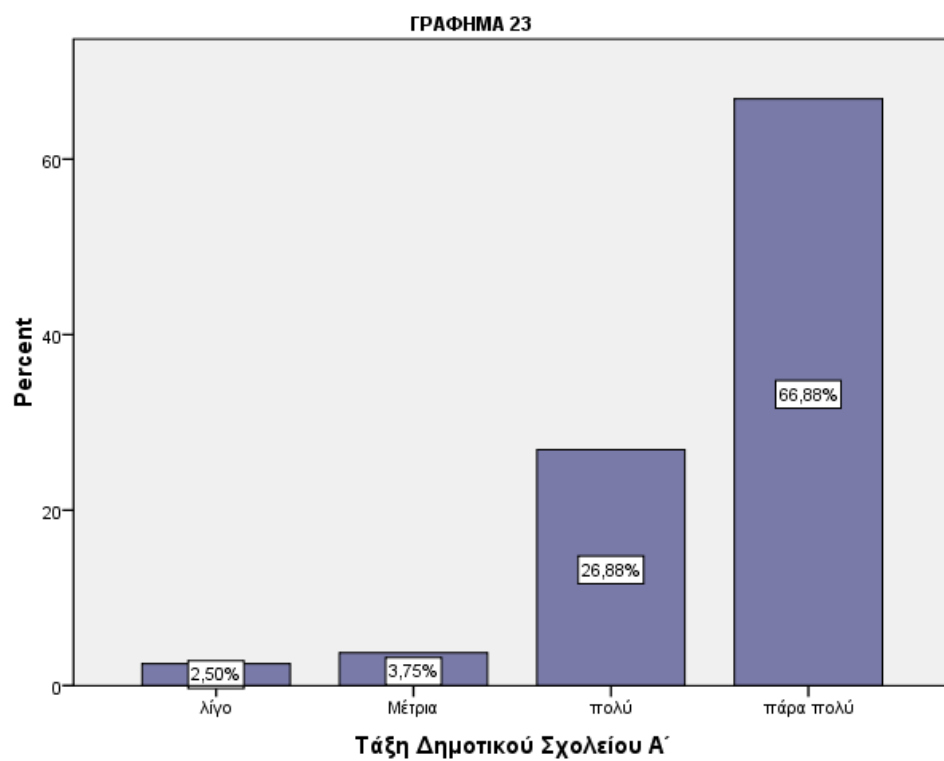
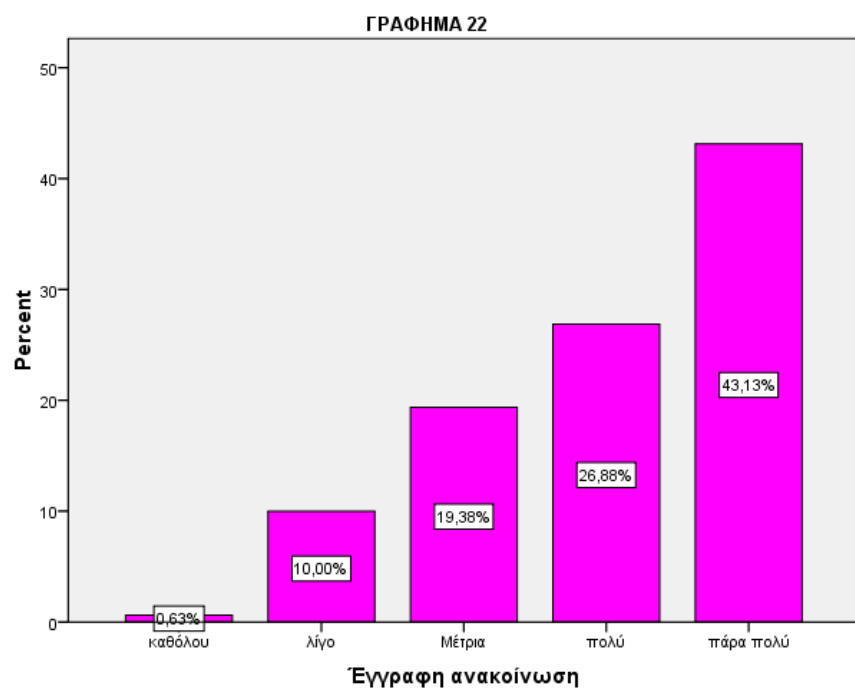


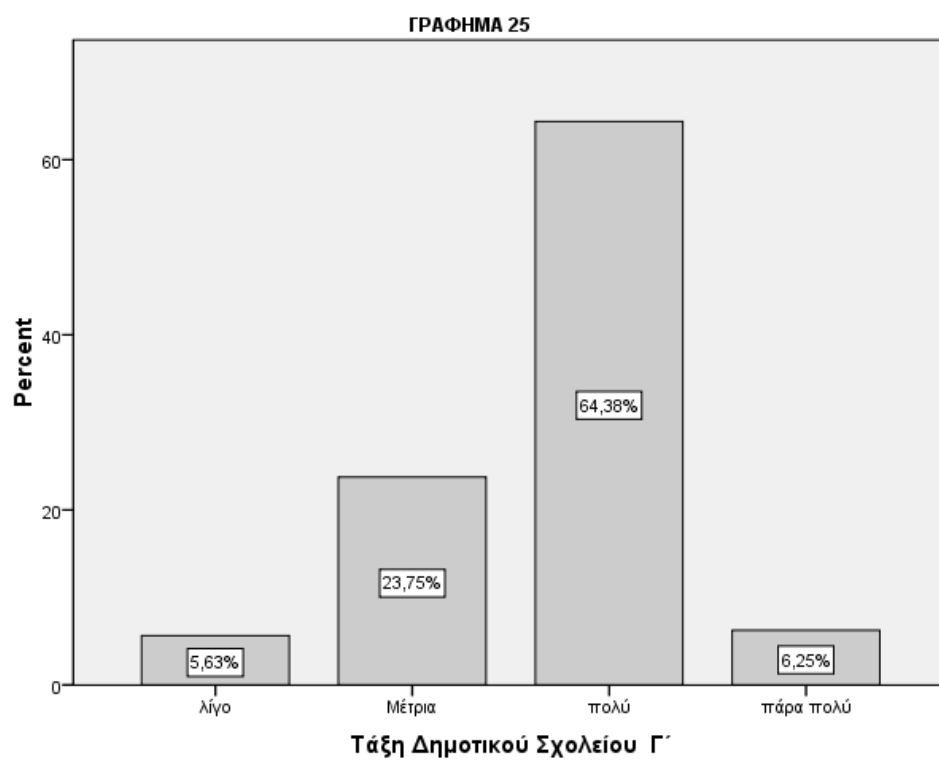
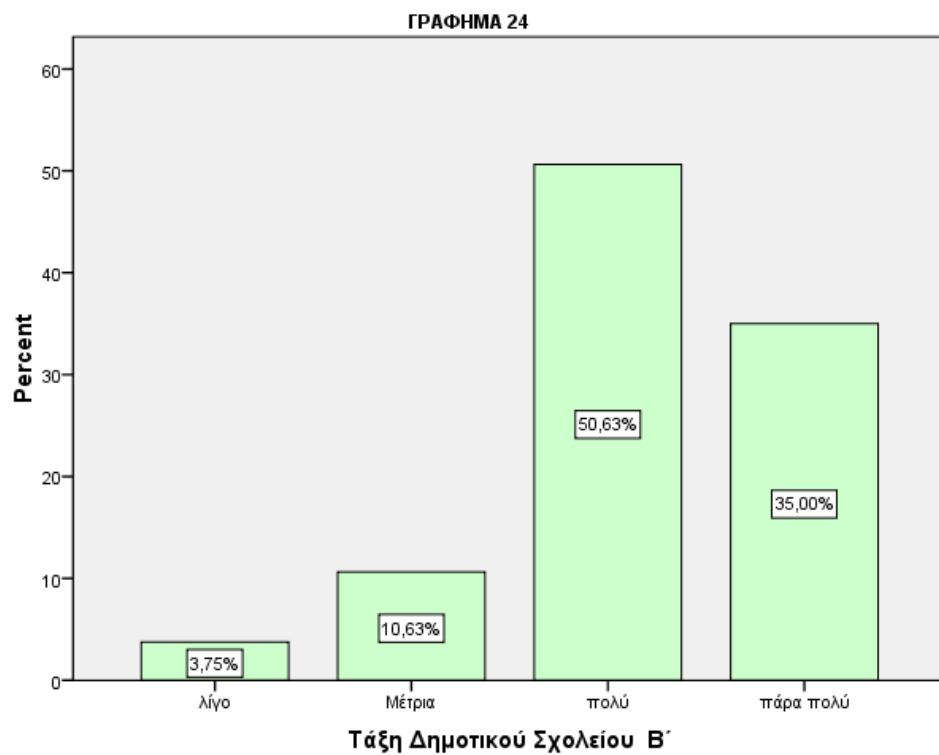


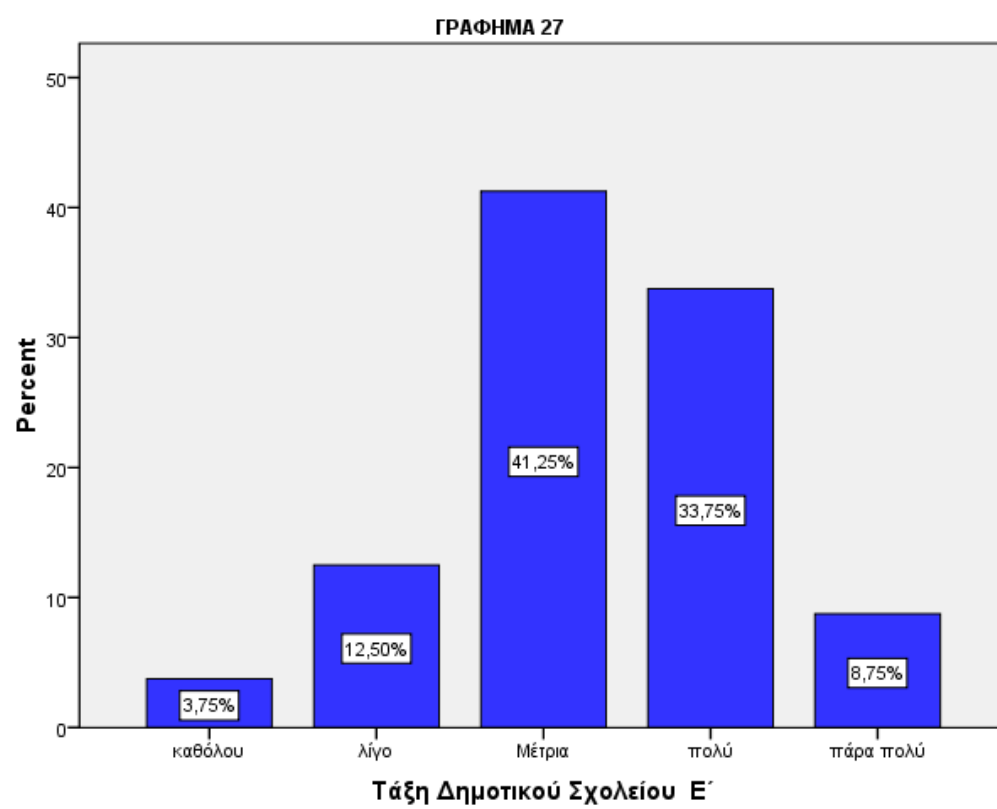
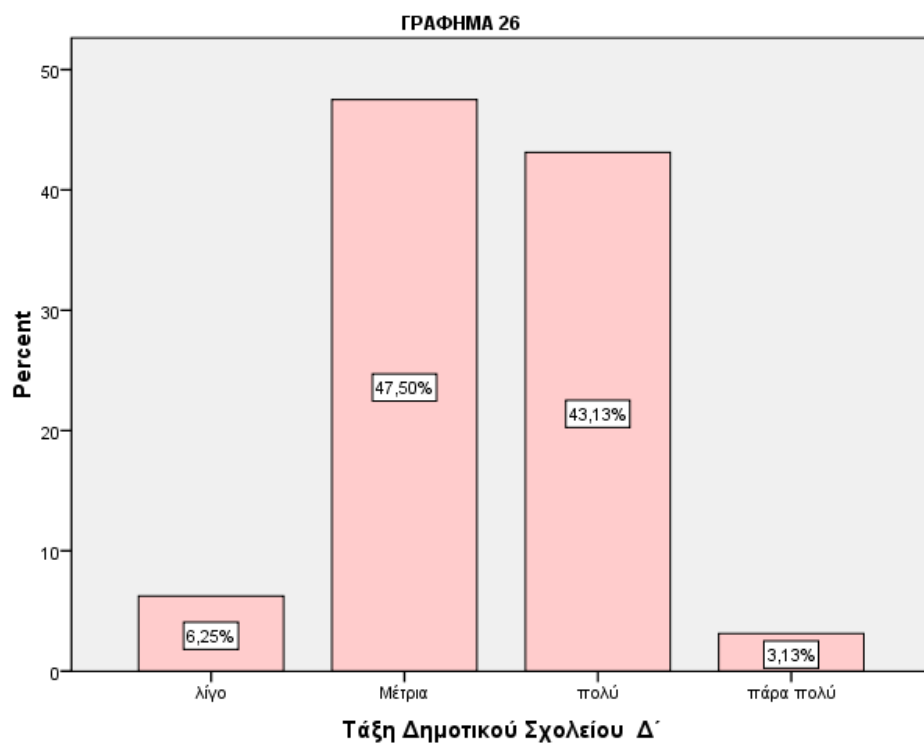


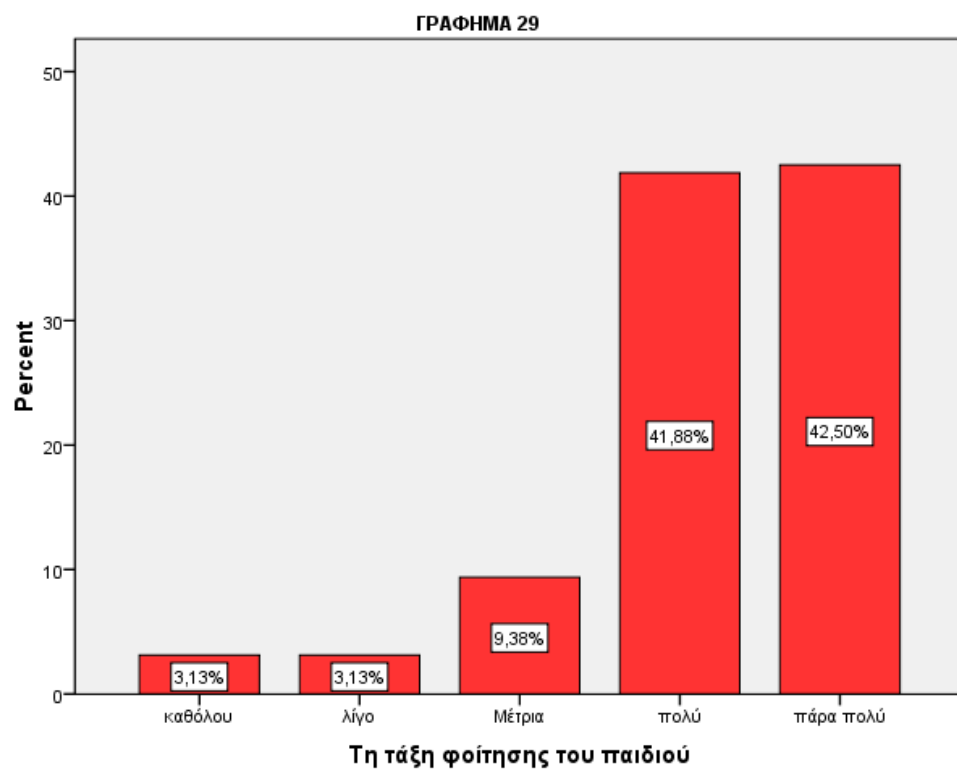
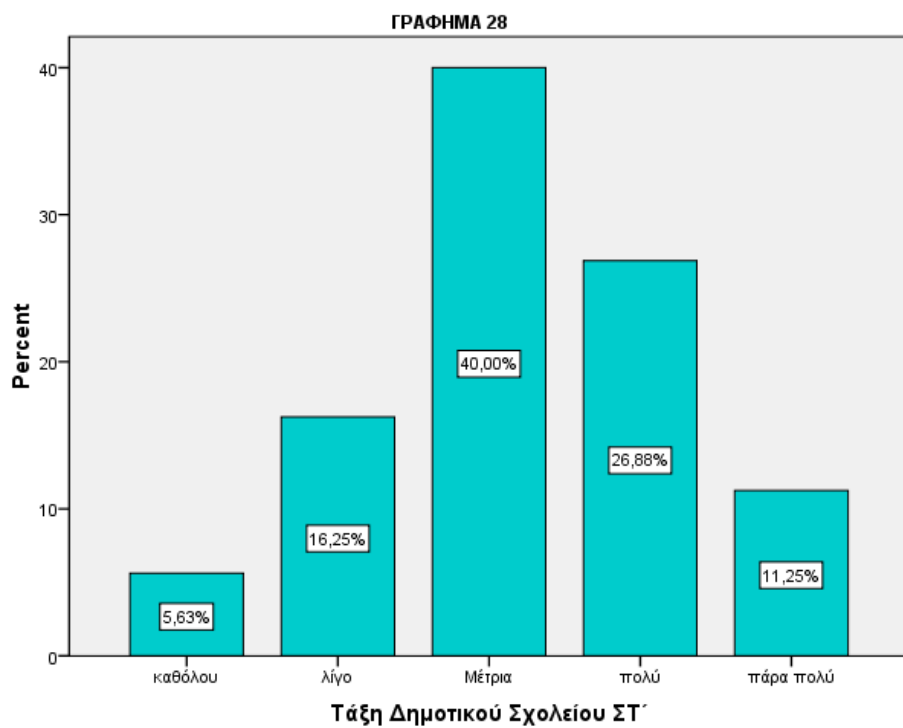




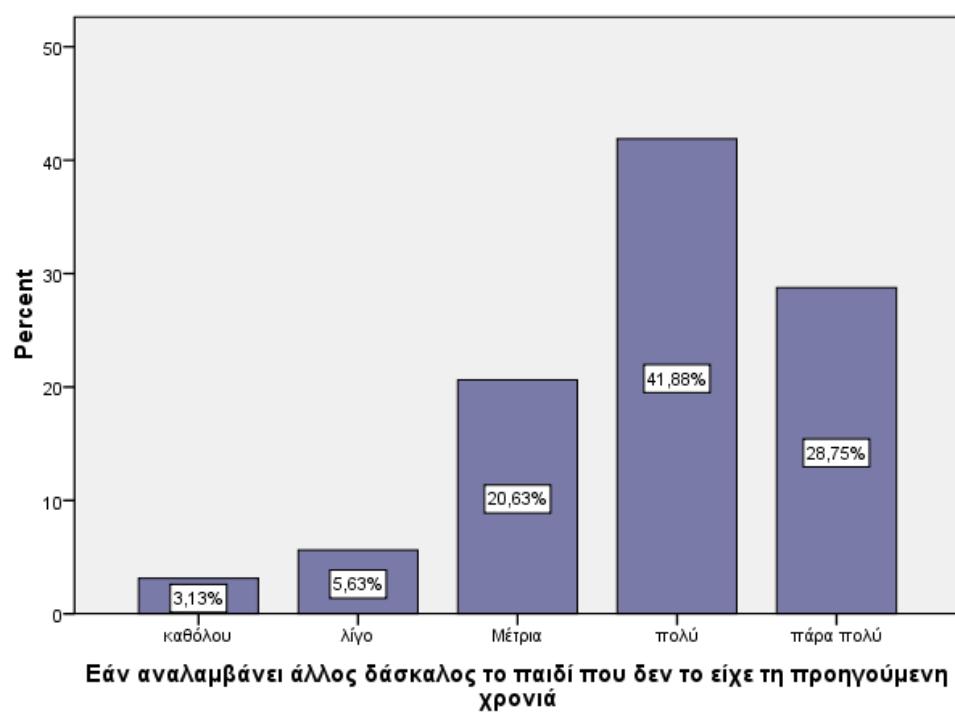




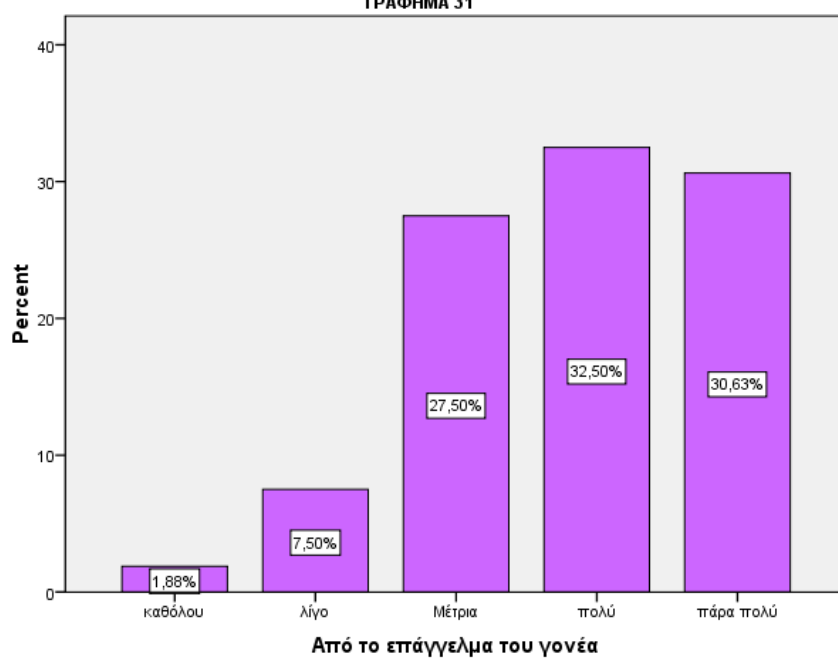


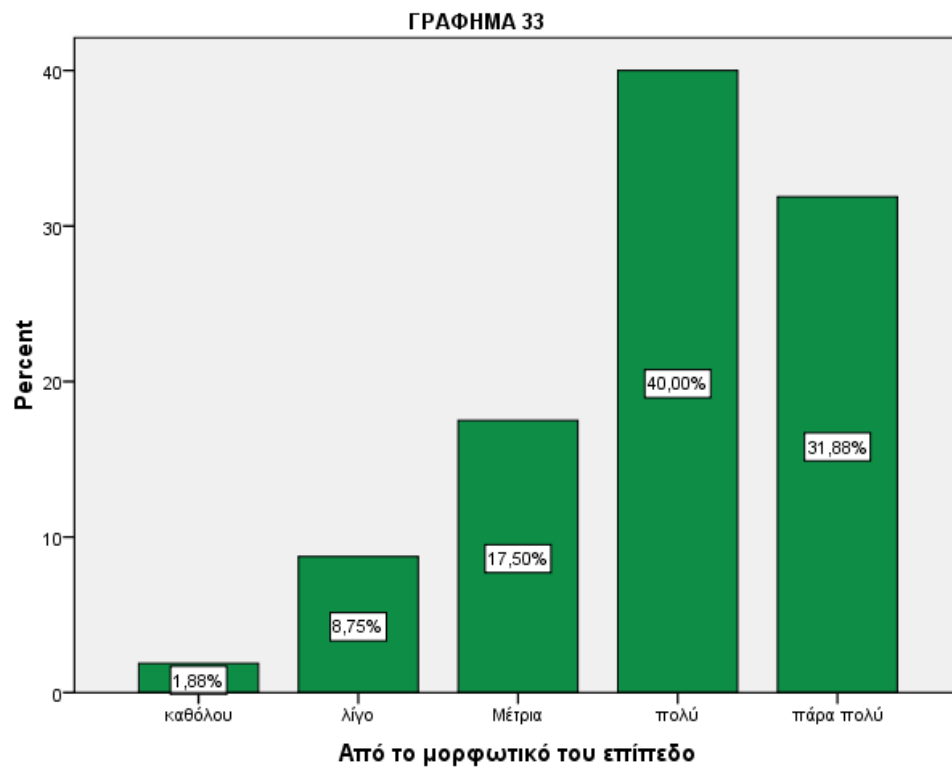
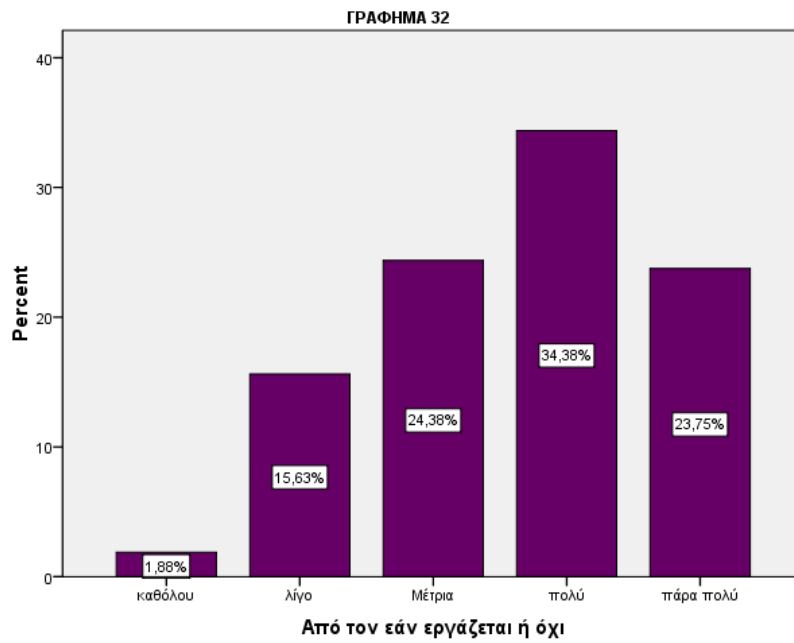


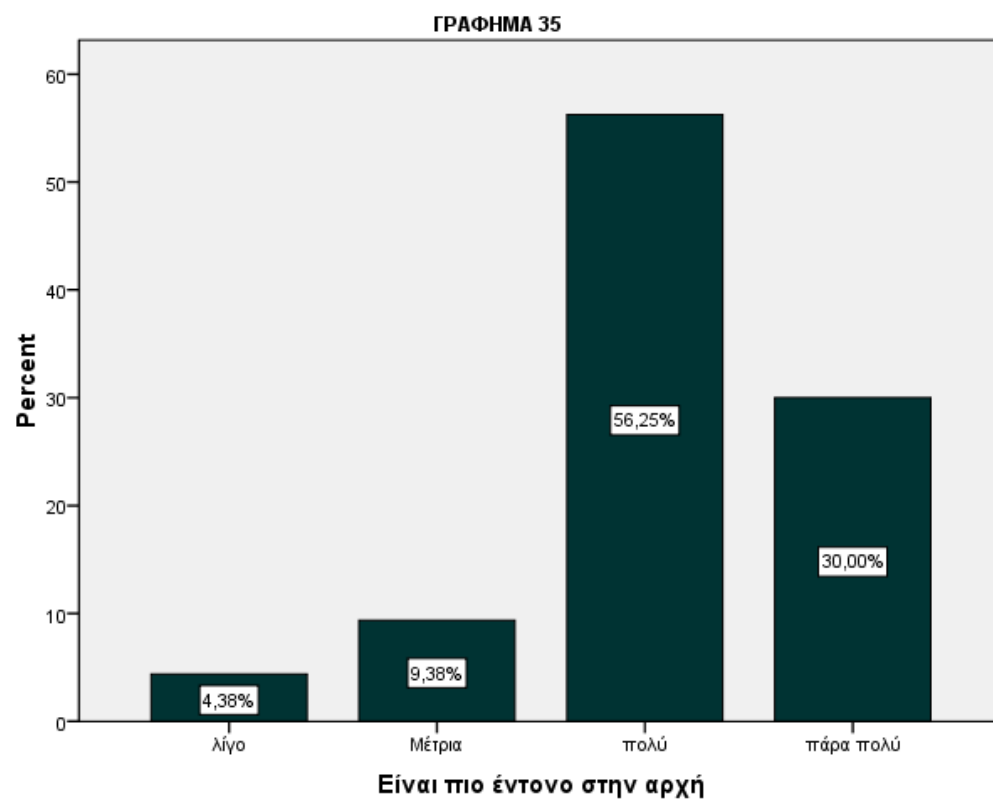
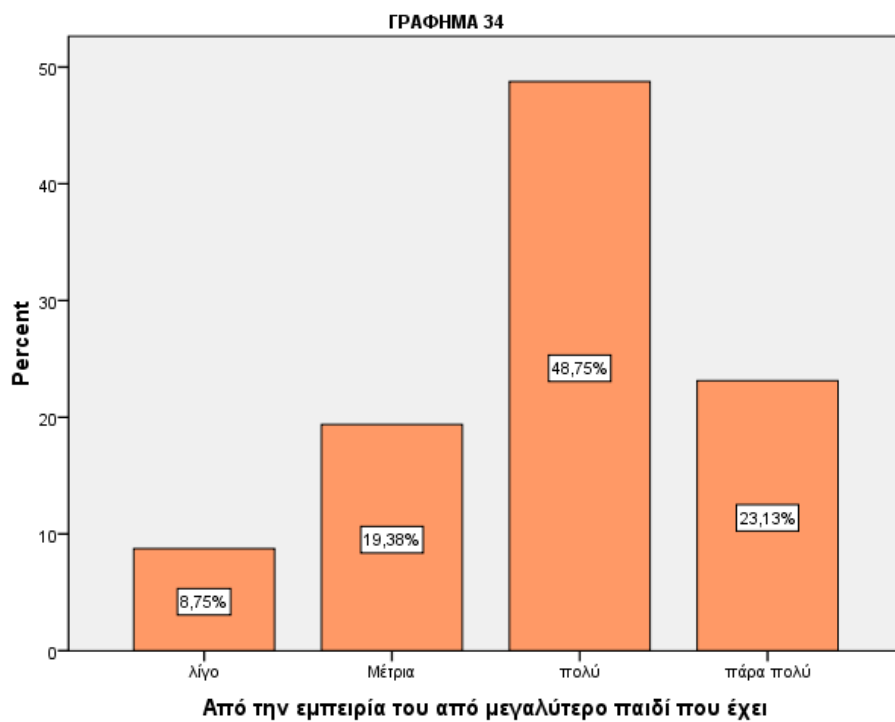
ΓΡΑΦΗΜΑ 30

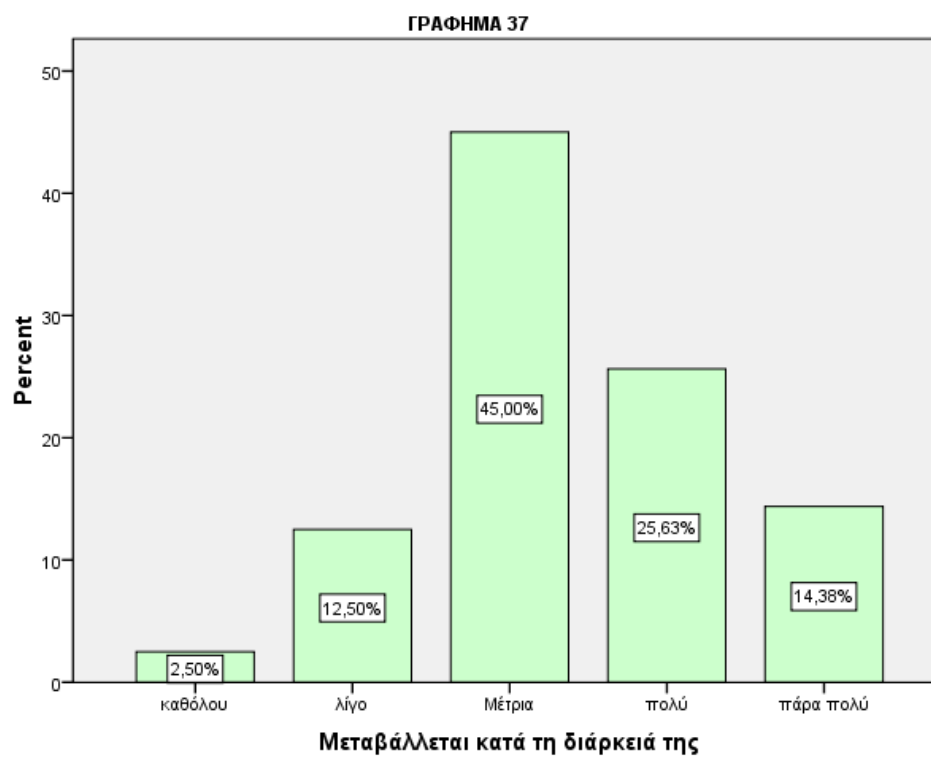
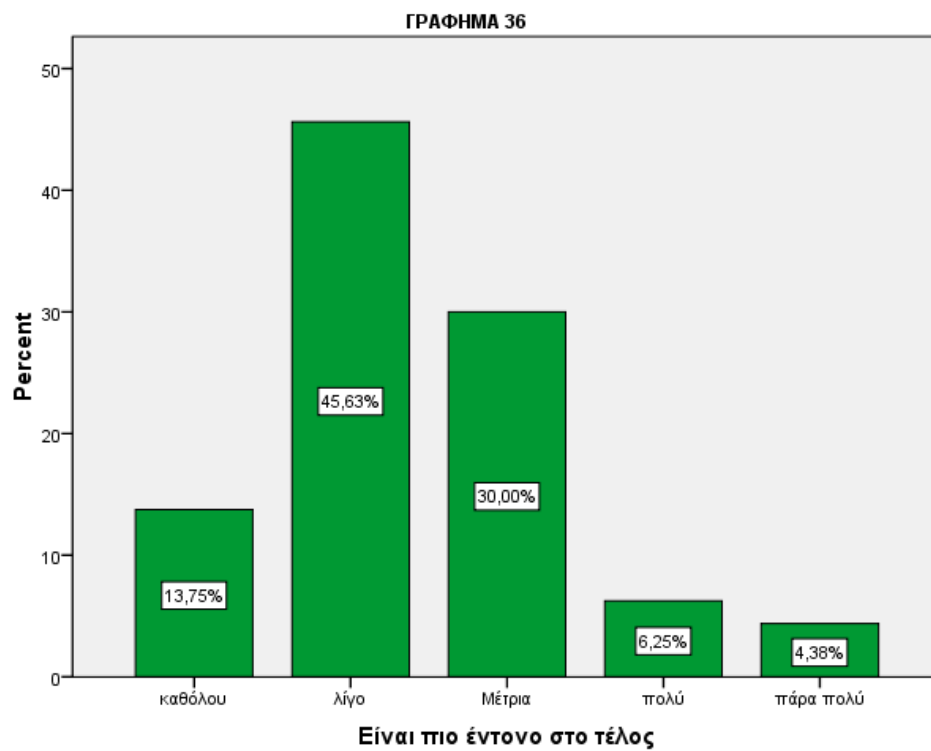


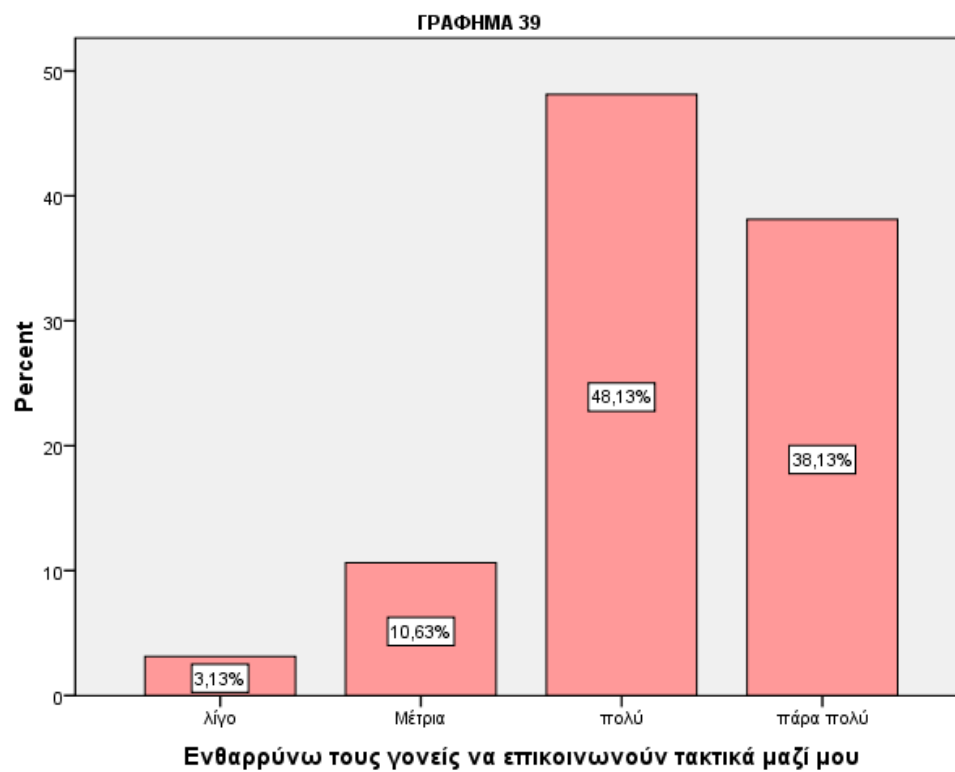
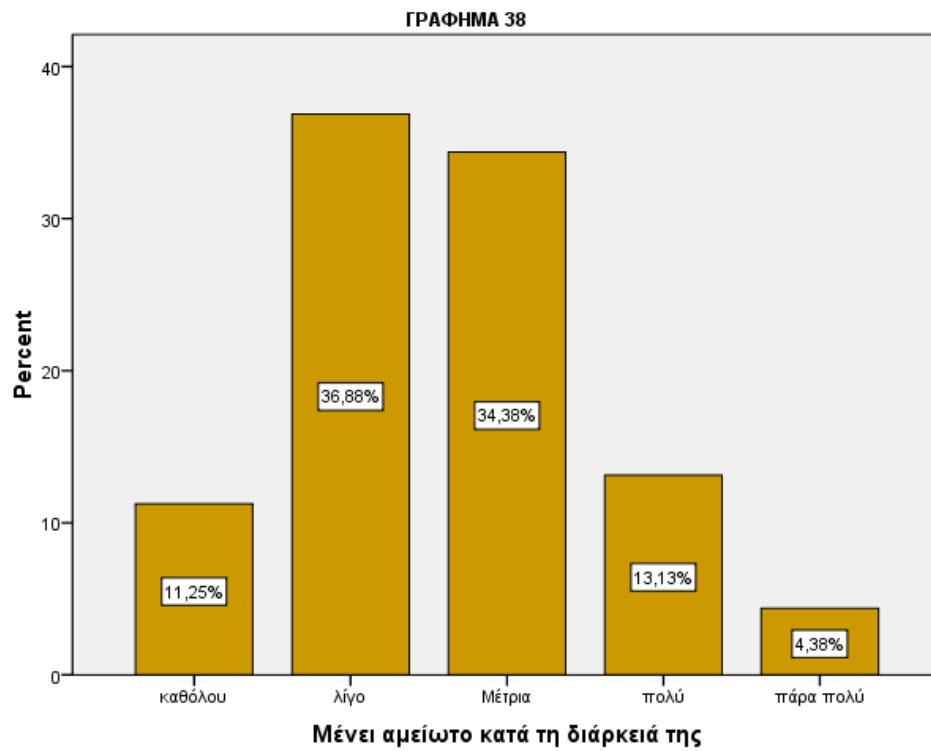
ΓΡΑΦΗΜΑ 31



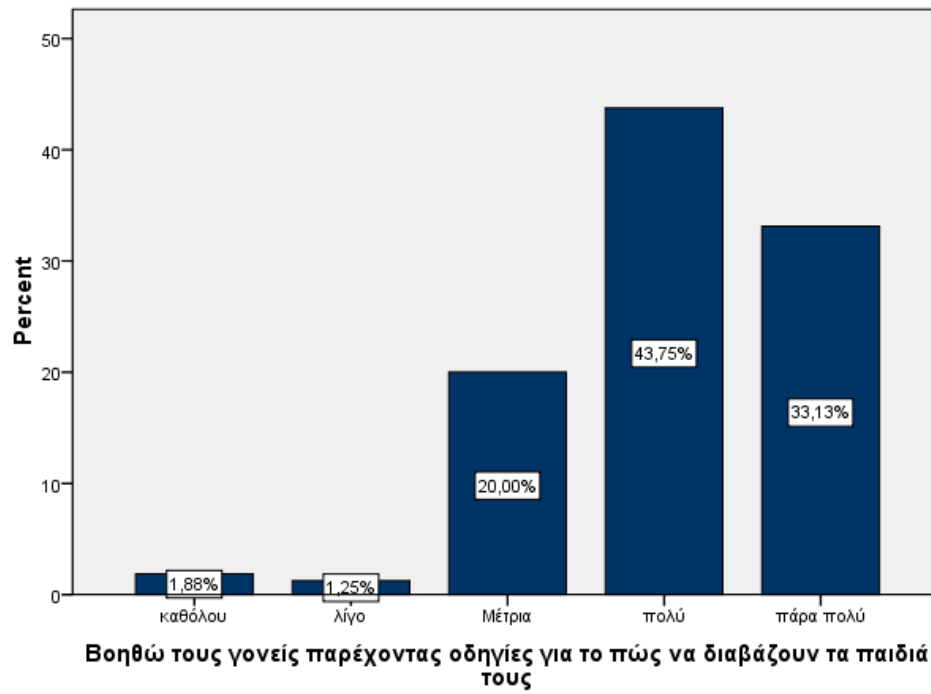




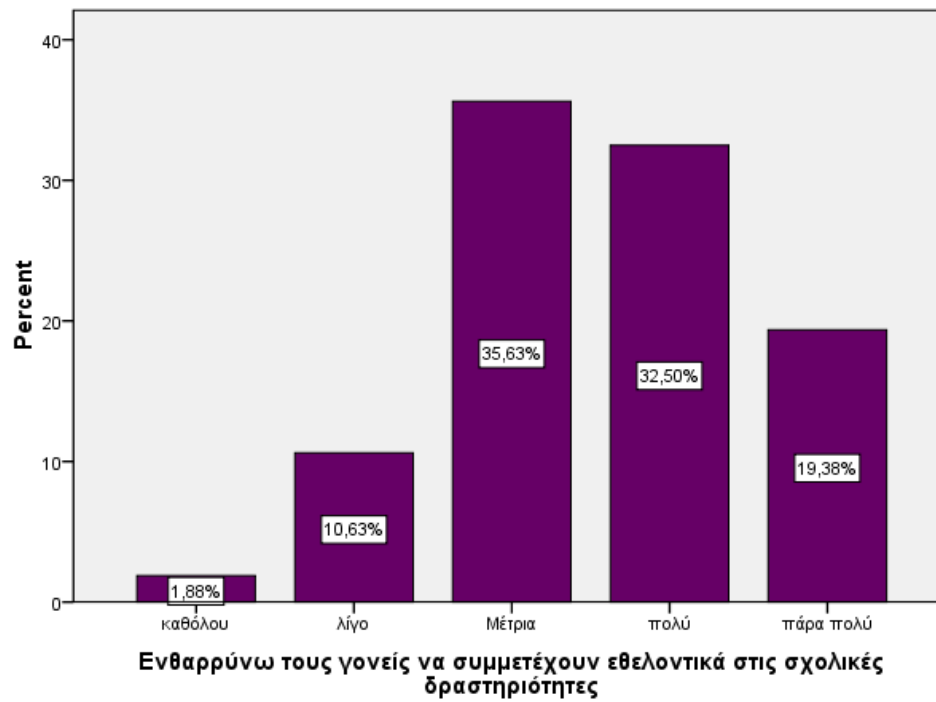


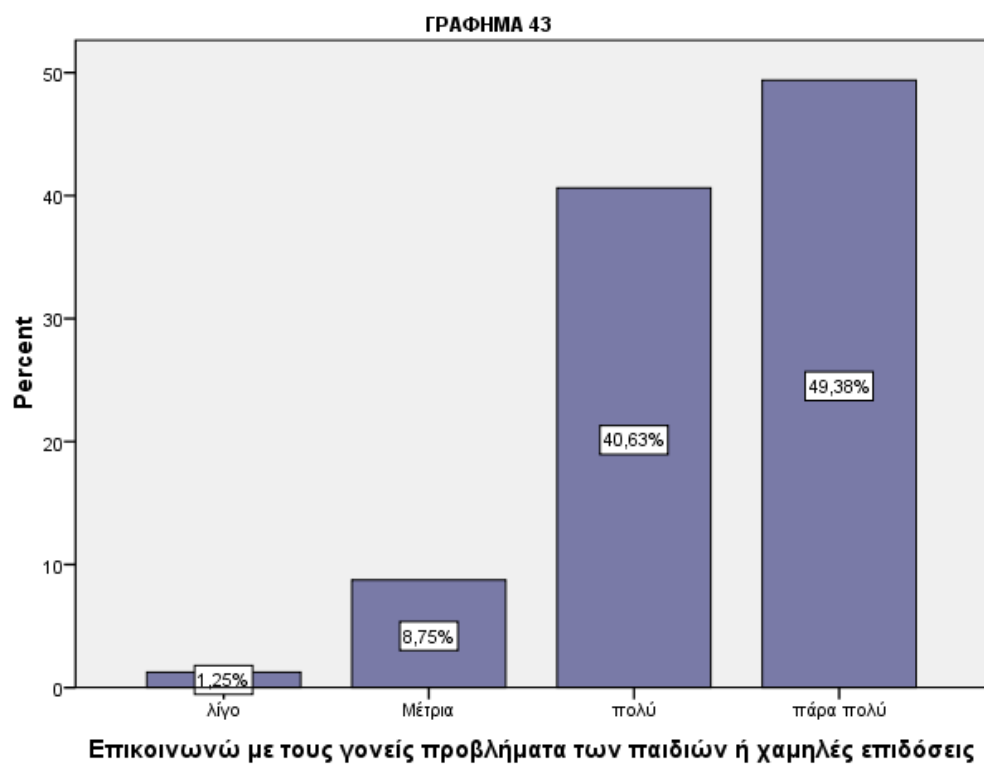
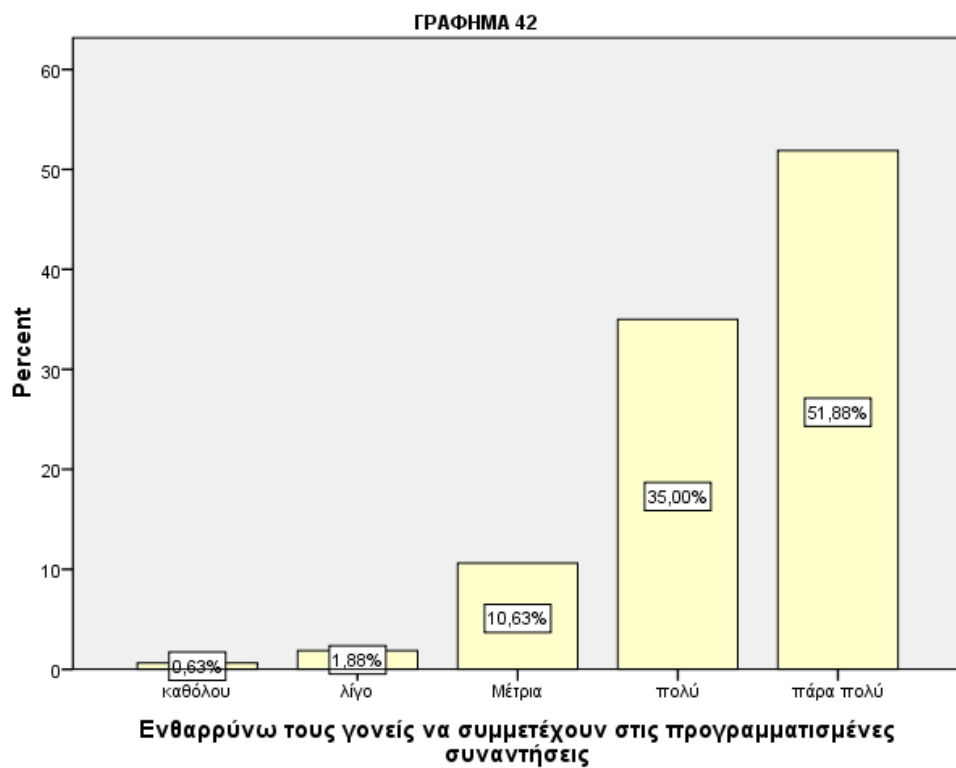


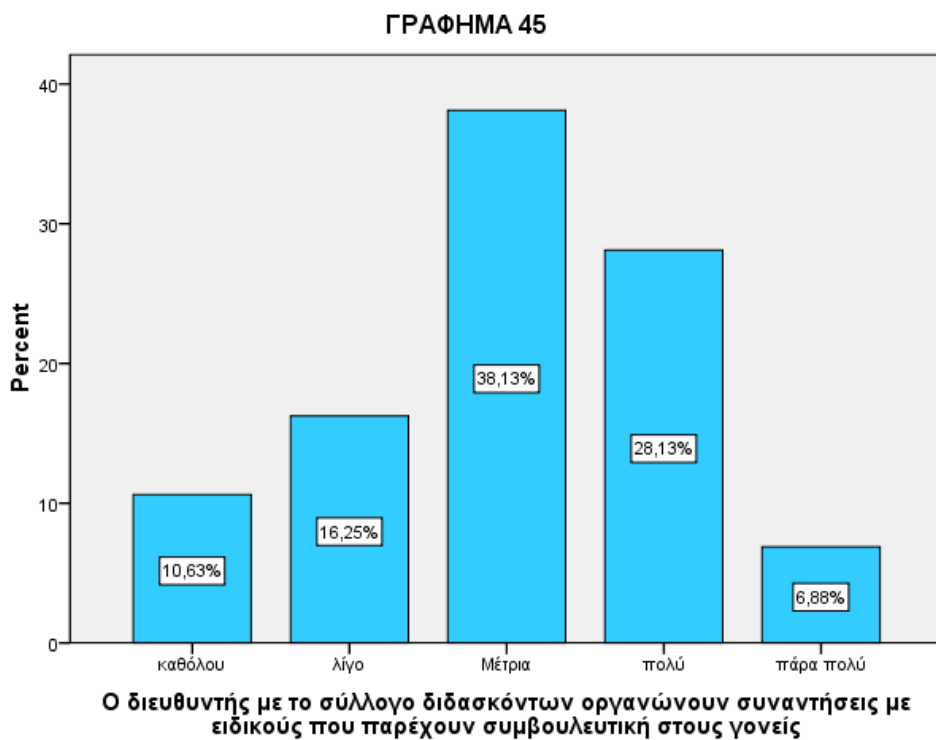
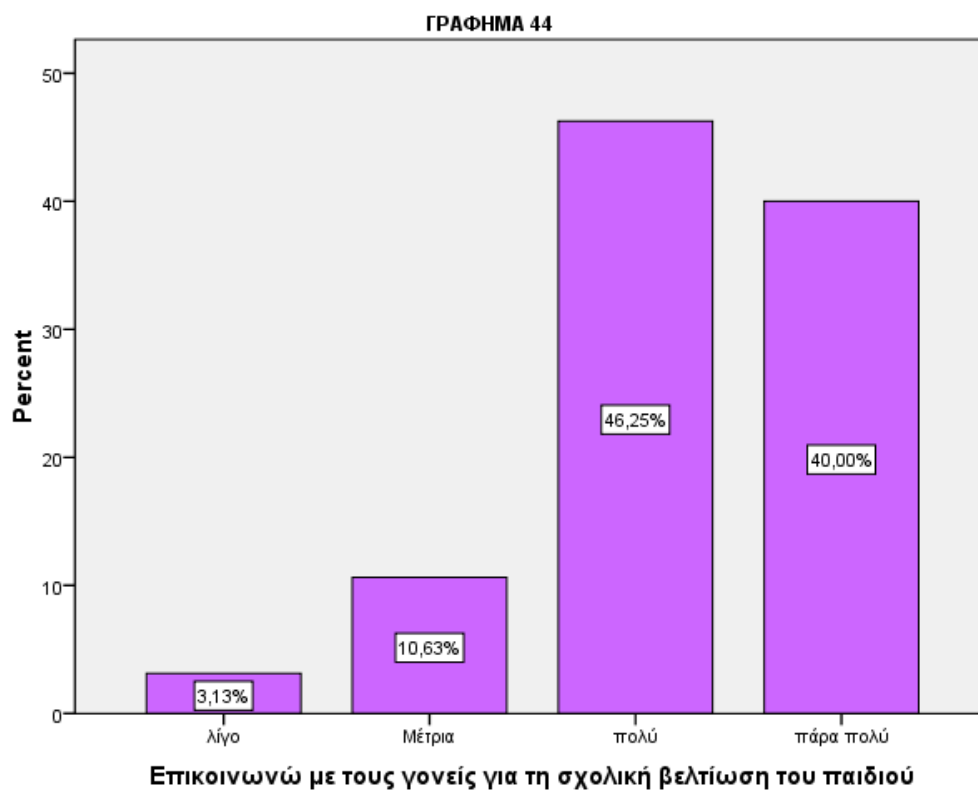
ΓΡΑΦΗΜΑ 40



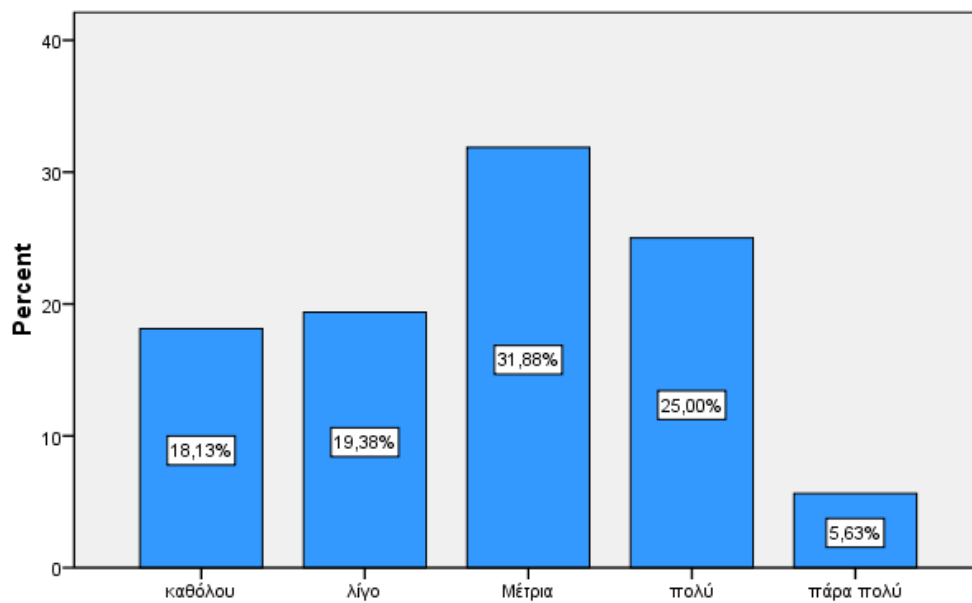
ΓΡΑΦΗΜΑ 41





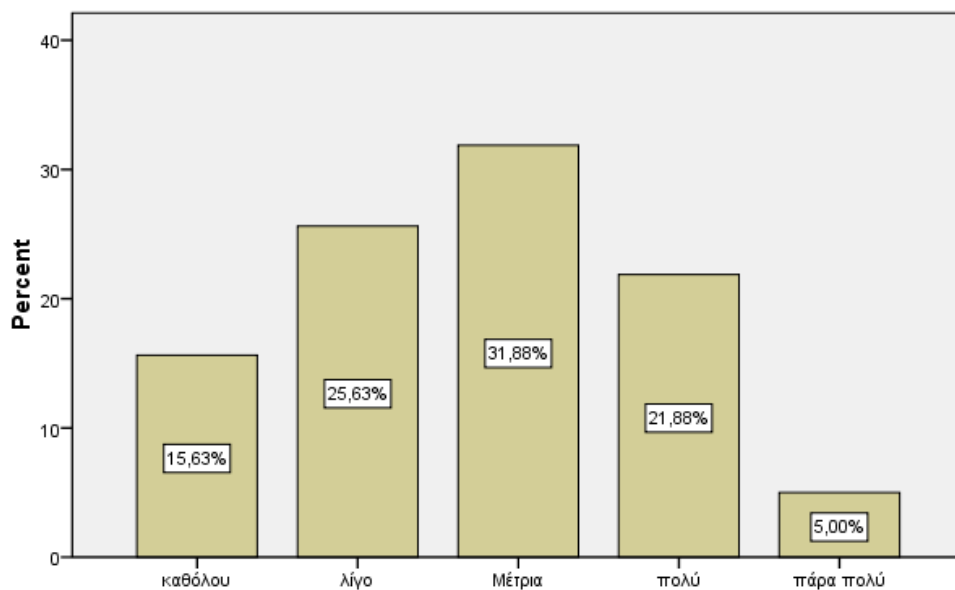


ΓΡΑΦΗΜΑ 46



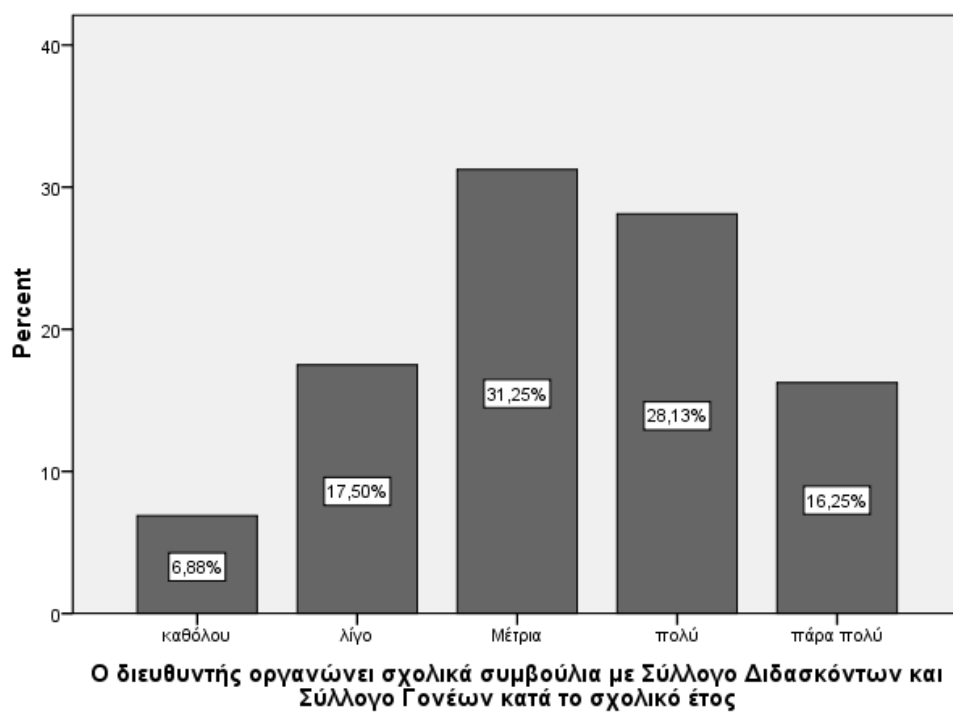
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνει σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών

ΓΡΑΦΗΜΑ 47

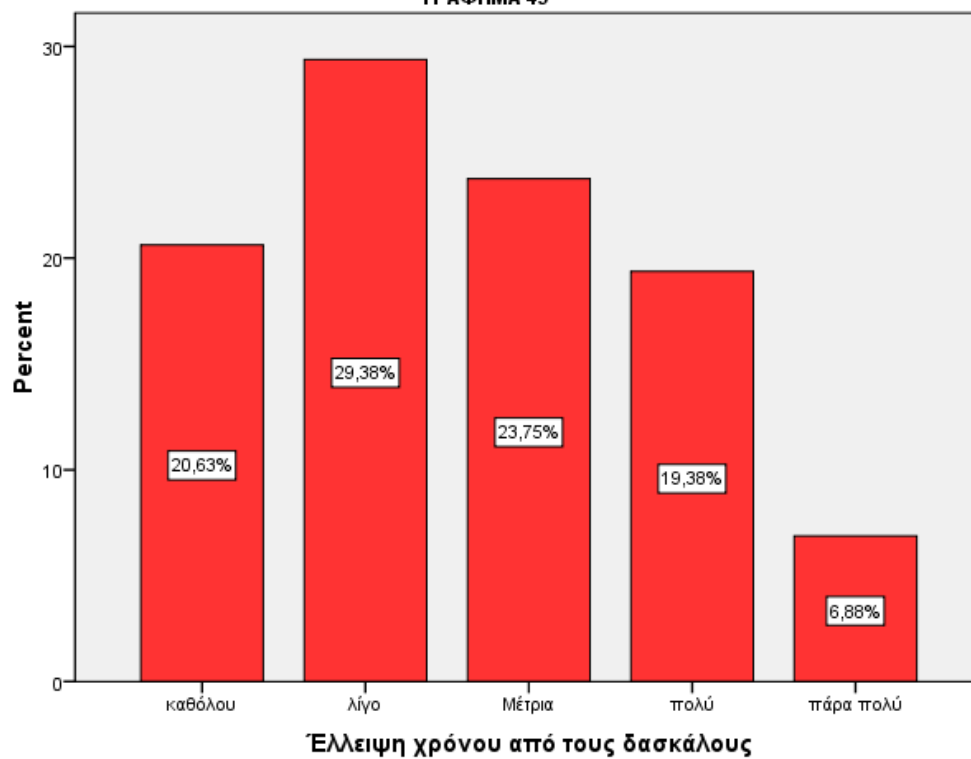


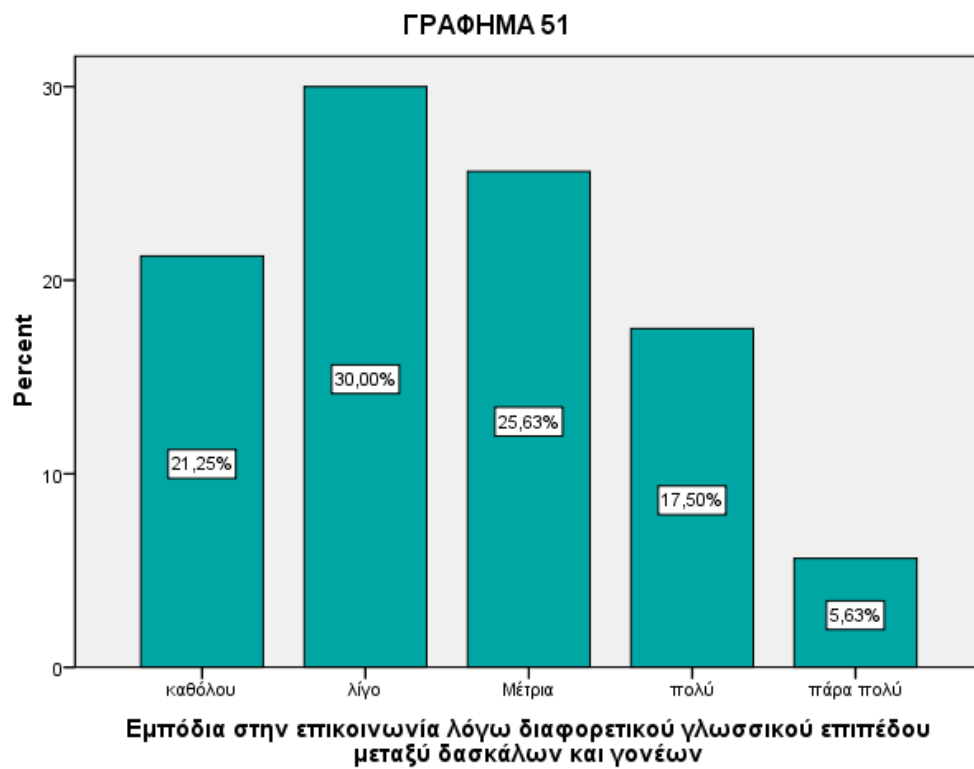
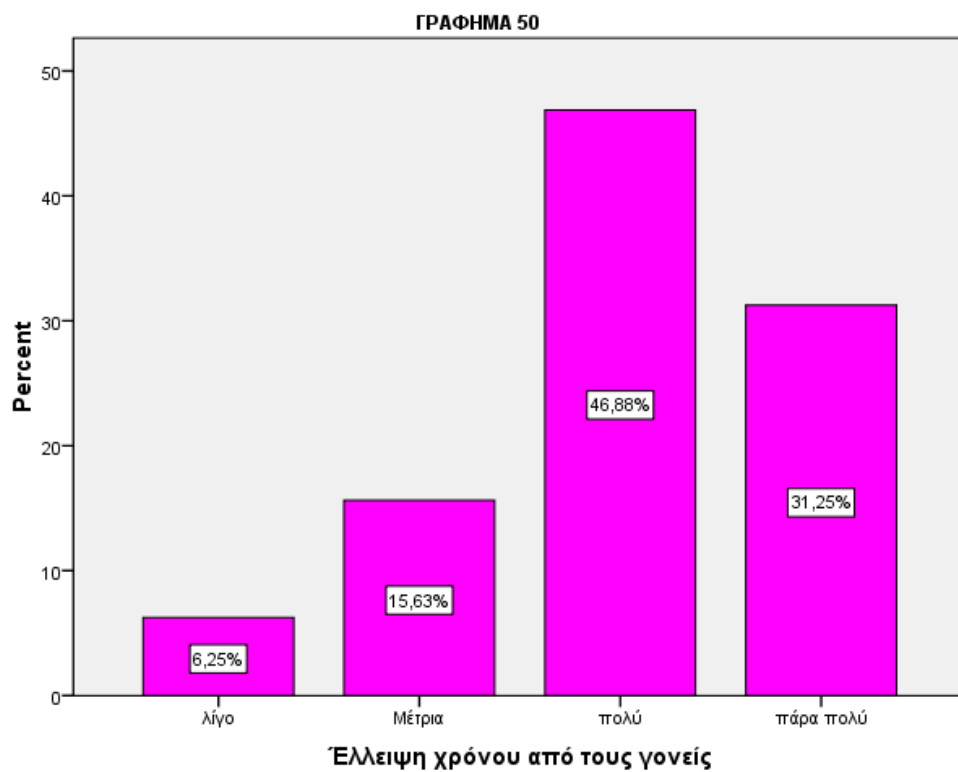
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνει συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους

ΓΡΑΦΗΜΑ 48

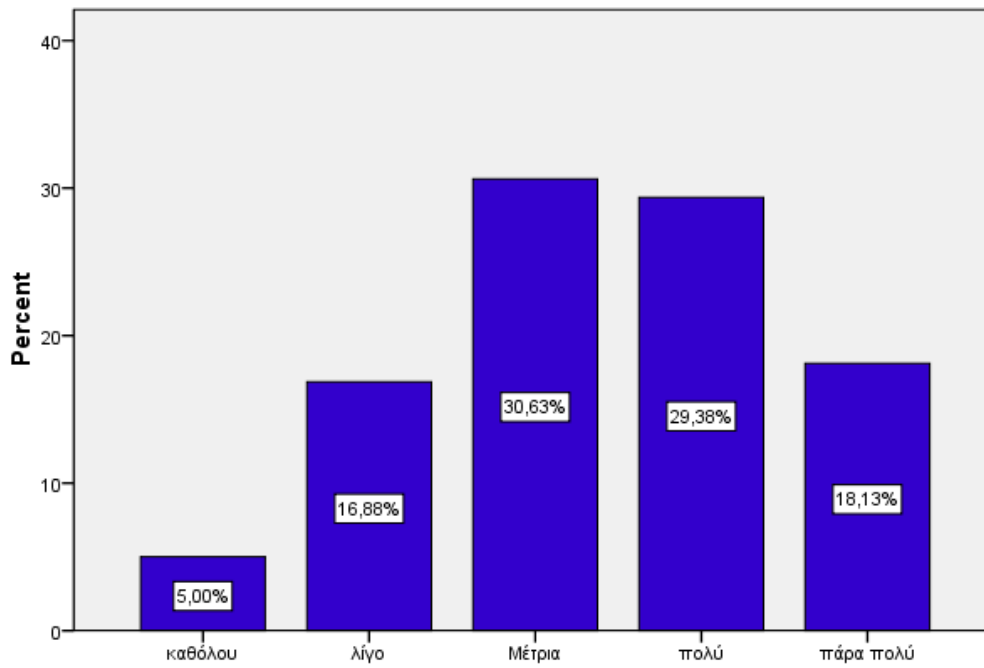


ΓΡΑΦΗΜΑ 49



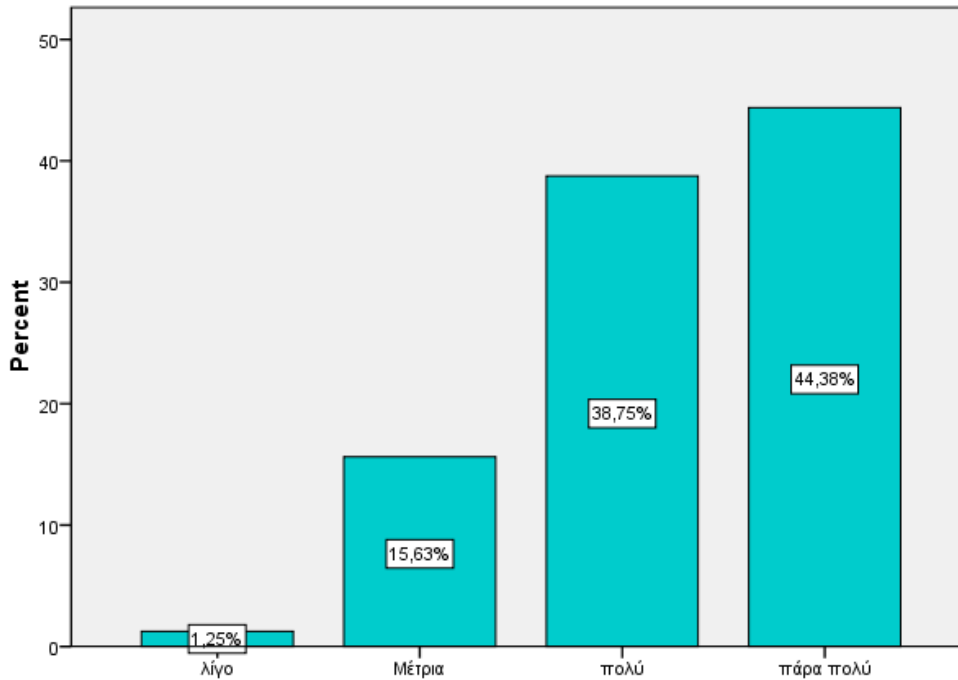


ΓΡΑΦΗΜΑ 52

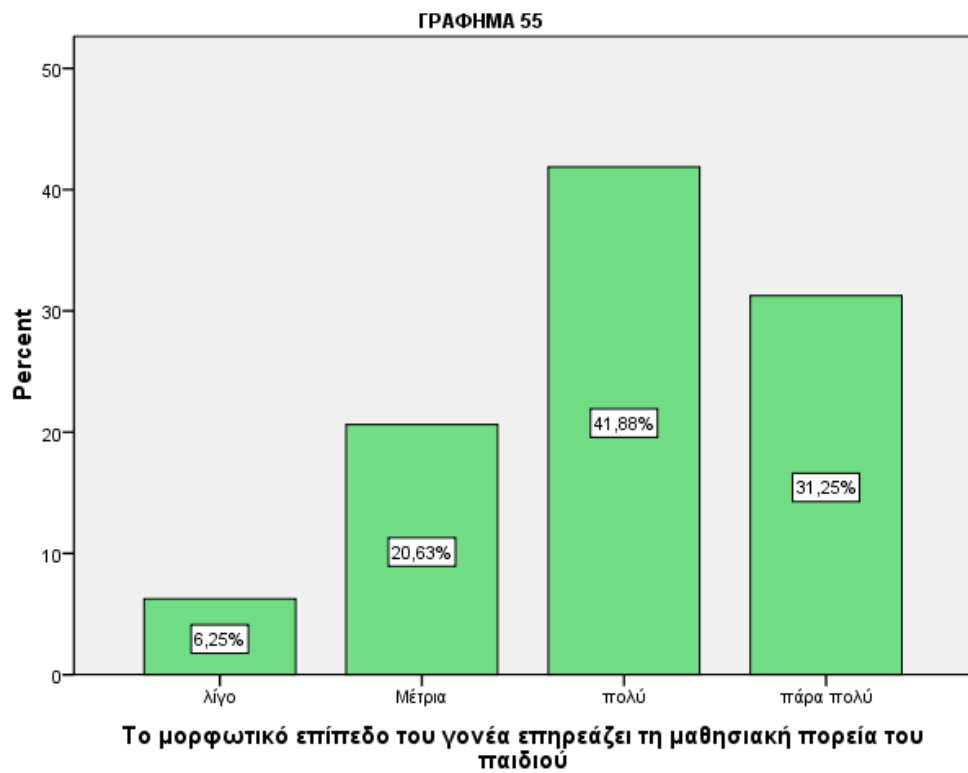
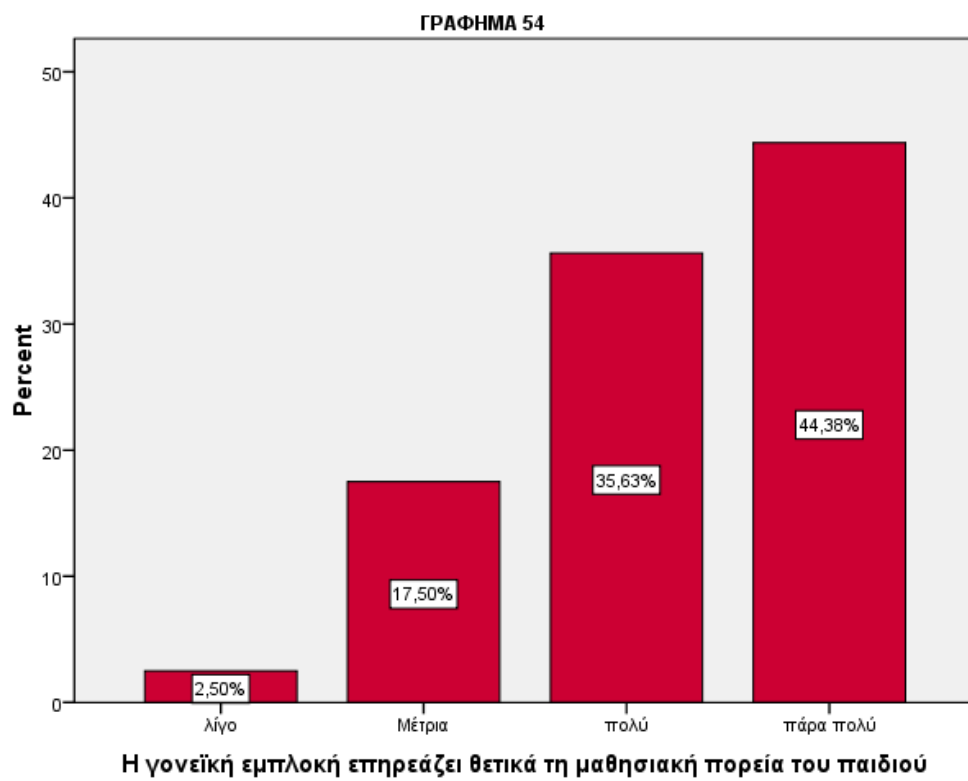


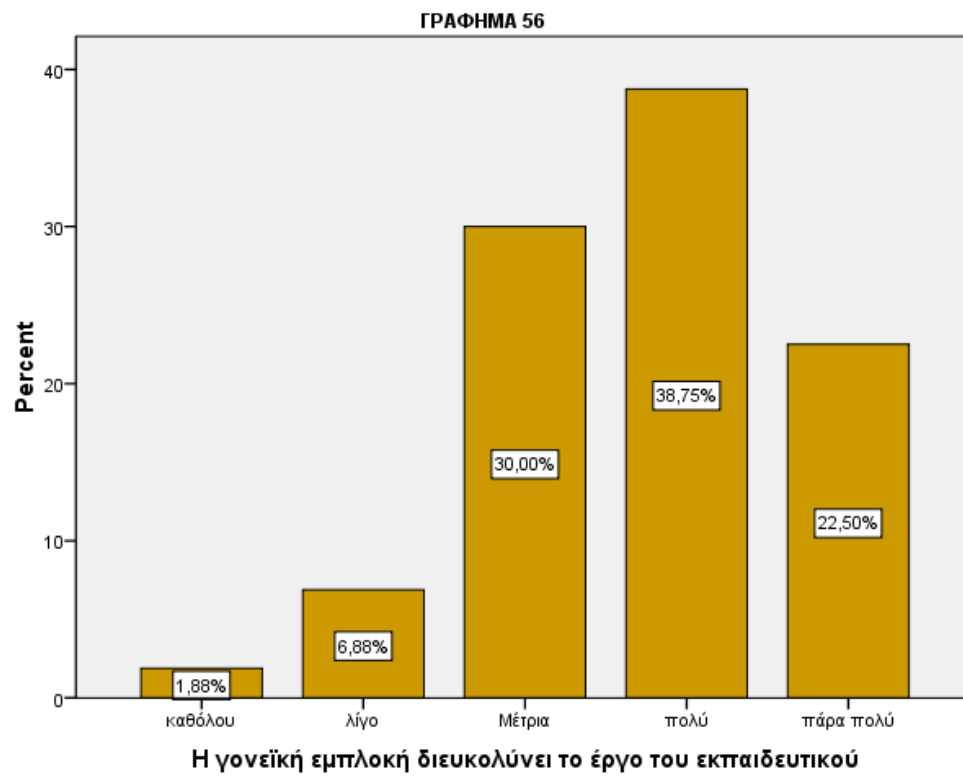
Μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι

ΓΡΑΦΗΜΑ 53



Η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο





Παράρτημα 2

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε στα πλαίσια έρευνας για την εκπόνηση διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Προγράμμα Εκπαίδευση και Πολιτισμός, του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και Εφαρμοσμένων Οικονομικών, του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Η συνεργασία της σχολικής μονάδας και της οικογένειας είναι πολύ σημαντική κυρίως για τους μαθητές της Α΄ βάθμιας εκπαίδευσης. Η γονεϊκή εμπλοκή παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην σχολική επίδοση του παιδιού αλλά και στην ολοκληρωμένη και υγιή κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη.

Σκοπός της έρευνας είναι η συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης για τη γονεϊκή εμπλοκή, τη συχνότητα εμφάνισής της, τις στρατηγικές που ακολουθούν οι δάσκαλοι για την ενίσχυσή της, την αποτελεσματικότητα που έχουν αυτές, καθώς επίσης και εμπόδια που εμφανίζονται στη συνεργασία γονέων – δασκάλων.

Η χρήση του ερωτηματολογίου είναι μόνο για ερευνητικό χαρακτήρα, είναι ανώνυμο, δεν απαιτεί τη συμπλήρωση προσωπικών δεδομένων ή οποιουδήποτε άλλου στοιχείου που θα μπορούσε να προσδιορίσει την ταυτότητα σας. Η εμπιστευτικότητα και το απόρρητο των πληροφοριών θα προστατευθούν και μετά το τέλος της επεξεργασίας τους.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και σας παρακαλώ να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας και τη συνεργασίας σας!

Με εκτίμηση
Αναγνώστου Αγαθή

Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά Στοιχεία

A1. Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

A2. Ηλικία _____

A3. Μορφωτικό Επίπεδο

Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	Κάτοχος Διδακτορικού

A4. Χρόνια υπηρεσίας _____

B. ΜΟΡΦΕΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

B1. Ποιες δραστηριότητες αναπτύσσουν οι γονείς των μαθητών σας στα πλαίσια της σχολικής χρονιάς που υποδεικνύουν τη γονεϊκή εμπλοκή τους;

Δραστηριότητες	Καθ όλου	Λί γο	Μέτ ρια	Πο λύ	Πάρα πολύ
Καλλιέργεια κλίματος στο σπίτι που ευνοεί τη μάθηση					
Προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο					
Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για μελέτη στο σπίτι					
Καθημερινός έλεγχος των εργασιών των μαθητών					
Καθημερινή συζήτηση με τα παιδιά για το τι μαθαίνουν					
Γνώση της διδακτέας ύλης σε κάθε τάξη					
Συζήτηση με τους δασκάλους κατάλληλους τρόπους μελέτης των παιδιών στο σπίτι					

Συζήτηση με τους δασκάλους προβλήματα που αντιμετωπίζονται διά μέσα στο σχολείο					
Συμμετοχή στις ενημερώσεις γονέων που ορίζει το σχολείο					
Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων					
Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου (εκδηλώσεις, γιορτές κτλ)					
Συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντισμού (ανακύκλωση, ανακαίνι ση, συμμετοχή σε εκδηλώσεις ζωομιλητές κτλ)					

B2. Τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς για την επίτευξη της γονεϊκής εμπλοκής

Δραστηριότητες	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τηλέφωνο					
Ηλεκτρονική αλληλογραφία (email)					
Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου					
Ανακοίνωση στην πόρτα του σχολείου					
Έγγραφη ανακοίνωση					

Γ. ΟΒΑΘΜΟΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Γ1. Από την εμπειρία σας, οι γονείς των παιδιών ενημερώνονται συχνότερα στην:

Τάξη Δημοτικού Σχολείου	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
A'					
B'					
Γ'					

Δ΄					
Ε΄					
ΣΤ΄					

Γ2. Θεωρείτε ότι διαφέρει ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τη τάξη φοίτησης του παιδιού					
Εάν αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος το παιδί που δεν το είχε τη προηγούμενη χρονιά					
Από το επάγγελμα του γονέα					
Από τον εάν εργάζεται ή όχι					
Από το μορφωτικό του επίπεδο					
Από την εμπειρία του από μεγαλύτερο παιδί που έχει					

Γ3. Θεωρείτε ότι το ενδιαφέρον των γονέων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Είναι πιο έντονο στην αρχή					
Είναι πιο έντονο στο τέλος					
Μεταβάλλεται κατά τη διάρκειά της					
Μένει αμείωτο κατά τη διάρκειά της					

Δ. ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ

Δ1. Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε στις τάξεις σας για την ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ενθαρρύνω τους γονείς να επικοινωνούν τακτικά μαζί μου					
Βοηθώ τους γονείς παρέχοντας οδηγίες για το πώς να διαβάζουν τα παιδιά τους					
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά στις σχολικές δραστηριότητες					
Ενθαρρύνω τους γονείς να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις					
Επικοινωνώ με τους γονείς προβλήματα των παιδιών ή χαμηλές επιδόσεις					
Επικοινωνώ με τους γονείς για τη σχολική βελτίωση του παιδιού					

Ε. ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Δ1. Με ποιους από τους κάτωθι τρόπους στο σχολείο σας ενισχύετε τη συνεργασία με τους γονείς;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με ειδικούς που παρέχουν συμβουλευτική στους γονείς					
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν σεμινάρια για τους γονείς προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε μαθησιακά θέματα και σε θέ					

ματα συμπεριφοράς των παιδιών					
Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων οργανώνουν συναντήσεις με τις κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής και ενημερώνει τους γονείς για τις εξειδικευμένες υπηρεσίες τους					
Ο διευθυντής οργανώνει σχολικά συμβούλια με Σύλλογο Διδασκόντων και Σύλλογο Γονέων κατά το σχολικό έτος					

ΣΤ. ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

ΣΤ1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι κάτωθι παράγοντες εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο σας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλλειψη χρόνου από τους δασκάλους					
Έλλειψη χρόνου από τους γονείς					
Πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και γονέων					
Εμπόδια στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού γλωσσικού επιπέδου μεταξύ δασκάλων και γονέων					
Μη επαρκής μόρφωση ή έλλειψη γνώσεων από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά στη μελέτη στο σπίτι					

Ζ. ΠΟΣΟ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Ζ1. Σε ποιο από τα παρακάτω πιστεύετε ότι συμβάλλει η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή πορεία των μαθητών σας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η συμμετοχή του γονέα ενθαρρύνει το παιδί να έχει καλές επιδόσεις					

όσεις στο σχολείο					
Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού					
Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία του παιδιού					
Η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού					

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.