

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: Οι αντιλήψεις των μαθητών

της

Ανδρικοπούλου Δομνίκης

Επιβλέπων καθηγητής: Θωίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Ευαγγελία, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2020

Copyright © Ανδρικοπούλου Δομνίκη, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Ανδρικοπούλου Δομνίκη

A.E.M.: 885

Ηλεκτρονική διεύθυνση: nikiadrik@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: Οι αντιλήψεις των μαθητών

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 26 - 06 - 2020

Η δηλούσα

Ανδρικοπούλου Δομνίκη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περίληψη | 6 |
| Abstract | 7 |
| Κεφάλαιο 1 ^ο . Σχέσεις σχολείου- οικογένειας | 10 |
| 1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση | 10 |
| 1.2. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας | 12 |
| 1.2.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων..... | 14 |
| 1.2.2. Σχέσεις διευθυντών - γονέων..... | 17 |
| 1.2.3. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών | 18 |
| 1.3. Θεωρητικά μοντέλα σχέσης σχολείου – οικογένειας..... | 19 |
| 1.4. Τα μοντέλα για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας. | 20 |
| 1.4.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner. | 22 |
| 1.4.2. Το μοντέλο της Epstein | 23 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο . Γονεϊκή εμπλοκή | 24 |
| 2.1. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής..... | 24 |
| 2.2. Μορφές γονεϊκής εμπλοκής | 26 |
| 2.3. Οι τύποι της γονικής εμπλοκής | 28 |
| 2.4. Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση | 30 |
| Κεφάλαιο 3 ^ο | 32 |
| 3.1. Ανασκόπηση ερευνών για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας..... | 32 |
| 3.1.1. Αντιλήψεις γονέων | 33 |
| 3.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών | 34 |
| 3.1.3. Αντιλήψεις μαθητών | 36 |
| Μέρος 2 ^ο . – Εμπειρική Προσέγγιση | 38 |
| 1. Σκοπός..... | 38 |

| | |
|---|----|
| 2. Μεθοδολογία Έρευνας..... | 40 |
| 2.1. Συμμετέχοντες..... | 40 |
| 2.2. Τεχνικές ή εργαλεία συλλογής δεδομένων | 42 |
| 2.3. Σχεδιασμός της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων | 43 |
| 2.4. Αποτελέσματα | 43 |
| 2.4.1. <i>Επικοινωνία γονέων – σχολείου.</i> | 43 |
| 2.4.2. <i>Ενθάρρυνση μαθητών από τους γονείς.</i> | 52 |
| 2.4.3. <i>Επιθυμία μαθητών για επικοινωνία γονέων – σχολείου.</i> | 53 |
| 2.4.4. Συμμετοχή γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι..... | 57 |
| 2.4.5. Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά στο σχολείο..... | 59 |
| Συζήτηση..... | 62 |
| Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα | 68 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 69 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 79 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ | 79 |

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό χώρο και συγκεκριμένα εξετάζεται η υπάρχουσα επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, η επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και οι τρόποι συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Για την κατασκευή του αξιοποιήθηκε η τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών της Epstein (1995) και των Fantuzzo et al. (2000), όπως επίσης και άλλες έρευνες σχετικές με τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών, έτσι όπως παρουσιάζονται στην ελληνική βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 158 μαθητές από σχολεία των νομών Πέλλας και Φλώρινας. Οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την επαγγελματική κατάσταση των γονέων τους, το φύλο, την τάξη φοίτησης και τον αριθμό των αδερφών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές θεωρούν πως η συνεργασία του γονέα με το σχολείο περιορίζεται μόνο σε θέματα που αφορούν τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους. Στην πλειονότητά τους οι γονείς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή του παιδιού τους επιβραβεύοντας τον μαθητή στα θετικά του επιτεύγματα. Αναφορικά με τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, οι μαθητές επιθυμούν να είναι φιλικές και συνεργατικές οι σχέσεις του γονέα με τον δάσκαλό τους και να συμμετέχουν ενεργά στις περισσότερες σχολικές εκδηλώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, Αντιλήψεις μαθητών, συνεργασία σχολείου-γονέων, σχέσεις σχολείου - οικογένειας.

Abstract

In this present study, an attempt is made to explore students' perceptions regarding the involvement of parents in the school and in particular examines the existing communication of parents with the school, the desire of students to communicate with the school and the ways of parental participation in school activities. The questionnaire was created for the needs of the research. The typology of parental involvement in the education of the children of Epstein (1995) and Fantuzzo et al. was used to construct the questionnaire, as well as other research on the perceptions of parents and teachers as presented in the Greek literature. The questionnaire was completed by 158 students from schools in the areas of Pella and Florina. Students' responses varied according to their parents' educational level and professional status, gender, class, and number of siblings. According to the results of the research, the students consider that the cooperation of the parent with the school is limited only to the report of the proficiency and the behavior of the students. Parents also show a strong interest in their child's school life by rewarding their student for his or her positive achievements. Regarding the ways to participate, students want their parent-teacher relationship to be friendly and collaborative with their active participation in most school events.

Keywords: Parental involvement, Student perceptions, family-school collaboration, school and family relations.

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα μικρο-σύστημα με μέλη τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, όπου ο βασικός του ρόλος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Οι καλές σχέσεις σχολείου - οικογένειας είναι το κλειδί για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μπορούν να επιφέρουν επιτυχή αποτελέσματα όταν έχουν κοινό στόχο την μαθησιακή και προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών.

Στη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικοί και γονείς κατέχουν ενεργό ρόλο καθώς συμβάλλουν στην ομαλή διαπαιδαγώγηση και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών και ως εκ τούτου θεωρούνται σημαντικοί συντελεστές της μάθησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών τους (Froiland & Davison, 2014· Pinguart, M., 2015, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019). Καλούνται να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και να παράγουν κοινό έργο έχοντας πολλές φορές διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Οι μαθητές, από την άλλη μεριά, δεν είναι απλά δέκτες αλλά διαμορφώνουν τη δική τους συμπεριφορά και προσωπικότητα μέσα στο πλαίσιο αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Γεωργίου, 2011). Μελέτες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν πως τα παιδιά διαμορφώνουν την παιδική τους ηλικία ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που βιώνουν. Επίσης, αναλώνουν πολύ χρόνο όντας σε σχολικό χώρο (Montadon, 2001 · Qvortrup, 2001, όπως αναφέρεται στο Jones, 2019). Είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρχει μια γερή γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και της οικογένειας ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να αποφέρει τα μέγιστα οφέλη στο μαθητή.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών για τη γονεϊκή εμπλοκή, να αναλυθεί εκτενέστερα ο ρόλος της συμμετοχής των γονέων στην

εκπαίδευση και διαμέσου της έρευνας να αναδυθεί η αξία των σχέσεων γονέων με το σχολείο από την οπτική των μαθητών.

Ως προς τη δομή, η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση και συγκεκριμένα στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται μια αποσαφήνιση των εννοιών της γονεϊκής εμπλοκής, της συνεργασίας και της οικογένειας. Προσδιορίζονται οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα και συγκεκριμένα το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner και το μοντέλο της Epstein.

Στο 2^ο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής αναλύοντας τους βασικούς άξονες και τους τύπους της. Επιπλέον, αποσαφηνίζεται ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα στη ξενόγλωσση και στην ελληνική βιβλιογραφία στοχεύοντας ιδιαίτερα στις αντιλήψεις των μαθητών καθώς και των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση. Στην πρώτη ενότητα αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Επίσης, αναλύεται εκτενέστερα ο σχεδιασμός της έρευνας και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έρευνα που διενεργήθηκε. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η αναφορά των συμπερασμάτων. Στην πέμπτη ενότητα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα που περιλαμβάνουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Μέρος 1^ο – Θεωρητική προσέγγιση

Κεφάλαιο 1^ο. Σχέσεις σχολείου- οικογένειας

1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

Προτού αναπτυχθεί η θεωρητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί η εννοιολογική προσέγγιση των πιο σημαντικών όρων της παρούσας εργασίας «οικογένεια», «συνεργασία» και «γονεϊκή εμπλοκή».

Η οικογένεια είναι μια ομάδα ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος, γάμου ή υιοθεσίας και διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη (Μπαμπινιώτης, 1998). Είναι η πρώτη μορφή ομάδας στην κοινωνία που σχηματίστηκε για να καλύψει τις βιολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του ανθρώπου. Η δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος, όπου μέσα σε αυτό θα ζήσουν ευτυχισμένα όλα τα μέλη της είναι ο κύριος σκοπός της (βιβλίο μαθητή Α΄ Γυμνασίου Οικιακής Οικονομίας). Αποτελεί τον χώρο όπου τα παιδιά αναπτύσσουν τις πρώτες νοητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς στο πλαίσιο της εμφανίζουν σταθερή προσκόλληση στους γονείς ή/και σε άλλα άτομα (Φθενάκης, 2014). Ο ορισμός χρησιμοποιείται με την ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει όλες τις μορφές οικογένειας (πυρηνική, μονογονεϊκή κ.α.).

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» έχει αποδοθεί από πολλούς επιστήμονες και ερευνητές σε όλη τη βιβλιογραφία των τελευταίων τριάντα χρόνων. Οι Goodall and Montgomery (2014, όπως αναφέρεται στο Jones, 2019) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως «την ικανότητα των γονέων να ενεργούν (με ευεργετικό τρόπο) σε σχέση με τη μάθηση των παιδιών τους» (σ. 400). Ο Γεωργίου (2011) ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και οριοθετεί σε κάποιο βαθμό τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του.

Στην έννοια της γονεϊκής εμπλοκής προστέθηκε και η έννοια της γονικής συμμετοχής που παραπέμπει σε διαφορετικό περιεχόμενο. Πολλοί ερευνητές και ακαδημαϊκοί προσπάθησαν να κάνουν μια σαφή διάκριση ανάμεσα στην γονική εμπλοκή και στη γονική συμμετοχή (Ferlazzo, 2013). Η γονεϊκή εμπλοκή είναι η συμμετοχή των γονέων σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου αναφορικά με τη διαδικασία μάθησης του μαθητή. Ενώ η γονική συμμετοχή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γονικών συμπεριφορών που σχετίζονται με τη σχολική ζωή των παιδιών τους (Epstein, 1996· Gur & Zalmanson-Levy, 2005· Trager, 2003). Ο Ferlazzo (2013) υποστήριξε, επίσης, ότι η εμπλοκή των γονέων υπερβαίνει τη συμμετοχή των γονέων.

Ο όρος «συνεργασία» στη διεθνή βιβλιογραφία και ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία σχετίζεται με τη γονεϊκή εμπλοκή παρόλο που οι ορισμοί τους παραπέμπουν σε διαφορετικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, η έννοια της συνεργασίας παραπέμπει στο να εργάζεται κανείς από κοινού για την επίτευξη κοινού στόχου και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων που έχουν κοινούς στόχους. Μια συνεργασία για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική θα πρέπει να έχει ξεπεράσει τα εμπόδια επικοινωνίας που τυχόν έχουν προκύψει, να διευκολύνει τις σχέσεις αλλά και να έχει καταφέρει να διαχειρίζεται στο μέγιστο τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις που πιθανόν να υπάρχουν στον επαγγελματικό χώρο.

Η έννοια «συνεργασία σχολείου - οικογένειας» δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια συγκεκριμένη ιδιότητα. Αυτό συμβαίνει διότι το σχολείο και η οικογένεια αντιλαμβάνονται από διαφορετική οπτική τη σημασία της γονικής εμπλοκής και συνεργασίας και σαφώς έχουν ανάλογες προσδοκίες σχετικά με αυτές (Μπαρμπούτη, 2009). Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας έχει σκοπό τη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο με στόχο τη δημιουργία ομαλών σχέσεων μεταξύ τους και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Από τις τελευταίες έρευνες αποδεικνύεται ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου - οικογένειας δύναται να φέρει εγκαρδιωτικά αποτελέσματα που αφορούν την επίδοση των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό χώρο.

Εξετάζοντας αυτές τις τρεις έννοιες κριτικά αντιλαμβάνεται κανείς ότι σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό και αλληλεξαρτώνται η μία από την άλλη στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας.

1.2. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας

Το σχολείο είναι μια κοινωνική δομή που στοχεύει στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων σύμφωνα πάντα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και στη διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα, προσωπικότητας και κοινωνικοποίησης των μαθητών. Αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αλληλοεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τους γονείς.

Η οικογένεια από την αρχή της γέννησης του παιδιού αναλαμβάνει τη διαπαιδαγώγηση και τη φροντίδα του, όπως επίσης, είναι υπεύθυνη και για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή του. Το σχολείο επωμίζεται την ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού. Άτυπα έχουν διαμοιραστεί οι ρόλοι που αναλαμβάνει ο κάθε φορέας (οικογένεια - σχολείο). Οι λόγοι είναι πολλοί. Συνήθως οφείλεται στην έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης των γονέων και στην έλλειψη εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς.

Από τα παλιά χρόνια το σχολείο ήταν ο χώρος μορφωτικής διδασχίας των απαιτούμενων δεξιοτήτων για τους μαθητές, κάτι που το καθιστούσε σε θέση υπεροχής έναντι της οικογένειας, θέση που διατηρήθηκε για πολλά χρόνια παρά τις εκπαιδευτικές και οργανωσιακές αλλαγές που επήλθαν στη λειτουργία του (Ματσαγγούρας, 2008). Οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να αναλαμβάνουν την εξουσία σε εκπαιδευτικά θέματα, ενώ οι γονείς έπαιζαν υποστηρικτικό ρόλο ή ενεργούσαν ως παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Η μορφωτική ανεπάρκεια των γονέων ήταν μία σημαντική παράμετρος που δεν επέτρεπε τη γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του σχολείου. Έτσι οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας ήταν περιορισμένες. Μεγάλοι παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi (1746-1887) αλλά και ο Humboldt (1767-1835) τόνισαν την αναγκαιότητα δημιουργίας καλύτερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο τη σχολική επιτυχία των μαθητών (Μπρούζος, 1998).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στις σχέσεις οικογένειας - σχολείου, παρατηρείται μια διαφορετική στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Παλαιότερα οι γονείς σέβονταν και είχαν απόλυτη εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και αποτελούσε για αυτούς υπόδειγμα. Ίσως λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, οι γονείς

αδυνατούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Με την πάροδο των χρόνων οι στάσεις και οι απόψεις άλλαξαν εντελώς. Οι γονείς πλέον αποκτούν πρόσβαση σε όλα τα επιστημονικά πεδία αποκομίζοντας πληροφορίες και ενδεχομένως γνώσεις σε πολλά θέματα. Έτσι διεκδικούν να πουν την άποψή τους, μερικές φορές να την επιβάλουν κιόλας, μειώνοντας τη θέση και την αξία του εκπαιδευτικού (Γεωργίου, 2000)

Η μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον που αποτελεί το πρωταρχικό πλαίσιο της κοινωνικοποίησης, στα πρότυπα και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο σχολικό περιβάλλον επιτυγχάνεται όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Rimm-Kaufman, SE , & Pianta, RC, 2000, όπως αναφέρεται στο Lau, 2014). Άλλωστε, οι γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους στο σχολείο για τη μόρφωση, την εκπαίδευσή τους, την καλλιέργειά τους και γενικότερα για την αγωγή τους. Αυτός είναι ο κύριος λόγος άμεσης συνεργασίας των δύο αυτών ομάδων. Μια σημαντική διάσταση της οικογενειακής - σχολικής συνεργασίας είναι η γονική εμπλοκή (Connors & Epstein, 1995), που θα αναλυθεί παρακάτω.

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αποτυπώνεται μια γενική εικόνα για τις σχέσεις σχολείου -οικογένειας. Όλα τα μέλη που εμπλέκονται στο σχολικό χώρο (εκπαιδευτικοί - γονείς) αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ τους ως μια συνεργασία προκαθορισμένη με παρουσία των γονέων σε συζητήσεις σε τυπικό επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς, περιορισμένη συμμετοχή τους σε δράσεις και παρακολούθηση δραστηριοτήτων του σχολείου (Μανωλίτσης, 2004· Πνευματικός, Παπαγιαννάκης & Γάκη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου και υπό προϋποθέσεις που ορίζουν οι ίδιοι (Μπρούζος, 2003). Συχνά, η επιβολή «όρων» των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα με συγκρούσεις των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι γονείς να κατηγοριοποιούνται ως «αδιάφοροι» ή «δύσκολοι» (Γεωργίου, 2000· Ρεκαλίδου, 2009). Αυτό δεν αντιπροσωπεύει τη συνεργασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς διαφοροποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έχοντας τον θεσμικό ρόλο, τις δεξιότητες και την επαγγελματική ευθύνη και κατάρτιση είναι υπεύθυνοι για την εξομάλυνση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Jones et al., 1997).

Από μια πληθώρα ερευνών, επιβεβαιώθηκε ότι η συστηματική συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο έχει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτό (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) και δρα καταλυτικά στον μαθητή ώστε να αναπτύξει θετικές στάσεις για το σχολείο, τους δασκάλους και τη μάθηση, βελτιώνοντας την αυτό-εικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα φοίτησης και τις επιδόσεις του (Epstein, 1995· Greenwood & Hickman, 1991· Jesse, 1997· Ooms & Hara, 1992). Επιπλέον, βελτιώνει τη στάση των γονέων απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών (Rich, 1998· Symeou, 2002). Κατά τον Ζάχαρη, (Ζάχαρης, 1985) η αρμονική αυτή συνεργασία εκτός του ότι μπορεί να συντελέσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, μπορεί επίσης να επιφέρει περισσότερα θετικά αποτελέσματα στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Τα οφέλη από αυτήν την συνεργασία είναι πολλά και για τις τρεις ομάδες. Οι μαθητές αισθάνονται το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και νιώθουν οικεία. Οι γονείς έχουν μια πιο καθαρή εικόνα για την απόδοση των παιδιών τους στο σχολείο και για την λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σημαντική βοήθεια στο πλευρό τους όπου με την ενεργό συμμετοχή των γονέων μπορούν να επιλυθούν σοβαρά ζητήματα (οικονομικά, οργανωτικά, κοινωνικά κ.α.) ώστε να επικρατεί ένα ήρεμο σχολικό κλίμα. Καθοριστικό ρόλο στη σχέση σχολείου - οικογένειας κατέχει η ηγεσία του σχολείου που είναι υπεύθυνη για την δημιουργία κοινωνικών δραστηριοτήτων, όπως η καλλιέργεια και η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς, καθώς και την αντιμετώπιση και διαχείριση συγκρούσεων με το προσωπικό και τους γονείς (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Άλλωστε είναι και στα καθήκοντά της σύμφωνα με το άρθρο 53 του ν.1566/1985 (Σαΐτης, 1985).

1.2.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων

Η αρμονική και καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου - οικογένειας δύναται να φέρει τα μέγιστα οφέλη στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί πολλές φορές από πολλούς παιδαγωγούς. Ως τον 20ο αιώνα, δικαίωμα λόγου στο σχολείο είχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Οι γονείς παρέμεναν αποκομμένοι ως μονάδες αλλά και ως ομάδες από τις εκπαιδευτικές και σχολικές

διαδικασίες (Σαΐτης, 2008). Αυτός ο διαχωρισμός δημιούργησε μια καχυποψία και αντιπαλότητα. Λαμβάνοντας υπόψη την πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Συμεού, 2003, σελ. 101-102), άρχισαν να αναπτύσσονται οι καλές σχέσεις σχολείου - οικογένειας, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς έχουν αλλάξει κατά πολύ από τις προηγούμενες δεκαετίες, σύμφωνα με την έρευνα της Λιοντάκη με τίτλο «Σχέσεις σχολείου οικογένειας» (1998-1999) και αυτό οφείλεται στην αναγκαιότητα συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και στην μετατόπιση των προτεραιοτήτων τους προς όφελος του μαθητή. Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους λαμβάνονται όλο και πιο σοβαρά υπόψη και οι γονείς συμμετέχουν όλο και περισσότερο στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Σε πολλές χώρες, η σχολική διαχείριση και η απλή συμμετοχή των γονέων στη χάραξη της τοπικής σχολικής πολιτικής έχουν αναπτυχθεί (Deem, 1994, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006).

Η εμπιστοσύνη των ανθρώπων στην εκπαίδευση και στους εκπαιδευτικούς μειώθηκε, γεγονός που οδήγησε σε αυξανόμενη ζήτηση από τους γονείς και τους δασκάλους να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συμμετοχή και η συνυπευθυνότητα έγιναν χαρακτηριστικά του «αποτελεσματικού σχολείου» (Mahieu, 1988, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006). Έκτοτε, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση αυξήθηκε σταδιακά.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Jonew, 1987· Everard and Morriw, 1999) η συνεργασία σχολείου- οικογένειας δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και πολλές φορές δεν φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Crozier (2000) επισημαίνει ότι η συμμετοχή των γονέων είναι μια πιο ποικίλη και πολύπλοκη αντίληψη από αυτή που αναγνωρίζεται γενικά. Είναι μια σχέση μεταξύ γονέων και σχολείου (διευθυντές σχολείων και δασκάλων), η οποία χαρακτηρίζεται συχνά από αγώνες εξουσίας αντί της εταιρικής σχέσης. Η Lareau (1989,1997, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006) ανέφερε τη «σκοτεινή πλευρά της εμπλοκής των γονέων», κατά την οποία η υπερβολική συμμετοχή των γονέων μπορεί να κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ανασφαλή και να δημιουργούν φόβο αποτυχίας. Καθώς επίσης, μπορεί

να έχει αρνητικές συνέπειες για τη δυναμική της οργάνωσης του σχολείου και ιδιαίτερα για το ρόλο του δασκάλου. Επιπλέον, η συμμετοχή των γονιών συχνά οδηγείται από ατομικά κίνητρα (Vincent & Martin, 2000, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια επιφυλακτική ή και αρνητική ακόμη στάση απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς (Δοδοντσάκης, 2000). Αισθάνονται ότι επιδέχονται έλεγχο για το έργο τους και όχι βοήθεια και υποστήριξη (Γεωργίου, 2000). Επιπρόσθετα, θεωρούν τους εαυτούς τους ως ειδικά καταρτισμένους στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών αποκτώντας το δικαίωμα της αυτονομίας μέσα στην τάξη. Μέσα από την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική τους κατάρτιση εφοδιάζονται με εξειδικευμένες γνώσεις που τους δίνουν τη δυνατότητα και την ευχέρεια να διατηρούν με τους γονείς μια απόσταση. Έχουν τη γνώμη ότι οι γονείς πρέπει να κρατούν μια απόσταση και να αναγνωρίσουν τη θέση τους όπως κάνουν οι ίδιοι σε σχέση με άλλους επαγγελματίες (Crozier, 2000, σελ.117). Εντούτοις, παρόλο που περιορίζουν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, δεν επιθυμούν οι γονείς να αδιαφορούν για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο (Aelterman et al., 2002a, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006).

Από την άλλη μεριά, και ενώ οι δάσκαλοι όντας επιστημονικά καταρτισμένοι οριοθετούν τη σχέση τους με τους γονείς, οι γονείς εμπλέκονται στο σχολικό χώρο με τις χορηγίες τους. Γονείς από σχολεία του δυτικού κόσμου, με βάση τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς τους πόρους συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές εκδηλώσεις. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους για να διατυπώσουν τις κριτικές απόψεις τους προς τους εκπαιδευτικούς και να επηρεάσουν τις δραστηριότητες του σχολείου όταν δεν είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που τους παρασχέθηκαν (Lareau, 1989· Reay, 1998· Birenbaum-Carmeli, 1999· Ball & Vincent, 2000, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006). Εάν το σχολείο δεν πληροί τις προϋποθέσεις έχουν τη δυνατότητα επιλογής εξόδου από το συγκεκριμένο σχολείο (Goldring & Hausman, 1999· Crozier, 2000) και να εγγράψουν τα παιδιά τους σε άλλη σχολική μονάδα. Επομένως, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η κοινωνική τάξη μπορεί να αποτελέσει κύριο παράγοντα που διαφοροποιεί τη σχέση μεταξύ γονέων και σχολείων (Lareau, 1989).

Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από έναν αγώνα ελέγχου. Οι δάσκαλοι έχουν δύο ευρείες ομάδες σχέσεων: με τους απαιτητικούς-ελεγκτικούς γονείς της μεσαίας τάξης, αφενός, και με τους φαινομενικά παθητικούς, αποσυρμένους γονείς της εργατικής τάξης από την άλλη (Crozier, 2000, Π. 123). Ο ρόλος της οικογένειας είναι εξαιρετικά σημαντικός διότι απαιτείται η οικογενειακή συμμετοχή για να ωθήσει τον μαθητή να διαβάσει περισσότερο.

1.2.2. Σχέσεις διευθυντών - γονέων

Οι Strauss (1978, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006), Ball (1986, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006) και Blase (1991, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006) προσεγγίζουν τη σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων μέσα από τη θεωρία της μικροπολιτικής. Οι διαπραγματεύσεις, η εξουσία και οι ισορροπίες εξουσίας είναι σημαντικοί παράγοντες στη σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων. Στις διαπραγματεύσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ο επικεφαλής του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ένας διευθυντής οφείλει να έχει συγκεκριμένες ικανότητες (τεχνικές, ανθρωπιστικές, εκπαιδευτικές) για να ασκεί αποτελεσματικά το έργο του και να διαχειρίζεται ορθολογικά τις σχέσεις που αλληλοεπιδρούν στο σχολικό χώρο. Οφείλει να αναλάβει έναν συμβολικό ή και πολιτιστικό ρόλο, ενώ ο προσανατολισμός του επιβάλλεται να είναι στρατηγικός και μακροπρόθεσμος (Sergiovanni, 1985, όπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2005). Αυτός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαρθρωτικές συνθήκες στις οποίες ενεργούν οι δάσκαλοι και οι γονείς: το σχολικό κλίμα, τη σχολική πολιτική, τη σχολική άποψη και ούτω καθεξής.

Ο ηγέτης του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του βαθμού και της αποτελεσματικότητας της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο (Goldring & Shapira, 1996, σελ. 344). Μια καλή σχέση με τους γονείς συμβάλλει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο και αυτό είναι σημαντικό για τον αρχηγό του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές χαρακτηρίζονται από την προθυμία να μοιραστούν την εξουσία τους ενώ οι αναποτελεσματικοί διευθυντές επιδεικνύουν μια απροθυμία να συσχετιστούν με τους γονείς και την κοινότητα (Teddlie & Stringfield, 1993, όπως αναφέρεται στους

Dom & Verhoeven, 2006). Ο επικεφαλής του σχολείου επηρεάζει επίσης τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι συχνά αναπτύσσουν πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως άμεση αντίδραση στον τρόπο με τον οποίο τους οδηγεί ο διευθυντής του σχολείου (Blase, 1987 · Blase & Anderson, 1995, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006). Ο διευθυντής του σχολείου είναι αρμόδιος ώστε να αναπτυχθούν αυτές οι σχέσεις αρμονικά. Είναι υπεύθυνος στο να προβεί σε κάποιες προ απαιτούμενες ενέργειες ώστε να αναπτυχθούν οι σχέσεις αυτές, όπως η μελέτη του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου για τη διαμόρφωση μια πλήρους εικόνας για το επίπεδο και τις δυνατότητες που υπάρχουν και η ανάπτυξη διάφορων δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν ενεργά οι γονείς (Σαΐτης 2008). Επίσης, όταν οι διευθυντές των σχολείων υποστηρίζουν τους δασκάλους τους, οι γονείς αντιδρούν πιο θετικά και ορθολογικά στο σχολείο και στις προσδοκίες του σχολείου.

Αντίστροφα, η έλλειψη υποστήριξης από τους διευθυντές των σχολείων επηρεάζει αρνητικά τον μικροπολιτιστικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών. Είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν παράλογους ή ενοχλητικούς γονείς, ιδίως όταν οι γονείς αντιληφθούν ότι ο επικεφαλής του σχολείου δεν υποστηρίζει τους δασκάλους. Κάποιες συνεντεύξεις με διευθυντές σχολείων, σε ανάλογη έρευνα, έδειξαν ότι όταν οι γονείς είναι ενεργοί εθελοντές, αποκτούν καλύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και επιδεικνύουν μεγαλύτερο σεβασμό στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (Brent, 2000, όπως αναφέρεται στους Park & Holloway, 2017). Όταν ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων παρευρίσκεται σε συνέδρια γονέων, οι δάσκαλοι είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι έχουν περισσότερα κίνητρα και υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία και καλύτερο σχολικό κλίμα (Epstein & Dauber, 1991· Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989). Επιπρόσθετα, οι πολιτικές που στοχεύουν στην ενθάρρυνση των γονέων να συμμετάσχουν στο σχολείο είναι πιθανό να ενισχύουν την επιτυχία των παιδιών του δημοτικού σχολείου (Park & Holloway, 2016).

1.2.3. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών

Ο δάσκαλος είναι ένας σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη που μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές, βασισμένη στην προσωπικότητά του, επιδρά με θαυμαστό τρόπο στην πρόοδο τους ακαδημαϊκά και κοινωνικά. Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να επιδεικνύουν δεξιότητες και αποτελεσματικότητα στις διαπροσωπικές δεξιότητες και στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, είναι εκείνοι που είναι πιθανότερο να καλλιεργήσουν φιλίες μεταξύ των μαθητών και να επηρεάσουν θετικά τα συναισθήματά τους σχετικά με τα περιβάλλοντα μάθησής τους. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να επιδιώξουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων και επιβραβεύοντας αυτούς που πετυχαίνουν, τα σχολεία ενισχύουν την αξία του ίδιου του επιτεύγματος (Haralambos & Holborn, 2008).

1.3. Θεωρητικά μοντέλα σχέσης σχολείου – οικογένειας

Η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες, καθώς και από εκπαιδευτικές πολιτικές. Μεταξύ αυτών των παραγόντων είναι: ο πλουραλισμός της κοινωνίας, η αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η γνώση ότι υπάρχει σχέση μεταξύ οικογενειακών χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικής επιτυχίας κ.α. (Becker, Lauterbach, 2008· Jeynes, 2011· Neuenschwander, 2005· Egger, Lehmann & Straumann, 2015). Όλοι αυτοί οι παράγοντες διαμορφώνουν εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων σχολείου και οικογένειας που αντικατοπτρίζουν τις υποχρεώσεις εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και το περιεχόμενο και το πλαίσιο των σχέσεων τους.

Τα μοντέλα αλληλεπίδρασης γονέα-εκπαιδευτικού αναφέρονται ευρέως στη διεθνή ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, (Epstein et al., 2002· Hoover-Dempsey et al., 2005, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018). Διαμέσου των μοντέλων αυτών, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την εξουσία και αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών. Συμφωνούν, επίσης, για τους αμοιβαία επωφελείς στόχους (Weiss et al., 2009), αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας την

εμπειρογνωμοσύνη του άλλου (Henderson & Mapp 2002 · Warin 2009, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018) και είναι θετικοί να εμπλακούν σε αμφίδρομο διάλογο (Cox, 2005· Harris & Goodall, 2007, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν παρουσιάσει στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι συμπράξεις αυτές πολλές φορές δε συμβαίνουν στην πράξη (Hornby & Lafaele, 2011· Lemmer, 2012, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018) ή ότι οι συμμετέχοντες διαδραματίζουν διαφορετικούς και όχι απαραίτητα συνεταιριστικούς ρόλους (Zaoura & Aubrey, 2010, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018).

1.4. Τα μοντέλα για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας.

Οι ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές παράμετροι καθορίζουν την ταξινόμηση των μοντέλων σχέσης σχολείου-οικογένειας, στο πλαίσιο των υποχρεώσεων γονέων και εκπαιδευτικών (Πούλου & Ματσαγγούρα, 2008).

Ο Ματσαγγούρας (2008) για να τονίσει τον διαφορετικό ρόλο και τις ανάλογες αρμοδιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στη μάθηση του παιδιού διακρίνει τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας σε τέσσερα μοντέλα:

1. *Το σχολειοκεντρικό μοντέλο.* Βασικό ρόλο κατέχει το σχολείο, το οποίο θέτει τους κανόνες και τα όρια στη λειτουργία του. Οι ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων γίνονται μόνο σε προγραμματισμένο επίπεδο. Το σχολείο κατέχει ιεραρχικά την πρώτη θέση.
2. *Το συνεργατικό μοντέλο.* Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών σε επίπεδο επικοινωνίας και παροχή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή. Οι γονείς παραμένουν ανενεργοί σε ζητήματα του σχολείου.
3. *Το διαπραγματευτικό μοντέλο.* Οι γονείς αποκτούν πιο ενεργό ρόλο αφού μπορούν να συμμετέχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής. Παρόλο αυτά οι εκπαιδευτικοί, εξ ορισμού αρμόδιοι, έχουν τον τελικό λόγο.

4. *Το οικογενειοκεντρικό μοντέλο.* Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα στη λειτουργία του σχολείου, καθώς υποστηρίζουν ότι είναι αυτοί οι μοναδικοί αρμόδιοι που γνωρίζουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους. Μειώνεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Ο Γεωργίου (2000) διακρίνει έξι θεωρητικά μοντέλα που αναφέρονται στις σχέσεις σχολείου –οικογένειας:

- I. Το σταδιακό μοντέλο
- II. Το οργανισμικό μοντέλο
- III. Το οικοσυστημικό μοντέλο
- IV. Το σφαιρικό μοντέλο
- V. Το κοινωνικό μοντέλο
- VI. Το πολιτικό μοντέλο

Το σταδιακό μοντέλο. Ουσιαστικά είναι το πρώτο μοντέλο που έθεσε τα όρια της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Βάση του είναι τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού με σημείο αναφοράς τον χρόνο. Συγκεκριμένα, ορίζει ως υπευθύνους με χρονική σειρά την οικογένεια, το σχολείο και το ίδιο το άτομο για την ανάπτυξη του παιδιού.

Το οργανισμικό μοντέλο. Ακολουθεί τις απόψεις των κοινωνιολόγων Weber (1947) και Parsons (1959), σύμφωνα με τις οποίες οι διάφορες ομάδες και οργανισμοί λειτουργούν αποδοτικότερα όταν είναι αυτόνομες και ανεξάρτητες. Το κάθε μέλος σε κάθε οργανισμό έχει τις δικές του αρμοδιότητες και αρχές. Πάνω σε αυτό το μοντέλο βασίζεται η λειτουργία του σχολείου.

Το οικοσυστημικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο θεωρεί την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας επιθυμητή και αυτονόητη. Είναι το γνωστό Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986), το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω εκτενέστερα.

Το σφαιρικό μοντέλο. Βασίζεται στην ίδια φιλοσοφία του οικοσυστημικού μοντέλου και έχει χαρακτηριστεί και ως μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein (1987). Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται πλήρως και αυτό το μοντέλο.

Το κοινωνικό μοντέλο. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Guba & Getzels, 1957) απαρτίζεται από δύο διαστάσεις, τη νομοθετική που περιγράφει πώς λειτουργεί

ένας οργανισμός μέσα σε μια κοινωνία και την ιδεογραφική διάσταση που περιγράφει πώς λειτουργεί ένα άτομο μέσα σε έναν οργανισμό. Μεταξύ της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος παρατηρείται μία διαρκής αλληλεπίδραση. Το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί την κοινωνία και παράλληλα την επηρεάζει ως ζωντανός οργανισμός.

Το πολιτιστικό μοντέλο. Το μοντέλο των πολιτιστικών συστημάτων (Easton, 1965) περιγράφει μια αλληλεξαρτώμενη σχέση μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων. Το κάθε σύστημα καλείται να ικανοποιήσει τις υποβαλλόμενες απαιτήσεις των ομάδων και ταυτόχρονα οι ομάδες υποστηρίζουν το σύστημα με υλικοτεχνική βοήθεια, πολιτική υποστήριξη, οικονομική παροχή κ.λ.π. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκει εφαρμογή σε αυτό το μοντέλο.

Ο Γεωργίου (2000) υποστηρίζει ότι το άτομο κυριαρχεί στο κέντρο των συστημάτων κι επηρεάζεται από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο υποσυστήματα που κυριαρχούν στην ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού. Όταν κάποιο υποσύστημα απομακρύνεται από το άτομο η επίδραση αποδυναμώνεται χωρίς να μειώνεται τελείως. Επομένως, το άτομο επηρεάζεται από όλα υποσυστήματα σε όποια κατάσταση κι αν βρίσκεται.

1.4.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner.

Από τους πρώτους θεωρητικούς που τόνισε ιδιαίτερα την διεργασία της ανάπτυξης και έδωσε έμφαση στις οικογενειακές, οικονομικές και πολιτικές δομές που δημιουργούνται για την ανάπτυξη του παιδιού, ήταν ο Urie Bronfenbrenner. Θεώρησε ότι για την κατανόηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου απαιτείται η παρατήρηση πολυπρόσωπων συστημάτων που αλληλοεπιδρά το άτομο συνάμα και οι πτυχές του περιβάλλοντος που το περικλείει.

Η θεωρία βασίζεται σε πέντε συστήματα που το καθένα περικλείει το άλλο από τα οποία ένα άτομο αλληλοεπιδρά. Τα πέντε συστήματα είναι :

- Το μικροσύστημα: Είναι το μικρότερο και άμεσο περιβάλλον που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς και των συμμαθητών του.
- Το μεσοσύστημα: Είναι οι διασυνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων που βρίσκονται τα παιδιά.
- Το εξωσύστημα: Είναι οι δεσμοί μεταξύ των κοινωνικών ρυθμίσεων που δεν αφορούν το παιδί αλλά το επηρεάζουν έμμεσα.
- Το μακροσύστημα: Είναι η κουλτούρα που επηρεάζει το αναπτυσσόμενο παιδί, καθώς και τα μικροσυστήματα και τα μεσοσυστήματα που είναι ενσωματωμένα σε αυτές τις κουλτούρες. Τα πολιτιστικά πλαίσια μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τη γεωγραφική θέση, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη φτώχεια και την εθνικότητα.
- Το χρονοσύστημα: Αφορά κυρίως τα περιβαλλοντικά γεγονότα και τις μεταβάσεις στη διάρκεια της ζωής ενός παιδιού.

Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο υποσυστήματα ενός συστήματος που συνεχώς αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα κοινά στοιχεία μεταξύ αυτών των δύο υποσυστημάτων είναι:

- η ιεραρχική οργάνωση,
- οι κανόνες,
- η κουλτούρα
- τα συστήματα πεποιθήσεων.

1.4.2. Το μοντέλο της Epstein

Ένα ισχυρό μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση είναι η θεωρία της Joyce Epstein για τις αλληλεπικαλυπτόμενες σφαίρες μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 (Epstein, 1987, 1995) παρουσιάζοντας μια ολοκληρωμένη θεωρία των σχέσεων σχολείου - οικογένειας όπου υπάρχουν αλληλεπικαλυπτόμενοι στόχοι και ευθύνες. Η θεωρία τονίζει το συντονισμό, τη συνεργασία και τη συμπληρωματικότητα των σχολείων και των οικογενειών, γεγονός που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των δύο πλαισίων για τη στήριξη της ανάπτυξης γραμματισμού των μαθητών. Όταν η μαθησιακή προσπάθεια συνδυάζεται,

φέρνει τις δύο σφαίρες πιο κοντά, αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και δασκάλων, και μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός σχολείου με πλήρη συνεργασία της οικογένειας (οικογενειακό σχολείο). Ένα οικογενειακό σχολείο εκτιμά την ατομικότητα κάθε παιδιού και κάνει κάθε παιδί να αισθάνεται ξεχωριστό ενώ μια οικογένεια που θυμίζει σχολείο αναγνωρίζει και ενισχύει τη σημασία της σχολικής εργασίας (συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων γραμματισμού) που συμβάλλει στη δημιουργία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και στη σχολική επιτυχία (Epstein, 1992).

Το σφαιρικό μοντέλο αποτελείται από τρεις κύκλους, την οικογένεια, το σχολείο και τη κοινότητα, με κοινό σημείο τομής το παιδί. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους διαρκώς. Οι τρεις σφαίρες άλλοτε απομακρύνονται η μία από την άλλη άλλοτε πλησιάζουν ανάλογα με κάποιες δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους, όπως η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των δασκάλων και ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000). Ο μαθητής έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο καθώς επηρεάζεται άμεσα με τις όποιες αλλαγές που συμβαίνουν (Epstein, 2002).

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από τα μοντέλα τονίζεται η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ τους το επιβάλλει άλλωστε.

Κεφάλαιο 2^ο. Γονεϊκή εμπλοκή

2.1. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολικό χώρο έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για αρκετές δεκαετίες και εξακολουθεί να παρουσιάζει ενδιαφέρον (CERI, 1997· Carter & Wojtkiewicz, 2000 όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά η γονική εμπλοκή (Parental Involvement) ως μια κατάσταση που ορίζεται με πεποιθήσεις και δραστηριότητες γονέων σε τουλάχιστον δύο περιοχές: συμμετοχή στο σπίτι και σχολική συμμετοχή (Boonk et al. 2018· Hemmerechts, Agirdag, & Kavadias, 2017).

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει εξετάσει διάφορες προσεγγίσεις της συμμετοχής των γονέων, όχι μόνο όσον αφορά την τοποθεσία (σπίτι, σχολείο, κοινότητα) αλλά και το επίπεδο συμμετοχής - απλώς παρατηρώντας και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες ή στις αποφάσεις για τη σχολική πολιτική (Epstein, 1996· Gur & Zalmanson-Levy, 2005· Trager, 2003). Στις χώρες της δυτικής Ευρώπης, οι γονείς εμπλέκονταν στη σχολική διακυβέρνηση, στη στήριξη του προγράμματος σπουδών, στην επιλογή των εκπαιδευτικών και στη στήριξη των θρησκευτικών διδασκαλιών (Hiatt, 1994, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019). Αυτό το είδος συμμετοχής των γονέων στη σχολική διακυβέρνηση εξανεμίστηκε στα τέλη του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα με την γραφειοκρατικοποίηση των σχολείων και την αύξηση του επαγγελματισμού του προσωπικού του σχολείου. Το αποτέλεσμα ήταν ότι η ζωή στο σπίτι και η σχολική ζωή θεωρήθηκαν ως δύο ξεχωριστές σφαίρες όπου οι γονείς έπρεπε να παρέχουν ακαδημαϊκή υποστήριξη στα σπίτια τους στα παιδιά τους και να παρέχουν χρηματοδοτική και συναισθηματική στήριξη στα σχολεία, ενεργώντας στο σχολείο ως συνοδοί για σχολικές εκδηλώσεις και βοηθώντας τους δασκάλους στην τάξη - ενώ αφήναν αποφάσεις όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Wilder (2014), η γονεϊκή εμπλοκή σε υψηλό βαθμό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της σχολικής φοίτησης των μαθητών, τη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στη μάθηση στο σχολείο, την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και κατά συνέπεια την καλύτερη κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Επιπλέον και άλλες έρευνες επεσήμαναν ότι η συμμετοχή των γονέων (PI) έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών (Sheldon & Epstein, 2005· Sirvani, 2007, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018), θεωρείται ότι σχετίζεται με επιτυχή αποτελέσματα (Edwards & Warin, 1999, όπως αναφέρεται στο Jones, 2019) και ότι οι γονείς θα ήθελαν να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Grant, 2011, Peters et al., 2008, όπως αναφέρεται στους Bilton, Jackson & Hymer, 2018). Η Γκάμαρη (2017) αναφέρει ότι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ σχολείου και οικογένειας σηματοδοτεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στη σχολική ζωή.

Παρόλα αυτά, ο Γεωργίου (2000) αναφέρει ότι κάποιοι τρόποι γονικής εμπλοκής μπορεί να μη σχετίζονται καθόλου με την επίδοση των παιδιών και άλλοι δύναται να φέρουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

2.2. Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο είναι πολυδιάστατες και είναι σημαντικό να διαχωρίζονται οι διάφορες επιρροές που μπορούν να έχουν οι γονείς στα μαθησιακά επιτεύγματα. Οι βασικές μορφές της γονεϊκής εμπλοκής φαίνεται να είναι η γονική επικοινωνία με τα παιδιά τους σχετικά με τη μάθηση, οι υψηλές προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων και τέλος, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο με αναφορά στη μάθηση (Fan & Chen, 2001). Η γονεϊκή εμπλοκή διαχωρίζεται ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των γονέων από μια τυπική επίσκεψη στο σχολείο έως και συχνές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και σε θέματα σχολικής ζωής γενικότερα. Σύμφωνα με την Γκάμαρη (2017) κατηγοριοποιείται σε τρεις κλίμακες ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής:

- i. Στους γονείς που παρευρίσκονται συχνά στο σχολείο, έχοντας πληροφορίες που τους αφορούν και λύνουν όποια προβλήματα δημιουργηθούν.
- ii. Στους γονείς που είναι πλήρως περιθωριοποιημένοι και αμέτοχοι.
- iii. Σε εκείνους που συγκρούονται συχνά με το σχολείο απαιτώντας περισσότερη ενημέρωση και συμμετοχή στις αποφάσεις και κάνοντας παράπονα για τις υπερβολικές απαιτήσεις του σχολείου (περισσότερος χρόνος στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών, άβολες ώρες για τις επισκέψεις των γονιών).

Οι μορφές γονικής συμπεριφοράς που έχουν συμπεριληφθεί στη γονεϊκή εμπλοκή είναι (Γκάμαρη, 2017):

- Επικοινωνία με το σχολείο (τηλεφωνήματα, επισκέψεις, επιστολές).
- Ενδιαφέρον για τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο παιδί, για την ύλη, τη σχολική εργασία (πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- Συμμετοχή σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.
- Υψηλές προσδοκίες για επιδόσεις (έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης-μόρφωσης).
- Ενθάρρυνση και βοήθεια στο παιδί σχετικά με τα μαθήματά του.
- Συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση.

Οι Sui-Chu και Willms (1996, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003) σε έρευνα που έκαναν στις Η.Π.Α., προσδιόρισαν τέσσερις παρόμοιες διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων και αξιολόγησαν τη σχέση κάθε διάστασης με το γονικό υπόβαθρο και το ακαδημαϊκό επίτευγμα για ένα μεγάλο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών των ΗΠΑ. Οι τέσσερις διαστάσεις που εντοπίστηκαν ήταν:

- η συζήτηση στο σπίτι
- η εποπτεία στο σπίτι
- η σχολική επικοινωνία
- η σχολική συμμετοχή.

Οι Trivette και Andersen (1995, όπως αναφέρεται στους Clinton & Hattie, 2013) βρήκαν, επίσης, τέσσερις παράγοντες συμμετοχής των γονέων με αποτέλεσμα την επιτυχία των μαθητών σε μεγάλο βαθμό:

- οι γονικές φιλοδοξίες για την εκπαίδευση των παιδιών
- η επικοινωνία γονέα-παιδιού σχετικά με το σχολείο
- η δομή του σπιτιού
- η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, η εμπλοκή των γονέων χωρίζεται σε σχολικές στρατηγικές και στρατηγικές στο σπίτι (Epstein, 1987· Epstein & Sanders, 2002· Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Οι σχολικές στρατηγικές συμμετοχής αναφέρονται στις γονικές δραστηριότητες στο σχολείο (όπως εθελοντισμός στο σχολείο, συνέδρια γονέων-δασκάλων), ενώ οι στρατηγικές συμμετοχής στο σπίτι επικεντρώνονται στη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι (όπως η γονική ενίσχυση της μάθησης).

Ο Γεωργίου (2000) κατηγοριοποιεί τη γονεϊκή εμπλοκή ανάλογα πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές και με αυτόν τον τρόπο ταξινομεί τους γονείς σε τέσσερα γονεϊκά στυλ:

1. Συμμετοχικό. Χαρακτηρίζεται από απαιτητικότητα και φροντίδα σε υψηλό βαθμό. Υπάρχει ένα έλεγχος από τη μεριά των γονέων προς τους μαθητές χωρίς να υπάρχουν απαγορεύσεις.
2. Αυταρχικό. Χαρακτηρίζεται από υψηλό δείκτη απαιτητικότητας αλλά χαμηλής φροντίδας. Οι γονείς διακρίνονται για την υπερπροστασία τους,

επιτήρηση και έλεγχο σε τέτοιο βαθμό με συνέπεια τη μείωση της αξίας των παιδιών.

3. Παραχωρητικό. Οι γονείς διακατέχονται από ένα χαλαρό και άνετο ρυθμό ως προς τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς, αλλά ο βαθμός φροντίδας παραμένει υψηλός.
4. Αδιάφορο. Σε αυτό το στυλ, οι γονείς παρουσιάζονται με χαμηλά επίπεδα απαιτητικότητας και φροντίδας. Υπάρχει μια ελλιπής στήριξη και απουσία ενθάρρυνσης προς τα παιδιά.

2.3. Οι τύποι της γονικής εμπλοκής

Η συμμετοχή των γονέων στην παιδική εκπαίδευση είναι ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας του σχολείου και ασκεί ισχυρό αντίκτυπο στο σχολικό επίτευγμα και στην προσαρμογή (Desforges & Abouchaar, 2003, όπως αναφέρεται στους Clinton & Hattie, 2013). Προηγούμενες μελέτες αποκάλυψαν ότι όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για τη στήριξη των παιδιών, τα παιδιά είναι πιθανότερο να είναι έτοιμα για σχολείο και να βιώσουν επιτυχή μετάβαση στο σχολείο για να εξασφαλίσουν ένα καλό ξεκίνημα (Pianta, Rimm-Kauffman & Cox, 1999, Rimm-Kaufman & Pianta, 1999, Schulting, Malone, & Dodge, 2005, όπως αναφέρεται στο Lau, 2014). Οι υπάρχουσες μελέτες συχνά συνδέουν τη συμμετοχή των γονέων με ένα ευρύ φάσμα θετικών παιδικών αποτελεσμάτων, όπως καλύτερες ακαδημαϊκές και γλωσσικές δεξιότητες, θετικές στάσεις και συμπεριφορές, υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες και μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα (Lagace-Seguin & Case, 2010, Zellman & Waterman, 1998, όπως αναφέρεται στο Lau, 2014). Οι δάσκαλοι επηρεάζουν επίσης τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης (Moles, 1993 όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003), αμφιβάλουν ότι μπορούν να αλλάξουν την στάση των γονέων (Epstein, 1992), τη φυλετική σύνθεση δασκάλων και γονέων (Kerbow & Bernhardt, 1993, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003) και το ποσό της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Watkins, 1997, Feuerstein, 2000, Shouse, 1997, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003) καθώς και τη

στάση του σχολικού συμβούλου και των διευθυντών για τη συμμετοχή των γονέων (Henderson, 1988, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003). Επίσης, οι γονικές κλίκες επηρεάζουν τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων (Pena, 2000, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003).

Ίσως η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη και περιεκτική τυπολογία είναι οι κατηγορίες της γονικής εμπλοκής της Epstein (1992, 1995). Η Epstein περιγράφει έξι τύπους συμμετοχής των γονέων που αναφέρονται στην εμπειρική βιβλιογραφία και αντικατοπτρίζουν διαφορετικές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ σχολείων και γονέων, δηλαδή σχέσεις γονέων, επικοινωνία με το σχολείο, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων στο σχολείο και συνεργασία με την κοινότητα. Σε αυτά τα μοντέλα, οι δάσκαλοι και οι γονείς θεωρούνται εταίροι, με δικά τους κοινά καθήκοντα και ευθύνες που ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο γονικής συμμετοχής. Οι έξι τύποι γονικής εμπλοκής είναι:

1. **Parenting** - Γονική μέριμνα, που αφορά τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος στο σπίτι από τους γονείς - ενός κλίματος που να ευνοεί τη μάθηση.
2. **Communicating** - Επικοινωνία, ο σχεδιασμός αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας από τα σχολεία που προωθούν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών.
3. **Volunteering** - Εθελοντισμός, οι γονείς συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του.
4. **Learning at home** - Μάθηση στο σπίτι, η βοήθεια των γονέων προς στους μαθητές στο σπίτι με τις σχολικές εργασίες και άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών.
5. **Decision Making** - Λήψη αποφάσεων, οι γονείς συμμετέχουν στις αποφάσεις των σχολείων, σε σχολικά συμβούλια, συλλόγους γονέων και επιτροπές.
6. **Collaborating with the community** - Συνεργασία με την κοινότητα, η συνεργασία με τους κοινοτικούς πόρους και τους οργανισμούς για την ενίσχυση και βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων. (Esptein, 1995, σελ. 704).

Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από την Epstein (2001) χρησιμοποιήθηκε ως το εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης για την ανάπτυξη ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και για την καθοδήγηση της ανάλυσης των απαντήσεων.

2.4. Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση

Από έρευνες των κοινωνικών επιστημών που έχουν γίνει τα τελευταία 35 χρόνια, έχει αναδειχθεί ότι η γονική συμμετοχή και εμπλοκή συνδέονται με υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μεταξύ των παιδιών (Epstein και Becker 1982· Hoover-Dempsey & Sandler 1997, όπως αναφέρεται στους Park & Holloway, 2017). Οι γονείς θεωρούνταν ανέκαθεν από την κοινωνία ότι κατέχουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών συνδέεται με υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και θετικά αποτελέσματα, μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές εργασίες και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου (Fan & Chen, 2001· Lee & Bowen, 2006, όπως αναφέρεται στους Park & Holloway, 2017)). Οι ερευνητές που υποστηρίζουν αυτήν την έννοια έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν μια επιτυχή πρόωρη μετάβαση στο σχολείο και να επιδείξουν βελτιωμένη σχολική προσαρμογή, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τις σχολικές προτιμήσεις και την κοινωνική ικανότητα, όταν συμμετέχουν ενεργά οι γονείς τους (Chan, 2012· Duncan et al., 2007· La Paro, Pianta, & Cox, 2000, όπως αναφέρεται στο Lau, 2014). Προτείνεται η συμμετοχή των γονέων να βελτιώνει τη σχέση γονέα-παιδιού και το περιβάλλον εκμάθησης στο σπίτι, που με τη σειρά του ενθαρρύνει τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και την απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και διευκολύνει την ομαλή μετάβαση στο σχολείο (Marcon, 1999· Parker, Boak, Griffin, Ripple, & Peay, 1999, όπως αναφέρεται στο Lau, 2014).

Η εργασία στο σπίτι είναι μία από τις απαιτήσεις του σχολείου που δημιουργεί τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Συχνά ορίζεται ως "τα καθήκοντα που έχουν ανατεθεί στους μαθητές από τους δασκάλους τους και πρόκειται να ολοκληρωθούν εκτός σχολικών ωρών" (Cooper, 1989, όπως αναφέρεται από τον Murillo και τον Martinez-Garrido, 2013). Ουσιαστικά, η κατ' οίκον εργασία συμβάλλει στην ενίσχυση και επέκταση της μάθησης που οι εκπαιδευτικοί

επιδιώκουν να καλλιεργήσουν στην τάξη. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία που προσθέτει ώρες στην σχολική ημέρα και τις οποίες οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε ως μια ευχάριστη και χωρίς συγκρούσεις εμπειρία στη σχέση γονέα-παιδιού (Christenson, 2004, όπως αναφέρεται στους Gubbins & Otero, 2016).

Ωστόσο, οι ερευνητές προσπάθησαν δώσουν μια εξήγηση στο τι μπορεί να οδηγήσει τους γονείς να εμπλακούν με τα παιδιά τους στην εκπαίδευση καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμμετάσχουν. Μια ποικιλία από γονικά χαρακτηριστικά όπως η αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή (Ames, Tanaka, Khoju, & Watkins, 1993, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003), επίπεδο εκπαίδευσης (Baker & Stevenson, 1986, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003), κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Kerbow & Bernhardt, 1993· Sui-Chi & Willms, 1996, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003) και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων (Aronson, 1996, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003) επηρεάζουν την επιθυμία και την ικανότητα των γονέων να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αντίθετα, η χαμηλή συμμετοχή των γονιών συσχετίζεται με παράγοντες όπως τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης (Epstein & Sanders, 2000, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013), η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τα μειονοτικά υπόβαθρα, οι άνδρες (Carter & Wojtkiewicz, 2000, όπως αναφέρεται στους Clinton & Hattie, 2013), οι μη παραδοσιακές οικογενειακές δομές (Jeynes, 2001· Riggs & Medina, 2005, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013) και το χαμηλό εισόδημα (Westergaard & Galloway, 2004, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013).

Οι ερευνητές έχουν επίσης διαπιστώσει ότι όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες, οι γονείς τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να συναντηθούν με εκπαιδευτικούς και να συμμετάσχουν στο σχολείο ενώ όταν τα παιδιά επιτυγχάνουν στο σχολείο, οι γονείς τους τείνουν να χαλαρώνουν τη συμμετοχή τους (Thurston, 2005, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Έτσι, όταν οι γονείς συμμετέχουν στο σχολείο, είναι συχνά ως απάντηση σε ένα πρόβλημα. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ συμμετοχής των γονέων και του σχολείου μπορεί να είναι ενεργή και αντιδραστική (Desforges & Abouchaar, 2003, όπως αναφέρεται στους Clinton & Hattie, 2013). Για τους γονείς των παιδιών με

προβλήματα συμπεριφοράς έχει αναφερθεί ότι η συμμετοχή τους στο σχολείο μπορεί να είναι πιο περίπλοκη από ότι για άλλα παιδιά (Henggeler, Cunningham, Schoenwald, & Borduin, 2009, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Οι περισσότερες επαφές μεταξύ σχολείου και γονέων μπορεί να είναι αντιδραστικές, καθώς επικεντρώνονται στην αρνητική συμπεριφορά των μαθητών και οι γονείς μετά από μια φορά προσπαθούν να αποφύγουν την επικοινωνία με τον δάσκαλο. Η έλλειψη γονικής συμμετοχής μπορεί να διαιωνίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Ως εκ τούτου, η εμφάνιση και το μέγεθος των προβλημάτων παιδικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι και η αιτία και το αποτέλεσμα των χαμηλών επιπέδων συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, υποδεικνύοντας πολύπλοκες συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και άλλων παραγόντων. Ωστόσο, για τα παιδιά αυτά, έχει ιδιαίτερη σημασία η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου/εκπαιδευτικών να λειτουργεί καλά (Webster-Stratton et al., 2008, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Ο θετικός δεσμός μεταξύ γονέα και σχολείου αποτελεί πρόβλεψη της μετέπειτα κοινωνικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας για μικρά παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2007, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013).

Η αναγνώριση του ρόλου των γονέων είναι θεμελιώδους σημασίας για τη δημιουργία δίκαιων και εμπιστευτικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.

Κεφάλαιο 3^ο.

3.1. Ανασκόπηση ερευνών για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας

Η σχέση σχολείου - οικογένειας είναι ένα θέμα που έχει αποτελέσει έναυσμα για πολλές έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία αναφέρεται στις αντιλήψεις και στάσεις των γονέων ή των εκπαιδευτικών, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που ασχολούνται κυρίως με τις αντιλήψεις των μαθητών. Οι περισσότερες έρευνες

έχουν δείξει ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά επιτεύγματα, στη σωστή συμπεριφορά των μαθητών και στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους (Poulou & Matsagouras, 2007) και, κατ' επέκταση στους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επιζητούν μια στενή συνεργασία και σχέση μεταξύ τους με κοινό στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών. Οι γονείς έχουν αντιληφθεί τα οφέλη που αποκομίζουν και οι ίδιοι από αυτήν τη συνεργασία, καθώς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί με τα παιδιά, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της σχέσης τους (Erstein, 1992). Έχει προκύψει, από μια σειρά μελετών, το συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών ωφελεί τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, σελ. 3).

3.1.1. Αντιλήψεις γονέων

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχει αποδειχθεί πολλές φορές ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται ότι σχετίζεται με επιτυχή αποτελέσματα (Edwards, & Warin, 1999, όπως αναφέρεται στο Jones, 2019). Οι Simons-Morton και Chen (2009) διαπίστωσαν ότι οι γονείς μπορούν να επηρεάζουν την ευημερία των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, μελέτες έδειξαν σημαντική διαφοροποίηση στον βαθμό συμμετοχής των γονέων ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους (Boethel, 2003, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019). Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικό επίπεδο όπως συζητήσεις για τα σχολικά δρώμενα των παιδιών και συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι συμβάλλουν σημαντικά στα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Cheung & Pomerantz 2012· Froiland & Davison, 2009· Piquart, Steinberg et al., Wilder, 2014).

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα η έρευνα του Μαρσαγγούρα (2007) αποδεικνύει ότι οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στον ρόλο των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα σε τομείς που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους, στις διαδικασίες μάθησης και η προτίμησή τους είναι οι συχνές

συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο αναφέρεται και στην έρευνα της Χατζηκοτιανούδη (2018) «Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία» όπου οι γονείς τονίζουν την επιτακτική ανάγκη συχνής επαφής με τον εκπαιδευτικό ιδίως όταν υπάρχουν προβλήματα με τους μαθητές. Επιθυμούν να είναι παρόντες στις περισσότερες δραστηριότητες του σχολείου και ενεργοί στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Επίσης, η εμπλοκή τους στο σπίτι χαρακτηρίζεται από την καθημερινή ενασχόληση με το παιδί σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητές του (διάβασμα, ψυχαγωγία κ.α.). Επιγραμματικά, οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη σχολική ζωή του παιδιού.

Παρόλο που οι γονείς θεωρούν αναγκαία την συμμετοχή τους στη σχολική και μαθησιακή διαδικασία, παρουσιάζουν κάποια εμπόδια που τη δυσχεραίνουν. Τα εμπόδια αυτά που έχουν επίπτωση στη συνεργασία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, αναφέρονται στην ελλιπή γνώση τους για τη παρεχόμενη βοήθειά τους στις σχολικές εργασίες, το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο καθώς και τις όποιες διαφορές (πολιτισμικές, κοινωνικές ή οικονομικές) μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, καθώς και τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008).

Αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, οι Έλληνες γονείς υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή τους στο επίπεδο του σχολείου δε συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών όσο η εμπλοκή τους στο σπίτι (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008). Θεωρούν ότι η εμπλοκή στην ευρύτερη σχολική ζωή (εθελοντική προσφορά και παρουσία σε θέματα διοίκησης του σχολείου) βοηθά σε μικρό βαθμό την επίδοση των παιδιών. Σε αντίθεση με την εμπλοκή σε επίπεδο επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας, όπου υποστηρίζουν ότι έχει θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των παιδιών (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008), κάτι που επιβεβαιώθηκε και σε προηγούμενες έρευνες (Γεωργίου, 2000).

3.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Σε μια έρευνα που έγινε στη Νορβηγία και Σουηδία, οι εκπαιδευτικοί αυτών των χωρών τόνισαν την αναγκαιότητα της συχνής επαφής με τους γονείς, ιδίως με

γονείς παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η πολιτική αυτών των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία στενών σχέσεων με αυτά τα παιδιά έχοντας θετικά συναισθήματα και επιθυμία σύναψης στενής συνεργασίας με τους γονείς τους για αποτελεσματικότερη απόδοση (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011· Henricsson & Rydell, 2004, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013).

Οι Marchant et al. (2001) εντόπισαν μια σειρά στρατηγικών επικοινωνίας για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς συμπεριλαμβανομένων την παρακολούθηση επίσημων προγραμματισμένων εκδηλώσεων όπως συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, συνέδρια γονέων-εκπαιδευτικών καθώς και τακτικές επαφές. Οι δάσκαλοι κατέστησαν σαφές ότι οι γονείς πρέπει να επικοινωνούν συχνά με το σχολείο και να αποφεύγουν το είδος επικοινωνίας όπου εμφανίζονται μόνο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Αυτό που είναι ενδιαφέρον όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καλή επικοινωνία είναι ότι αυτοί τονίζουν την υποχρέωση των γονέων να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επικοινωνία μαζί τους. Η σημασία της παρακολούθησης της απόδοσης των μαθητών και της επικοινωνιακής λειτουργίας της παρακολούθησης αναφέρεται σε πολλές τυπολογίες της γονικής εμπλοκής (Bauch, 1994, όπως αναφέρεται στους Barge & Loges, 2003).

Οι περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αφορούν τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009· Μπόνια, Μπούζος, & Κοσσυβάκη, 2008· Μπούζος, 2002· Χατζηδάκη 2006).

Η έρευνα του Μπούζου (2002) αναφορικά στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στη γονεϊκή εμπλοκή αλλά η επικοινωνία μεταξύ τους περιοριζόταν μόνο στην παράδοση ελέγχων προόδου, στις σχολικές εκδηλώσεις και σε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.

Στην έρευνα των Μπόνια, Μπούζος, & Κοσσυβάκη, (2008) παρουσιάστηκαν σημαντικά ευρήματα ως προς την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς, διευκρινίζοντας τους γονείς εκπαιδευτικούς και αυτούς που είχαν μετεκπαιδευτεί όντας πιο θετικοί σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια εμπόδια που επηρεάζουν τη σχέση

σχολείου-οικογένειας σύμφωνα με την έρευνα αυτή, και αναφέρονται στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με γονείς, την έλλειψη χρόνου για συστηματική και αποδοτική συνεργασία καθώς και τη στάση τους απέναντι στους γονείς. Συμπερασματικά, θεωρούν ότι αυτά τα εμπόδια είναι οι αιτίες για την απουσία συμμετοχής των γονέων στο σχολικό χώρο.

Η κα Χατζηδάκη (2006) στην έρευνά της με θέμα την εμπλοκή μεταναστών γονέων ανέφερε ότι οι αρκετοί εκπαιδευτικοί, που είχαν διερωτηθεί, είχαν καταβάλλει προσπάθειες επικοινωνίας και προσέγγισης με αυτούς τους γονείς παρόλες τις δυσκολίες στη γλώσσα και τη μερική αδιαφορία των γονέων, τονίζοντας την πλήρη αυτενέργεια των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou (2009), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ως αρκετά σημαντική, η οποία αφορά την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού, ενθαρρύνοντας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, επισημάνθηκε ότι η επικοινωνία στοχεύει στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο οι γονείς βοηθούν ικανοποιητικά τα παιδιά τους.

Η Νάκου (2013) σε έρευνά της με 100 εκπαιδευτικούς από τις περιοχές της Ελλάδας, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων και τους θεωρούν απαραίτητους συνεργάτες για μια αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι θετικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές παράμετροι όπως εμπόδια από την πλευρά των γονέων και έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, που την καθιστούν μη εφαρμόσιμη σε μεγάλο βαθμό.

3.1.3. Αντιλήψεις μαθητών

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια με ένα ευρύ φάσμα πρακτικών. Οι αντιλήψεις των γονέων και των μαθητών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ενδέχεται να αποκλίνουν σημαντικά, αν και οι δύο

πλευρές τη θεωρούν σημαντική. Οι έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών είναι περιορισμένες στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία και ελάχιστες στην Ελλάδα. Ο Keith (1991, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019) δήλωσε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων τους στο σχολείο έχει μεγαλύτερη επιρροή στα μαθησιακά τους αποτελέσματα συγκριτικά με τις πραγματικές δραστηριότητες των γονέων.

Στην έρευνα των Barge & Loges (2003, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019), οι μαθητές εξέφρασαν την άποψή τους σχετικά με τη γονική εμπλοκή και συγκεκριμένα ανέφεραν ότι όλες οι επισκέψεις των γονέων δεν είναι επιθυμητές από τα παιδιά, επειδή μερικές φορές είναι ενοχλητικό να βλέπει κάποιος μαθητής τον γονέα του στο σχολείο. Για τους μαθητές αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων είναι η ενεργός συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, η παρακολούθηση σε συναντήσεις εκπαιδευτικών και επισκέψεις στο σχολικό χώρο όταν κρίνεται απαραίτητο και η μάθηση στο σπίτι.

Σε άλλες έρευνες οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες ως μια πρακτική που τους οδηγεί σε μια βελτιωμένη συμπεριφορά και στάση απέναντι στο σχολείο, καθώς και σε καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή και ευημερία (Catsambis, 2001· Hill & Craft, 2003, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013 · Hornby & Witte , 2010, όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους μαθητές, η συμμετοχή των γονέων έχει σημαντική επίδραση στις μαθησιακές τους επιδόσεις (Martinez-Pons, 2002, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2019) και συνδέεται με τη σχολική επιτυχία, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών και γλωσσικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών ικανοτήτων (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003 όπως αναφέρεται στους Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013).

Στην Ελλάδα οι έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ελάχιστες. Από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι με την είσοδο των γονέων στο σχολικό χώρο, οι μαθητές συνήθως αισθάνονται ανασφάλεια για το θέμα της συζήτησης με τους δασκάλους τους, άγχος και φόβο αποτυχίας στην επίδοσή τους και στη συμπεριφορά τους, καθώς και για τυχόν παράπονα των εκπαιδευτικών προς τους γονείς τους. Είναι συχνό το φαινόμενο, οι

Έλληνες μαθητές να μην υποδέχονται εγκάρδια τους γονείς στο σχολείο νιώθοντας ότι ελέγχονται από τους ίδιους τους γονείς τους και διακυβεύεται η ελευθερία τους. Ωστόσο, επιθυμούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς να είναι φιλικές, καλές, να στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και να έχουν πλήρη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να αποφέρει μια σχολική ακαδημαϊκή επιτυχία.

Σύμφωνα με τον Λεμονίδη (2009), οι γονείς που ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά τους, επηρεάζουν θετικά την αντίληψη τους για τα μαθήματα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η στάση των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και γενικότερα σε όλα τα μαθήματα είναι θετική με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση.

Στην έρευνα της Πρόιου (2016) σε μαθητές Ε' και Στ' τάξης σχετικά με τη σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής στο μάθημα των Μαθηματικών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή μόνο στο τομέα της μελέτης των μαθημάτων στο σπίτι, κυρίως από τις μητέρες τους, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το φύλο του γονέα έχει έναν βαθμό επιρροής σε αυτή.

Η περιορισμένη έρευνα τόσο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για την γονεϊκή εμπλοκή είχε ως αποτέλεσμα την αξιοποίηση ερευνών για τη σχέση οικογένειας και σχολείου που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Για το λόγο αυτό η έρευνά μας είχε κυρίως διερευνητικό χαρακτήρα.

Μέρος 2^ο. – Εμπειρική Προσέγγιση

1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τις σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο. Σκοπός μας ήταν η ποσοτική αποτίμηση της σχέσης σχολείου και οικογένειας διαμέσου των απόψεων των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών:

- για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο,
- τη γονεϊκή εμπλοκή σχετικά με την ενθάρρυνση και στήριξη της μαθητικής φοίτησης,
- την επιθυμητή επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο και
- τη γονεϊκή συμμετοχή στην προετοιμασία για το σχολείο και τη μάθηση στο σπίτι.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολικό χώρο και συγκεκριμένα την επικοινωνία με το σχολείο;
2. Πώς και με ποιους τρόπους (π.χ. ενθάρρυνση) συμμετέχουν οι γονείς στη σχολική φοίτηση;
3. Επιθυμούν τα παιδιά και σε ποιο βαθμό την παρουσία των γονέων τους μέσα στον σχολικό χώρο; Ποια είναι η επιθυμητή, κατά την άποψή τους, γονεϊκή εμπλοκή και τι επιπτώσεις έχει;
4. Ποια είναι η άποψή τους σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και με ποιο τρόπο παρέχεται η βοήθεια στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι;

Με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό μόνο για ενημέρωση για την πρόοδό τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολικό χώρο.
2. Αναμένεται οι γονείς να μην είναι αμέτοχοι και ουδέτεροι αλλά να διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο στη φοίτηση του μαθητή.
3. Αναμένεται οι μαθητές να επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολικό χώρο.
4. Αναμένεται η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες να έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών.

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 158 μαθητές των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων των νομών Φλώρινας και Πέλλας. Το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολικό καθώς έγινε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης σε εν δυνάμει υποκείμενα. Μονάδα δειγματοληψίας αποτέλεσαν μαθητικές τάξεις με τη βοήθεια και την απόλυτη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων των μαθητών.

Αναλυτικά, οι 158 μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Από το σύνολο των μαθητών το 49.4% (78) είναι κορίτσια ενώ το 50.6% (80) είναι αγόρια. Από τους μαθητές του δείγματος οι 67 φοιτούν στη Δ' τάξη (σε ποσοστό 42.4%), οι 29 φοιτούν στην Ε' τάξη (σε ποσοστό 18.4%) και στην Στ' τάξη φοιτούν 62 μαθητές (σε ποσοστό 39.2%). Από αυτούς οι 75 παρακολουθούν το πρόγραμμα του Ολοήμερου (σε ποσοστό 47.5%) ενώ οι 83 μαθητές δεν το παρακολουθούν (σε ποσοστό 52.5%).

Όσον αφορά των αριθμών των αδερφών που έχει ο κάθε μαθητής, το 4.4% (7) δεν έχει αδέρφια, το 55.1% (87) έχει έναν αδερφό, το 26.6% (42) έχει δύο αδέρφια, το 8.1% (13) έχει τρία αδέρφια, το 5.1% (8) έχει τέσσερα αδέρφια και μόλις το 6% (1) έχει έξι αδέρφια.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις διαστάσεις και αφορά την εκπαίδευση του γονέα. Οι απόφοιτοι δημοτικού και γυμνασίου κατατάσσονται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι απόφοιτοι γενικού και επαγγελματικού λυκείου βρίσκονται στο μέσο μορφωτικό επίπεδο και οι απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής συντελούν το υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ειδικότερα, το 57.6% (91) των πατεράδων ανήκει στο μεσαίο μορφωτικό επίπεδο, το 32.3% (51) είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου και το 10.1% (16) κατατάσσεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Σε παρόμοια επίπεδα εμφανίζονται τα ποσοστά του μορφωτικού επιπέδου των μητέρων και συγκεκριμένα, το 54.4% (86) ανήκει στο μεσαίο μορφωτικό επίπεδο, το

40.5% (64) ανήκει στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο ενώ μόλις το 5.1%(8) κατατάσσεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Επαγγελματική κατάσταση γονέων. Επίσης, εξετάστηκε και ο αριθμός των εργαζομένων γονέων και σύμφωνα με την έρευνα διαπιστώθηκε ότι στους 101 μαθητές δουλεύουν και οι δύο γονείς (σε ποσοστό 63.9%) ενώ στους 57 μαθητές εργάζεται μόνο ο ένας από τους δύο γονείς (σε ποσοστό 36.1%). Δεν εντοπίστηκε καμία περίπτωση που να είναι και οι δύο γονείς των μαθητών άνεργοι.

Αναφορικά με τα επαγγέλματα των γονέων, τα κριτήρια διάκρισης είναι τέσσερα και περιλαμβάνουν την πρώτη κατηγορία που είναι οι άνεργοι και νοικοκυρές, η δεύτερη κατηγορία με τους ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί κ.α., η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους εμπόρους, δημόσιους και ιδιωτικούς υπαλλήλους, ειδικευμένους τεχνίτες κ.α. και τέλος στην τέταρτη κατηγορία είναι οι επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί κ.α. Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τους πατεράδες, οι 91 ανήκουν στην τρίτη κατηγορία (σε ποσοστό 57.6%), οι 43 πατεράδες βρίσκονται στη δεύτερη κατηγορία (σε ποσοστό 27.2%), οι 22 πατεράδες είναι επιστήμονες, διευθυντές κ.α. δηλαδή στην τέταρτη κατηγορία (σε ποσοστό 22%) ενώ μόνο 2 πατεράδες δηλώθηκαν ως άνεργοι (σε ποσοστό 1.3%). Τα ποσοστά αλλάζουν κατά πολύ όσον αφορά τις μητέρες των μαθητών αφού το 36.7% (58) ανήκει στην πρώτη κατηγορία ως νοικοκυρές, το 14.6% (23) είναι στη δεύτερη κατηγορία, το 33.5% (53) βρίσκεται στην τρίτη κατηγορία ενώ το 15.2% (24) ανήκει στην τέταρτη κατηγορία.

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (N=158)

| | Μεταβλητές | Κατηγορίες | N | % |
|------------------|----------------------|------------|----|-------|
| Στοιχεία παιδιών | Φύλο | Αγόρι | 80 | 50.6% |
| | | Κορίτσι | 78 | 49.4% |
| | Τάξη | Δ' | 67 | 42.4% |
| | | Ε' | 29 | 18.4% |
| | | ΣΤ' | 62 | 39.2% |
| | Φοίτηση στο Ολοήμερο | ΟΧΙ | 83 | 52.5% |
| | | ΝΑΙ | 75 | 47.5% |
| | Αριθμός αδερφών | 0 | 7 | 4.4% |
| | | 1 | 87 | 55.1% |

| | | | | |
|--|--|---|-------|-------|
| | | 2 | 42 | 26.6% |
| | | 3 | 13 | 8.2% |
| | | 4 | 8 | 5.1% |
| | | 6 | 1 | 6% |
| Στοιχεία γονέων | Μόρφωση πατέρων | Δημοτικό/Γυμνάσιο | 16 | 10.1% |
| | | Λύκειο/Τεχνική Σχολή | 91 | 57.6% |
| | | ΑΕΙ/ΑΤΕΙ | 51 | 32.3% |
| | Μόρφωση μητέρων | Δημοτικό/Γυμνάσιο | 8 | 5.1% |
| | | Λύκειο/Τεχνική Σχολή | 86 | 54.4% |
| | | ΑΕΙ/ΑΤΕΙ | 64 | 40.5% |
| | Εργασία | Ένας γονέας | 101 | 63.9% |
| | | Δύο γονείς | 57 | 36.1% |
| | Επάγγελμα πατέρων | Άνεργοι και νοικοκυρές | 2 | 1,3% |
| | | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί | 43 | 27.2% |
| Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | | 91 | 57.6% | |
| Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | | 22 | 13.9% | |
| Επάγγελμα μητέρων | Άνεργοι και νοικοκυρές | 58 | 36.7% | |
| | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες γεωργοί | 23 | 14.6% | |
| | Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | 53 | 33.5% | |
| | Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | 24 | 15.2% | |

2.2. Τεχνικές ή εργαλεία συλλογής δεδομένων

Με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τη σχέση των γονέων με το σχολείο, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 39 ερωτήσεις σε

πενταβάθμια κλίμακα Likert (ποτέ-πάντα, διαφωνώ απόλυτα-συμφωνώ απόλυτα). Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία. Το δεύτερο μέρος χωρίστηκε σε πέντε ενότητες, οι οποίες σχετίζονται με τους τύπους κατηγοριοποίησης της γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995). Η κάθε ενότητα αντιπροσωπεύει ένα ερευνητικό ερώτημα: α) η υπάρχουσα επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, β) η ενθάρρυνση των γονέων στα παιδιά, γ) η επιθυμητή επικοινωνία - συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών, δ) η συμμετοχή των γονέων στην καθημερινή προετοιμασία των παιδιών και τη μάθηση στο σπίτι και ε) η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και η εθελοντική προσφορά.

2.3. Σχεδιασμός της έρευνας και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη σε Δημοτικά σχολεία των νομών Φλώρινας και Πέλλας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν από τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ'). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 158 μαθητές και μαθήτριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν απλές και κατανοητές και γι' αυτό δε χρειάστηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις ούτε παρουσιάστηκαν προβλήματα κατά τη συμπλήρωση αυτών. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Ιανουάριο έως Μάρτιο. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 24.0.

2.4. Αποτελέσματα

2.4.1. *Επικοινωνία γονέων – σχολείου.*

Στη πρώτη κατηγορία των δεικτών που αφορούσαν την επικοινωνία γονέων-σχολείου, οι δείκτες πάνω του μέσου όρου κατά φθίνουσα σειρά είναι η

παρακολούθηση των γονέων στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ($M.O. = 3.25$) και η συζήτηση των γονέων με τον εκπαιδευτικό για τις επιδόσεις των μαθητών ($M.O. = 3.04$). Έπεται η συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών ($M.O. = 2.82$), η συνεργασία των γονέων με τον δάσκαλό τους σε γενικό επίπεδο ($M.O. = 2.35$), η συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές στην τάξη ($M.O. = 2.20$) και η επικοινωνία σε περιπτώσεις που γίνεται παρατήρηση στον μαθητή ($M.O. = 2.04$). Παρόμοια, με τους δείκτες κάτω του μέσου όρου κατά φθίνουσα σειρά είναι η συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα ($M.O. = 1.74$), η επίσκεψη στην τάξη των μαθητών ($M.O. = 1.65$), η συζήτηση για τρόπους βοήθειας ($M.O. = 1.46$) και ο σχολιασμός των γονέων για το δάσκαλο ($M.O. = 0.99$). Τέλος, ο δείκτης με τον χαμηλότερο μέσο όρο αναφέρεται στο κατά πόσο επηρεάζεται η γνώμη των μαθητών για το δάσκαλο ($M.O. = 0.68$).

Πίνακας 2. Επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | M.O. | T.A. |
|--|------|-------|
| Παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο | 3.25 | 1.155 |
| Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | 3.04 | 1.122 |
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | 2.82 | 1.176 |
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | 2.35 | 1.241 |
| Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνει στην τάξη ο μαθητής | 2.20 | 1.352 |
| Επικοινωνία με τον δάσκαλο όταν γίνεται παρατήρηση | 2.04 | 1.551 |
| Συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα | 1.74 | 1.433 |
| Επίσκεψη στην τάξη του μαθητή | 1.65 | 1.205 |
| Συζήτηση για τρόπους βοήθειας | 1.46 | 1.367 |
| Σχολιασμός των γονέων για τον δάσκαλο | 0.99 | 1.326 |
| Αλλαγή γνώμης μαθητών για τον δάσκαλο | 0.68 | 1.147 |

Για να διερευνηθεί αν το φύλο των μαθητών διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας γονέων – σχολείου, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (T-TEST). Ο έλεγχος ανάμεσα στα δύο φύλα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόταση που αφορά τις συζητήσεις γονέων με εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών ($t = 0.123$, $df = 156$, $p = 0.046 < 0.05$). Στις περισσότερες προτάσεις τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 3. Φύλο μαθητών και επικοινωνία γονέων – σχολείου.

| | Κορίτσια | | Αγόρια | |
|--|----------|-------|--------|-------|
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. |
| Παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο | 3.38 | 1.084 | 3.11 | 1.212 |
| Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | 3.22 | 1.028 | 2.86 | 1.188 |
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | 2.80 | 1.174 | 1.79 | 1.399 |
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | 2.36 | 1.238 | 2.34 | 1.252 |
| Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνει στην τάξη ο μαθητής | 2.27 | 1.306 | 2.13 | 1.400 |
| Επικοινωνία με τον δάσκαλο όταν γίνεται παρατήρηση | 1.97 | 1.635 | 2.10 | 1.472 |
| Συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα | | | | |
| Επίσκεψη στην τάξη του μαθητή | 1.62 | 1.165 | 1.69 | 1.249 |
| Συζήτηση για τρόπους βοήθειας | 1.50 | 1.356 | 1.43 | 1.385 |
| Σχολιασμός των γονέων για τον δάσκαλο | 0.88 | 1.217 | 1.09 | 1.425 |
| Αλλαγή γνώμης μαθητών για τον δάσκαλο | 0.56 | 1.014 | 0.79 | 1.260 |

Προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι επικοινωνίας γονέων - σχολείου με την κάθε τάξη ξεχωριστά των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ONEWAY ANOVA με εξαρτημένη μεταβλητή τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις προτάσεις. Λόγω ότι οι διακυμάνσεις δεν παρουσίαζαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) χρησιμοποιήθηκαν μη-παραμετρικές μέθοδοι και συγκεκριμένα ο έλεγχος Kruskal – Wallis.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προτάσεις που αφορούν τη συζήτηση για τρόπους βοήθειας με τον δάσκαλο ($df=155$, $p=0.012 < 0.05$) και τον σχολιασμό του δασκάλου από τους γονείς ($df= 155$, $p=0.039 < 0.05$).

Ο έλεγχος χ^2 των Kruskal – Wallis έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών τάξεων ως προς τον σχολιασμό για τον δάσκαλο ($\chi^2 = 8.520$, $df = 2$, $p=0.014$). Οι υψηλότεροι μέσοι όροι για τον παράγοντα που αφορά τον σχολιασμό του δασκάλου σημειώθηκαν από τους μαθητές της πέμπτης τάξης δημοτικού ($M.O. = 93.86$). Οι μέσοι όροι των μαθητών της τέταρτης τάξης δημοτικού ήταν πιο χαμηλοί ($M.O. = 68.81$) και της έκτης τάξης δημοτικού σε μέσο επίπεδο ($M.O. = 84.33$).

Πίνακας 4. Τάξη μαθητή και επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | τάξη | N | M.O. |
|-----------------------------|------|----|-------|
| Σχολιασμός για τον δάσκαλο. | Δ' | 67 | 68.81 |
| | Ε' | 29 | 93.86 |
| | ΣΤ' | 62 | 84.33 |

Προκειμένου να εξεταστεί η επιρροή του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Σύμφωνα με τις αναλύσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους πατέρες με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης μόνο σε μία πρόταση αυτής της κατηγορίας. Πιο αναλυτικά, στη συζήτηση για βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες ($F = 7.648$, $df = 155$, $p = 0.001 < 0.05$) τον πιο υψηλό μέσο όρο έχουν οι μαθητές που οι πατεράδες τους έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 3.44$, $T.A. = 0.727$) και στη συνέχεια ακολουθούσαν οι μαθητές που ο πατέρας τους έχει μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.77$, $T.A. = 1.221$) ενώ στην τρίτη θέση βρίσκονται οι μαθητές που οι πατεράδες τους έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.18$, $T.A. = 1.322$).

Πίνακας 5. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | N | M.O. | T.A. |
|---|----|------|-------|
| Συζήτηση για τρόπους Διημοτικό - Γυμνάσιο | 16 | 3.44 | 0.727 |
| βοήθειας στις κατ' οίκον Λύκειο / Τεχνική σχολή | 91 | 2.77 | 1.221 |
| εργασίες AEI / ATEI | 51 | 2.18 | 1.322 |

Για να εξεταστεί κατά πόσο επηρεάζει η μόρφωση της μητέρας στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Σύμφωνα με τις αναλύσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις μητέρες με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, οι μητέρες οι οποίες είχαν ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερους μέσους όρους με στατιστικά σημαντική διαφορά από αυτές που ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή απόφοιτοι λυκείου/τεχνικής σχολής σε δύο προτάσεις της ερώτησης. Η πρώτη

πρόταση αφορούσε την συνεργασία με τον δάσκαλο ($M.O. = 2.53, T.A.=1,154$) και η δεύτερη πρόταση την παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο ($M.O. = 3.42, T.A. = 1.051$).

Πίνακας 6. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας και επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | | N | M.O. | T.A. |
|--|-----------------------|----|------|-------|
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | Δημοτικό - Γυμνάσιο | 8 | 1.38 | .744 |
| | Λύκειο- Τεχνική σχολή | 86 | 2.30 | 1.302 |
| | ΑΕΙ / ΑΤΕΙ | 64 | 2.53 | 1.154 |
| Παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο | Δημοτικό - Γυμνάσιο | 8 | 2.38 | 1.598 |
| | Λύκειο- Τεχνική σχολή | 86 | 3.20 | 1.156 |
| | ΑΕΙ / ΑΤΕΙ | 64 | 3.42 | 1.051 |

Προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο σχετίζεται η επαγγελματική κατάσταση των γονέων (αν εργάζονται και οι δύο ή μόνο ο ένας) με την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας, εφαρμόσαμε την παραμετρική στατιστική ανάλυση ANOVA. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων (αν εργάζονται και οι δύο ή μόνο ο ένας) και στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο σε τρεις προτάσεις και συγκεκριμένα στη συνεργασία με τον δάσκαλο ($\chi^2=6.046, df=1, p=0.047<0.05$) όταν εργάζονται κι οι δύο γονείς ($M.O.=2.50, T.A.=1.213$) σε σχέση με τους γονείς όπου εργάζεται μόνο ο ένας ($M.O.= 2.09, T.A.=1.258$). Η δεύτερη πρόταση αφορά τη συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών ($\chi^2=9.055, df=1, p=0.007 < 0.05$) με τους γονείς να εργάζονται κι οι δύο ($M.O.=3.22, T.A.=1.045$) σε αντίθεση όταν εργάζεται μόνο ο ένας ($M.O.=2.72, T.A.=1.122$) και η τρίτη πρόταση αφορά τη συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών ($\chi^2=.802, df=1, p=0.008 < 0.05$) όταν κι οι δύο γονείς εργάζονται ($M.O.=3.01, T.A.=1.145$) παρά όταν εργάζεται μόνο ο ένας ($M.O.=2.49, T.A.=1.167$).

Πίνακας 7. Επαγγελματική κατάσταση γονέων και επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | | N | M.O. | T.A. |
|--|-------------------|-----|------|-------|
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | Και οι δύο | 101 | 2,50 | 1,213 |
| | ένας από τους δύο | 57 | 2,09 | 1,258 |
| Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | Και οι δύο | 101 | 3,22 | 1,045 |
| | ένας από τους δύο | 57 | 2,72 | 1,192 |

| | | | | |
|---|-------------------|-----|------|-------|
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | Και οι δύο | 101 | 3,01 | 1,145 |
| | ένας από τους δύο | 57 | 2,49 | 1,167 |

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική κατάσταση των πατεράδων και στην επικοινωνία γονέων - σχολείου εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA αλλά και τη μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μέσω της μη παραμετρικής ανάλυσης Kruskal Wallis στον Παράγοντα 1: Συνεργασία με τον δάσκαλο ($\chi^2 = 9.446, p = 0.024 < 0.05$). Οι πατέρες με επαγγελματική ιδιότητα ως άνεργοι ($M.O. = 4$) συμφώνησαν σημαντικά περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους [$M.O. = 2$ (ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί), $M.O. = 2.36$ (έμποροι υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες) και $M.O. = 2.82$ (διευθυντές, επιστήμονες, εκπαιδευτικοί)]. Σύμφωνα με τις αναλύσεις, προκύπτει ότι οι πατεράδες με επαγγελματική ιδιότητα ως άνεργοι συνεργάζονται περισσότερο με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους συγκριτικά με άλλους πατεράδες που ανήκουν σε άλλα επαγγέλματα.

Πίνακας 8. Επαγγελματική κατάσταση πατέρα και επικοινωνία γονέα - σχολείου.

| | | N | M.O. | T.A. |
|---------------------------|--|----|------|-------|
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | Άνεργοι και νοικοκυρές | 2 | 4.00 | .000 |
| | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί | 43 | 2.00 | 1.414 |
| | Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | 91 | 2.36 | 1.169 |
| | Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | 22 | 2.82 | .958 |

Αναφορικά με το επάγγελμα των μητέρων, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα στην πρόταση που αφορά τη «συνεργασία με τον δάσκαλο» οι μαθητές που οι μητέρες τους ως διευθυντικά στελέχη, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο ($M.O. = 2.96, T.A. = 0.908$) σε σχέση με τους μαθητές που οι μητέρες τους ανήκουν στα υπόλοιπα επαγγέλματα [έμποροι,

υπάλληλοι, ειδικευόμενες τεχνίτριες ($M.O.= 2.38, T.A.= 1.197$), ανειδίκευτες εργάτριες, χειρώνακτες, αγρότισσες ($M.O.= 2.26, T.A.= 1.356$) και άνεργες και νοικοκυρές ($M.O.=2.10, T.A.=1.294$)]. Η δεύτερη πρόταση αφορά την «επίσκεψη των γονέων στην τάξη των μαθητών» όπου οι μαθητές που οι μητέρες τους ως διευθυντικά στελέχη, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί ($M.O.=1.88, T.A.=1.035$) συμφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους μαθητές με μητέρες των άλλων επαγγελμάτων [άνεργες, νοικοκυρές ($M.O.= 1.76, T.A.= 1.159$), έμποροι, υπάλληλοι, ειδικευόμενες τεχνίτριες ($M.O.= 1.72, T.A.= 1.350$) και ανειδίκευτες εργάτριες, χειρώνακτες, αγρότισσες ($M.O.=1.00, T.A.= 0.953$)]. Ακολουθεί η πρόταση που αφορά τον «σχολιασμό για τον δάσκαλο» με τις μητέρες των μαθητών σε θέση εμπόρου, υπαλλήλου, ειδικευόμενης τεχνίτριας ($M.O.= 1.42, T.A.= 1.669$) να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο, έπονται οι μητέρες των μαθητών ως άνεργες και νοικοκυρές ($M.O.= 0.97, T.A.= 1.184$), οι μητέρες ως ανειδίκευτες εργάτριες, χειρώνακτες, αγρότισσες ($M.O.= 0.57, T.A.= 0.945$) και οι μητέρες σε διευθυντικές θέσεις, επιστήμονες, εκπαιδευτικοί ($M.O.=0.50, T.A.=0.722$).

Πίνακας 9. Επαγγελματική κατάσταση μητέρας και επικοινωνία γονέων - σχολείου.

| | | N | M.O. | T.A. |
|---|--|----|------|-------|
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | Άνεργοι και νοικοκυρές | 58 | 2.10 | 1.294 |
| | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί | 23 | 2.26 | 1.356 |
| | Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | 53 | 2.38 | 1.197 |
| | Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | 24 | 2.96 | .908 |
| Επίσκεψη των γονέων στην τάξη των μαθητών | Άνεργοι και νοικοκυρές | 58 | 1.76 | 1.159 |
| | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί | 23 | 1.00 | .953 |
| | Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | 53 | 1.72 | 1.350 |
| | Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | 24 | 1.88 | 1.035 |
| Σχολιασμός για τον δάσκαλο | Άνεργοι και νοικοκυρές | 58 | .97 | 1.184 |
| | Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί | 23 | .57 | .945 |

| | | | |
|--|----|------|-------|
| Έμποροι, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες | 53 | 1.42 | 1.669 |
| Επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί | 24 | .50 | .722 |

Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές της ερώτησης που αφορά την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε σημαντικές, μέτριες, θετικές συσχετίσεις σε πέντε ζεύγη μεταβλητών της ερώτησης και σημαντικές, ισχυρές, θετικές συσχετίσεις σε ένας ζεύγος μεταβλητών. Συγκεκριμένα οι ισχυρές, θετικές, συσχετίσεις εμφανίζονται στο ζεύγος «η συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών» και «η συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών» ($r = .657^{**}$, $p = .000$).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r εμφάνισε πέντε ζεύγη με σημαντικές, μέτριες, θετικές συσχετίσεις όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία του σχολείου με τον γονέα. Αναλυτικά τα ζεύγη είναι «η συνεργασία με τον δάσκαλο» και «η επίσκεψη του γονέα στην τάξη του μαθητή» ($r = .405^{**}$, $p = .000$), «η επίσκεψη γονέα στην τάξη» και «η συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» ($r = .406^{**}$, $p = .000$), «η συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν» και «η συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών» ($r = .545^{**}$, $p = .000$), «η συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν» και «η συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών» ($r = .419^{**}$, $p = .000$), «η συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα» και «η συζήτηση για τρόπους βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες» ($r = .484^{**}$, $p = .000$) (Πίνακας 10).

Για τον εντοπισμό των διάφορων παραγόντων που συνθέτουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, εφαρμόστηκε η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη τριών συνολικά παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα (>1). Συγκεκριμένα προέκυψαν τρεις παράγοντες για την τρίτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, οι οποίοι εξηγούν το 56% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαραγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax. Η λύση των παραγόντων

ικανοποίησε μια σειρά κριτηρίων: α) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο και μετά τον τέταρτο παράγοντα αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα, β) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's $\alpha \geq .70$. Η ανάλυση της πρώτης υποκλίμακας (Επικοινωνία των γονέων με το σχολείο) ανέδειξε τρεις παράγοντες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, ο πρώτος παράγοντας ερμήνευσε το 31.26% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούσαν την άμεση επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό με φορτίσεις από .444 έως .864. Ο δεύτερος παράγοντας ερμήνευσε το 14.78% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούν την έμμεση επικοινωνία με φορτίσεις από .477 έως .715. Ο τρίτος παράγοντας ερμήνευσε το 9.94% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούν τους τρόπους επικοινωνίας με φορτίσεις .465 έως .842. (Πίνακας 10, παράρτημα).

Πίνακας 11. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο.

| | Παράγοντες | | |
|--|------------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | .864 | | |
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | .798 | | |
| Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν στην τάξη | .617 | | |
| Παρακολούθηση των συναντήσεων | .469 | | |
| Συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα | | .715 | |
| Σχολιασμός του δασκάλου | | .695 | |
| Αλλαγή γνώμης του μαθητή για τον δάσκαλο | | .694 | |
| Συζήτηση για τρόπους βοήθειας | | .507 | |
| Επικοινωνία όταν γίνεται παρατήρηση/επίπληξη στον μαθητή | | .477 | |
| Επίσκεψη της τάξης του μαθητή | | | .842 |
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | | | .655 |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης | 31.26% | 14.78% | 9.94% |

2.4.2. Ενθάρρυνση μαθητών από τους γονείς.

Ένα σημαντικό μέρος στις σχέσεις σχολείου - οικογένειας καταλαμβάνει η ενθάρρυνση των μαθητών από τους γονείς. Οι μαθητές στην ερώτηση αν οι γονείς τους ρωτάνε πώς πέρασαν την ημέρα τους στο σχολείο συγκέντρωσαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O. = 3.86$). Ακολουθεί η πρόταση με μέσο όρο 3.47 η «επιβράβευση για την επίδοσή τους». Επόμενες προτάσεις κατά μέσο όρο είναι η «συζήτηση για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο» ($M.O. = 3.28$) και η «συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές» ($M.O. = 3.25$).

Πίνακας 12. Ενθάρρυνση μαθητών από τους γονείς.

| | <i>N</i> | <i>M.O.</i> | <i>T.A.</i> |
|---|----------|-------------|-------------|
| Ερώτηση των γονέων πώς πέρασαν στο σχολείο | 158 | 3.86 | .485 |
| Επιβράβευση για την επίδοσή τους | 158 | 3.47 | .988 |
| Συζήτηση για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο | 158 | 3.28 | 1.058 |
| Συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν | 158 | 3.25 | 1.187 |

Προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ των φύλων των μαθητών στην ενθάρρυνση τους από τους γονείς, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test. Ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προτάσεις.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην ενθάρρυνση των μαθητών από τους γονείς και τις τάξεις που φοιτούν οι μαθητές εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA. Η ανάλυση διακύμανση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια σε καμία από τις προτάσεις αυτής της κατηγορίας.

Παρόμοια, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά συνάφεια μεταξύ της ενθάρρυνσης των μαθητών και του αριθμού των αδερφών τους σε καμία από τις προτάσεις.

Το ίδιο παρατηρήθηκε και μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων και της ενθάρρυνσης που δείχνουν προς το παιδί τους. Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προτάσεις.

Για να διερευνηθεί αν η εργασία των γονέων διαφοροποιεί τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την ενθάρρυνση που λαμβάνουν από τους γονείς τους, εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων (αν εργάζονται και οι δύο ή όχι) και στην ενθάρρυνση των μαθητών από τους γονείς σε μια πρόταση και συγκεκριμένα στην επιβράβευση των μαθητών για την επίδοσή τους ($\chi^2=3.754$, $df=1$, $p=0.050$). Οι γονείς που εργάζονται και οι δύο επιβραβεύουν το παιδί τους σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O.=3.58$, $T.A.=.863$) από ότι οι γονείς όπου εργάζεται μόνο ο ένας ($M.O.=3.26$, $T.A.=1.158$).

Αναφορικά με τον επάγγελμα των πατεράδων και την ενθάρρυνση των μαθητών από τους γονείς, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προτάσεις της κατηγορίας του ερωτηματολογίου.

2.4.3. Επιθυμία μαθητών για επικοινωνία γονέων – σχολείου.

Όσον αφορά τα στοιχεία που συνθέτουν την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, στην πρώτη θέση βρίσκεται η συζήτηση για την επίδοσή τους ($M.O. = 3.20$). Έπονται η παρακολούθηση των συναντήσεων ($M.O. = 3.19$), η συζήτηση για τη συμπεριφορά τους ($M.O. = 2.86$), η συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν στην τάξη ($M.O. = 2.63$), η συνεργασία ($M.O. = 2.56$), η επικοινωνία με τον δάσκαλο ($M.O. = 2.51$), η επίσκεψη της τάξης τους ($M.O. = 2.41$), η συζήτηση για τρόπους βοήθειας ($M.O. = 2.22$), η συζήτηση για όταν τους έχει γίνει παρατήρηση / επίπληξη ($M.O. = 2.16$) και στην τελευταία θέση βρίσκεται η μη επιθυμία για σχολιασμό του δασκάλου ($M.O. = 2.10$).

Πίνακας 13. Επιθυμία μαθητών για επικοινωνία γονέων – σχολείου

| | <i>N</i> | <i>M.O.</i> | <i>T.A.</i> |
|-------------------------------------|----------|-------------|-------------|
| Να συζητούν για την επίδοσή τους | 158 | 3.20 | .993 |
| Να παρακολουθούν τις συναντήσεις | 158 | 3.19 | 1.242 |
| Να συζητούν για τη συμπεριφορά τους | 157 | 2.86 | 1.273 |

| | | | |
|--|-----|------|-------|
| Να συζητούν με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν | 158 | 2.63 | 1.393 |
| Να συνεργάζονται | 158 | 2.56 | 1.356 |
| Να επικοινωνούν με τον δάσκαλο | 158 | 2.51 | 1.466 |
| Να επισκέπτονται την τάξη τους | 158 | 2.41 | 1.437 |
| Να συζητούν για τρόπους βοήθειας | 158 | 2.22 | 1.490 |
| Να συζητούν όταν τους έχει γίνει παρατήρηση/επίπληξη | 158 | 2.16 | 1.537 |
| Δεν επιθυμούν να σχολιάζουν για τον δάσκαλο | 158 | 2.10 | 1.712 |

Διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών σχετικά με την επιθυμία τους για επικοινωνία γονέων με τον εκπαιδευτικό, σε αντιστοιχία με το φύλο τους και με την παρακολούθηση του ολοήμερου δεν παρατηρείται σύμφωνα με τον έλεγχο T-Test σε καμία από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της επιθυμίας των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και του αριθμού των αδερφών τους εφαρμόστηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος T-Test. Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προτάσεις.

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των πατεράδων και την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προτάσεις της κατηγορίας του ερωτηματολογίου.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων διαφοροποιεί τις απόψεις των μαθητών ως προς τη συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό ($F = 4.108$, $df = 2$, $p = .018$). Οι μητέρες που είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($M.O. = 2.64$, $T.A. = 1.354$) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M.O. = 2.63$, $T.A. = 1.279$) συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τον δάσκαλο σε σχέση με τις μητέρες που είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης ($M.O. = 1.25$, $T.A. = 1.488$).

Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων σε σχέση με την επιθυμία των μαθητών να επικοινωνούν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό η παραμετρική ανάλυση ONEWAY ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Για να διερευνηθεί αν το επάγγελμα των πατεράδων και των μητέρων των μαθητών διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στην επιθυμία τους για επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό, εφαρμόστηκε η παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια σε καμία από τις προτάσεις.

Για να διαπιστωθεί εάν οι δείκτες της κατηγορίας που αφορά την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο μαθητών συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε σημαντικές, μέτριες, θετικές συσχετίσεις σε δέκα ζεύγη δεικτών της ερώτησης. Αναλυτικά, σημαντικές συσχετίσεις παρουσιάστηκαν ανάμεσα στα ζεύγη: «Συνεργασία με τον δάσκαλο» και « Παρακολούθηση των συναντήσεων» ($r = .479, p = .000$), «Συνεργασία με τον δάσκαλο» και « Επίσκεψη της τάξης του μαθητή» ($r = .405, p = .000$), «Επίσκεψη της τάξης του μαθητή» και «Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» ($r = .443, p = .000$), «Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» και «Συζήτηση για τη συμπεριφορά του μαθητή» ($r = .411, p = .000$), «Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» και «Επικοινωνία με τον δάσκαλο» ($r = .462, p = .000$), «Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» και «Συζήτηση για τρόπους βοήθειας» ($r = .452, p = .000$), «Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν οι μαθητές» και «Συζήτηση για όταν γίνεται παρατήρηση / επίπληξη στον μαθητή» ($r = .514, p = .000$), «Συζήτηση για τη συμπεριφορά του μαθητή» και « Συζήτηση για την επίδοση του μαθητή» ($r = .520, p = .000$), «Συζήτηση για τη συμπεριφορά του μαθητή» και « Συζήτηση για όταν γίνεται παρατήρηση / επίπληξη στον μαθητή» ($r = .604, p = .000$), «Επικοινωνία με τον δάσκαλο» και «Συζήτηση για τρόπους βοήθειας» ($r = .566, p = .000$).

Για τον εντοπισμό των διάφορων παραγόντων που συνθέτουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, εφαρμόστηκε η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη τριών συνολικά παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα (>1). Συγκεκριμένα προέκυψαν τρεις παράγοντες για την τρίτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, οι οποίοι εξηγούν το 61,8% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαραγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων

τύπου Varimax. Η λύση των παραγόντων ικανοποίησε μια σειρά κριτηρίων: α) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο και μετά τον τέταρτο παράγοντα αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα, β) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's alpha $\geq .70$. Η ανάλυση της τρίτης υποκλίμακας (Επιθυμία για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο) ανέδειξε τους εξής τρεις παράγοντες:

Ο πρώτος παράγοντας Π1, που εξηγεί το 36.9% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4, 7, 8 και 9 οι οποίες αφορούν την άμεση επικοινωνία των γονέων με τον δάσκαλο της τάξης. Ο παράγοντας Π1 ονομάστηκε «Άμεση επικοινωνία».

Στον δεύτερο παράγοντα Π2, που εξηγεί το 13.9% της συνολικής μεταβλητότητας φορτώνουν κυρίως οι ερωτήσεις 1, 2,3, 5 και 6, οι οποίες αναφέρονται στην επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό για ζητήματα που αφορούν τον μαθητή και συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου. Ο παράγοντας Π2 ονομάστηκε «Έμμεση Επικοινωνία».

Ο τρίτος παράγοντας Π3, που εξηγεί 11.1% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει κυρίως τις ερωτήσεις 5, 6, 9 και 10. Ο παράγοντας Π3 αναφέρεται σε ιδιαίτερες μορφές επικοινωνίας (όταν κρίνεται απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό π.χ. για λόγους συμπεριφοράς ή επίδοσης γι' αυτό και ονομάστηκε «Ιδιαίτερες μορφές επικοινωνίας».

Πίνακας 14. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο για την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο.

| | Παράγοντες | | |
|---|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Επικοινωνία με τον δάσκαλο | .842 | | |
| Συζήτηση για τρόπους βοήθειας | .805 | | |
| Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι μαθαίνουν | .668 | | |
| Παρακολούθηση των συναντήσεων | | .816 | |
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | | .684 | |
| Επίσκεψη στην τάξη του μαθητή | | .596 | |
| Συζήτηση για την επίδοση του μαθητή | | .406 | .710 |
| Μη επιθυμία για σχολιασμό του δασκάλου | | | .663 |
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά του μαθητή | | .467 | .607 |

| | | | |
|---|-------|-------|-------|
| Συζήτηση για όταν γίνεται παρατήρηση / επίπληξη στον μαθητή | .516 | | .538 |
| Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης | 36.9% | 13.8% | 11.1% |

2.4.4. Συμμετοχή γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι.

Οι δραστηριότητες των γονέων στη συμμετοχή τους στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ξεκινώντας με φθίνουσα σειρά είναι οι εξής: δείχνουν το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο των μαθητών ($M.O. = 3.56$), ελέγχουν αν προετοιμάστηκε το παιδί τους ($M.O. = 3.33$), εμπιστεύονται το παιδί τους σε θέματα σχολείου ($M.O. = 3.29$), βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες ($M.O. = 2.65$), συμμετέχουν μαζί με τον μαθητή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ($M.O. = 2.25$) και συχνά συγκρούονται με τους γονείς γιατί δεν θέλουν ή καθυστερούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες ($M.O. = 1.69$).

Πίνακας 15. Συμμετοχή γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι.

| | N | M.O. | T.A. |
|--|-----|------|-------|
| Δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών | 158 | 3.56 | .833 |
| Ελέγχουν αν προετοιμάστηκε το παιδί τους | 158 | 3.33 | 1.103 |
| Εμπιστεύονται το παιδί τους σε θέματα σχολείου | 158 | 3.29 | 1.030 |
| Βοηθούν στις κατ' οίκον εργασίες | 158 | 2.65 | 1.267 |
| Συμμετέχουν μαζί με τον μαθητή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες | 158 | 2.25 | 1.466 |
| Συχνά συγκρούονται με τους γονείς γιατί δεν θέλουν ή καθυστερούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες | 158 | 1.69 | 1.441 |

Για να διερευνήσουμε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών/τριών ως προς το φύλο και τον αριθμό των αδερφών χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική μέθοδος t-test. Οι παραμετρικές αναλύσεις t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές

ανάμεσα στο φύλο του μαθητή, τον αριθμό και στη συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση στο σπίτι.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην τάξη που φοιτούν οι μαθητές και τη συμμετοχή των γονέων τους στην προετοιμασία και στη μάθηση στο σπίτι εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση ONEWAY ANOVA. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν έδειξαν καμία στατιστική σημαντική διαφορά στη σχέση αυτή.

Για να διερευνήσουμε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο και αυτών που δεν το παρακολουθούν σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση στο σπίτι, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (T-TEST). Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της φοίτησης των μαθητών στο ολοήμερο στην πρόταση που αφορά την ένδειξη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των μαθητών» ($t = 2.378, p = .019 < .05$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δεν παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα συμφωνούν περισσότερο ($M.O. = 3.71$) σε σχέση με αυτούς που το παρακολουθούν ($M.O. = 3.40$). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στην πρόταση «συχνά συγκρούονται γιατί δεν θέλουν ή καθυστερούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες» ($t = -2.503, p = .013 < .05$) με τους μαθητές που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα να συμφωνούν περισσότερο ($M.O. = 1.99$) συγκριτικά με αυτούς που δεν το παρακολουθούν ($M.O. = 1.42$).

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εφαρμόστηκε και για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών εμφανίστηκε στη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες ($F = 7.648, df = 2, p = .001$) καθώς τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι απαντήσεις των μαθητών που ο πατέρας τους έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 3.44, T.A. = .727$). Ακολουθούν οι μαθητές που ο πατέρας τους έχει μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.77, T.A. = 1.221$) και τέλος οι μαθητές που ο πατέρας τους έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.18, T.A. = 1.322$).

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν προκύπτουν διαφορές στις δηλώσεις των μαθητών ως προς τη μόρφωση των μητέρων τους, εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση ONEWAY ANOVA. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της μόρφωσης της μητέρας στη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Συγκεκριμένα οι μαθητές των μητέρων με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 3.00, T.A. = 1.309$)

εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο στη συμμετοχή τους στην προετοιμασία και στη μάθηση στο σπίτι ($F = 3.198$, $df = 2$ $p = .044$) και στη συνέχεια ακολουθούσαν αυτοί που έχουν μητέρα με μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.84$, $T.A. = 1.235$) και μετά οι μαθητές με μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.34$, $T.A. = 1.263$).

Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων των μαθητών (αν εργάζονται και οι δύο γονείς ή μόνο ο ένας) και τη συμμετοχή τους στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, η ανάλυση ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις δραστηριότητες.

Το επάγγελμα του πατέρα και η σχέση του με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις δραστηριότητες των γονέων στη συμμετοχή τους στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, εξετάστηκαν μέσω της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Συγκεκριμένα, στη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες ($F = 4.318$, $df = 3$, $p = .006$) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επαγγέλματος των πατέρων. Οι μαθητές με τους πατεράδες τους ως ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί εμφάνισαν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O. = 3.07$, $T.A. = 1.203$) στις απαντήσεις. Ακολουθούν οι μαθητές με πατεράδες ως έμποροι, υπάλληλοι, ειδικευμένοι τεχνίτες ($M.O. = 2.63$, $T.A. = 1.271$), οι μαθητές με πατεράδες ως διευθυντές, επιστήμονες, εκπαιδευτικοί ($M.O. = 2.00$, $T.A. = 1.113$) και τέλος οι μαθητές των πατεράδων με επαγγελματική ιδιότητα ως άνεργοι ($M.O. = 1.50$, $T.A. = .707$).

Σχετικά με το επάγγελμα των μητέρων, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν παρατηρήθηκαν σε καμία από τις προτάσεις.

2.4.5. Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά στο σχολείο

Στο ερώτημα για το ποια είναι η άποψη των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι πρέπει οι σχέσεις των γονέων με τον δάσκαλο να είναι θετικές ($M.O. = 3.49$). Οι αμέσως

επόμενες συνηθέστερες απαντήσεις για τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στο σχολικό χώρο είναι η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων ($M.O. = 3.28$) και η συμμετοχή στις συγκεντρώσεις των Γονέων και Κηδεμόνων ($M.O. = 3.16$). Επίσης, θεωρούν ότι η συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική ($M.O. = 3.06$). Ακολουθούν η συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις ($M.O. = 2.74$), η εθελοντική προσφορά ($M.O. = 2.69$), όπως επίσης και η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά την στάση τους ($M.O. = 2.66$). Τέλος, η συμμετοχή σε εκδρομές συγκέντρωσε το μικρότερο μέσο όρο ($M.O. = 2.23$).

Πίνακας 16. Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.

| | <i>N</i> | <i>M.O.</i> | <i>T.A.</i> |
|---|----------|-------------|-------------|
| Οι σχέσεις των γονέων με τον δάσκαλο θα πρέπει να είναι θετικές | 158 | 3.49 | .887 |
| Να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις | 158 | 3.28 | .860 |
| Να συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων | 158 | 3.16 | 1.050 |
| Η συμμετοχή είναι σημαντική για το σχολείο | 158 | 3.06 | .935 |
| Να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις | 158 | 2.74 | 1.090 |
| Θα πρέπει να βοηθούν εθελοντικά | 158 | 2.69 | 1.094 |
| Η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά την στάση των μαθητών | 158 | 2.66 | 1.224 |
| Να συμμετέχουν σε εκδρομές | 158 | 2.23 | 1.418 |

Για να διερευνήσουμε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών/τριών ως προς το φύλο τους χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική μέθοδος t-test. Οι παραμετρικές αναλύσεις t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο του μαθητή με τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.

Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των απόψεων ανάμεσα στη φοίτηση των μαθητών στο ολοήμερο πρόγραμμα σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στις

σχολικές δραστηριότητες, εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (T-TEST). Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρόταση που αφορά την «παρακολούθηση των σχολικών εκδρομών» ($t = 2.287$, $p = .024 < .05$). Οι μαθητές που δεν παρακολουθούν το πρόγραμμα του ολοήμερου επιθυμούν τους γονείς τους στις σχολικές εκδρομές ($M.O. = 2.47$) σε αντίθεση με αυτούς που το παρακολουθούν ($M.O. = 1.96$).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών για τη παρακολούθηση των γονέων των σχολικών εκδηλώσεων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA, ο οποίος εμφάνισε διαφορές ως προς τη σχολική τάξη που φοιτούν. Οι μαθητές σε μεγαλύτερες τάξεις συμφωνούν περισσότερο ($M.O. = 3.45$, $T.A. = .686$) από τους μαθητές μικρότερων τάξεων ($M.O. = 3.42$, $T.A. = .873$).

Για να ερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη μόρφωση του πατέρα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Οι μαθητές που οι πατεράδες τους έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.94$, $T.A. = 1.289$) εμφάνισαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εκδρομές ($F = 3.983$, $df = 2$, $p = .021$) και στη συνέχεια ακολουθούσαν αυτοί που έχουν πατέρα με μεσαίο επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 2.31$, $T.A. = 1.420$) και μετά οι μαθητές με πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ($M.O. = 1.86$, $T.A. = 1.371$).

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εφαρμόστηκε και για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών δεν εμφανίστηκε σε καμία από τις απαντήσεις των μαθητών.

Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων (αν εργάζονται κι οι δύο γονείς ή όχι) και η σχέση της με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, εξετάστηκαν μέσω της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Συγκεκριμένα, στην άποψη των μαθητών ότι η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά την στάση τους ($F = 4.137$, $df = 1$, $p = .044$) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης των γονέων. Οι μαθητές όπου εργάζονται κι οι δύο γονείς συμφώνησαν περισσότερο ($M.O. = 2.81$,

$T.A. = 1.214$) σε σχέση με τους μαθητές που δεν εργάζονται και οι δύο γονείς ($M.O. = 2.40, T.A. = 1.208$).

Για να διερευνηθεί αν το επάγγελμα των πατεράδων των μαθητών διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, εφαρμόστηκε η παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν οι αναλύσεις έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια στην πρόταση που αφορά τη «συμμετοχή τους στις σχολικές εκδρομές» ($F = 3.034, df = 3, p = .031$). Συγκεκριμένα οι μαθητές όπου οι πατεράδες με επαγγελματική ιδιότητα ως άνεργοι συμφωνούν περισσότερο ($M.O. = 3.50, T.A. = .707$) σε σχέση με τους μαθητές που οι πατεράδες τους είναι ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, γεωργοί ($M.O. = 2.60, T.A. = 1.081$), ακολουθούν οι μαθητές με πατεράδες εμπόρους, υπαλλήλους, ειδικευόμενοι τεχνίτες ($M.O. = 2.20, T.A. = 1.439$) και τέλος είναι οι μαθητές με πατεράδες διευθυντές, επιστήμονες και εκπαιδευτικούς ($M.O. = 1.55, T.A. = 1.262$).

Η ανάλυση διακύμανσης «ANOVA» εμφάνισε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με το επάγγελμα της μητέρας. Διαφορά υπάρχει στις απαντήσεις των μαθητών στο ότι πρέπει οι γονείς να βοηθούν εθελοντικά στο σχολείο ($F = 2.690, df = 3, p = .048$) αφού οι μαθητές με μητέρες ως διευθύντριες, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί ($M.O. = 2.96, T.A. = .908$) καταλαμβάνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο, έπονται οι μαθητές με μητέρες ως έμποροι, υπάλληλοι και ειδικευόμενες τεχνίτριες ($M.O. = 2.85, T.A. = 1.008$), στην τρίτη θέση βρίσκονται οι μαθητές που η μητέρα τους είναι άνεργη ή νοικοκυρά ($M.O. = 2.64, T.A. = 1.210$) και τέλος είναι οι μαθητές με τη μητέρα τους ως εργάτρια ή ανειδίκευτη τεχνίτρια ($M.O. = 2.17, T.A. = 1.029$).

Συζήτηση

Αντιλήψεις μαθητών για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως έδειξαν πως οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι ο κυριότερος παράγοντας συνεργασίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι οι συχνές συναντήσεις μεταξύ τους. Τα σημαντικότερα θέματα συζήτησης των γονέων με τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, είναι η επίδοση των μαθητών και η συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό χώρο. Επίσης, στις απαντήσεις των μαθητών ανιχνεύονται και άλλου είδους σημαντικοί λόγοι επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό όπως είναι «η ενημέρωση σχετικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές», «οι περιπτώσεις που γίνεται παρατήρηση/επίπληξη στον μαθητή», «οι δυσκολίες που έχουν στα μαθήματα» καθώς «τρόποι βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες». Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν εν μέρει παλαιότερες έρευνες σχετικά με τους λόγους επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες οι γονείς τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και να εμπλακούν στο σχολείο ενώ όταν τα παιδιά επιτυγχάνουν στο σχολείο οι γονείς τους τείνουν να χαλαρώνουν τη συμμετοχή τους (Thurston, 2005). Ωστόσο, αυτά τα αποτελέσματα αντικρούονται με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι γονείς, τις περισσότερες φορές, είναι αμέτοχοι και αποφεύγουν την επικοινωνία με τον δάσκαλο, καθότι γνωρίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού τους (Henggeler, Cunningham, Schoenwald, & Borduin, 2009).

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, τα κορίτσια έδωσαν τις περισσότερες απαντήσεις σχετικά με τη συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι ο λόγος που οι γονείς επικοινωνούν με μεγαλύτερη συχνότητα είναι για την ενημέρωση που αφορά τις επιδόσεις των παιδιών τους. Επίσης, διαφοροποίηση υπάρχει στις απαντήσεις των μαθητών ανάλογα με τη τάξη φοίτησής τους. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δηλώνουν ότι οι γονείς τους σχολιάζουν τον δάσκαλό τους και ο λόγος συζήτησής τους είναι κυρίως για τρόπους βοήθειας στα μαθήματά τους.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, παρατηρήθηκε ότι οι πατεράδες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι αυτοί που επιζητούν βοήθεια για τις κατ' οίκον εργασίες ενώ οι μητέρες με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης επιδιώκουν συχνές συναντήσεις με τον δάσκαλο και συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις μητέρες με χαμηλότερα επίπεδα μόρφωσης.

Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, οι μαθητές δήλωσαν ότι οι γονείς που εργάζονται κι οι δύο έχουν πιο στενές σχέσεις με τον δάσκαλο και ενδιαφέρονται κυρίως για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, οι πατεράδες με ελάχιστη επαγγελματική ιδιότητα επιδιώκουν μια καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των παιδιών τους εν αντιθέσει με τους πατεράδες που έχουν άλλη επαγγελματική ιδιότητα. Παρατηρείται μια αντίφαση με την έρευνα του Crozier (2000, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006), ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες γονέων, οι απαιτητικοί-ελεγκτικοί γονείς της μεσαίας τάξης αφενός, και οι φαινομενικά παθητικοί, αποσυρμένοι γονείς της εργατικής τάξης από την άλλη.

Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες σε υψηλές θέσεις εργασίας (επιστήμονες, διευθυντές, δικηγόροι, εκπαιδευτικοί) συνεργάζονται περισσότερο με τον δάσκαλο και επισκέπτονται συχνότερα την τάξη του παιδιού τους σε σχέση με τις μητέρες που ανήκουν σε άλλα επαγγέλματα. Οι μητέρες που εργάζονται στο ιδιωτικό τομέα ως υπάλληλοι, έμποροι κ.α. σχολιάζουν περισσότερο τον δάσκαλο των παιδιών τους συγκριτικά με τις μητέρες από άλλα επαγγέλματα.

Όσον αφορά την επικοινωνία του σχολείου με τον γονέα, η πρώτη υπόθεση επαληθεύεται, καθώς από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συνεργασία των γονέων με τον δάσκαλο μόνο σε θέματα που αφορούν την ενημέρωση για την επίδοσή τους και τη συμπεριφορά τους, αλλά και για τη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, οι μαθητές ανέφεραν και άλλους δύο λόγους επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό: τις δυσκολίες στα μαθήματα και τρόπους βοήθειας για τις κατ' οίκον εργασίες.

Αντιλήψεις μαθητών για τρόπους συμμετοχής των γονέων στη σχολική φοίτηση.

Σχετικά με τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών της έρευνάς μας, οι γονείς τους δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους και για κάθε τι που συμβαίνει στο σχολείο, επαληθεύοντας τη δεύτερη υπόθεση. Ρωτάνε σε καθημερινή βάση πώς περάσαν στο σχολείο και επιβραβεύουν τα παιδιά τους σε θετικές επιδόσεις τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες (Μπρούζος, 1998) που έχουν δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις στη σχολική φοίτηση του μαθητή.

Διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα δεν υπήρχε, γεγονός που αποδεικνύει την ισομερή αντιμετώπιση του γονέα προς το παιδί του. Διαφορές παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με τη επαγγελματική κατάσταση των γονέων. Οι μαθητές που οι γονείς τους εργάζονται και οι δύο επιβραβεύονται περισσότερο για την καλή επίδοση στα μαθήματά τους συγκριτικά με τους μαθητές που εργάζεται μόνο ο ένας γονέας. Επίσης, οι μαθητές που οι γονείς τους είναι επιστήμονες επιθυμούν οι γονείς τους να συζητούν για την επίδοσή τους στα μαθήματα σε αντίθεση με τους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.

Επιθυμία των μαθητών για την παρουσία των γονέων στο σχολικό χώρο.

Η πλειοψηφία των μαθητών στην έρευνα δήλωσε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο είναι η ενημέρωση των γονέων για την επίδοσή τους και τη συμπεριφορά τους, καθώς και για την πορεία της διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη.

Διαφορές παρατηρούνται όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας στις απαντήσεις των μαθητών. Οι μαθητές που η μητέρα τους έχει μεσαίο και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης επιθυμούν περισσότερο οι γονείς τους να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το οποίο επιβεβαιώνεται από τη Lageau (1989, όπως αναφέρεται στους Dom & Verhoeven, 2006.), αφού η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η κοινωνική τάξη μπορεί να αποτελέσει κύριο παράγοντα διαφοροποίησης της σχέσης μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Επιπλέον, συμφωνεί με την έρευνα της Πρόιου (2016) που αποδεικνύεται ότι το φύλο του γονέα επηρεάζει τη συνεργασία γονέα - σχολείου, καθώς οι μητέρες επιδιώκουν περισσότερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Όσον αφορά την επιθυμία των μαθητών για επικοινωνία των γονέων με το σχολείο διαπιστώθηκαν κάποιοι συσχετισμοί που καθόρισαν τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό χώρο. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι πρωτεύοντα ρόλο στην επικοινωνία είναι η συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών κυρίως σε περιπτώσεις που τους έχει γίνει παρατήρηση / επίπληξη, καθώς και για την επίδοσή τους στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, μεγάλη συσχέτιση παρατηρήθηκε στην επικοινωνία με τον δάσκαλο για συζήτηση σε τρόπους βοήθειας στα μαθήματα. Τα ευρήματα αυτά αποδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεργασίας των γονέων με το

σχολείο με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Fan & Chen, 2001. Jeynes, 2005, όπως αναφέρεται στους Clinton & Hattie, 2013).

Η τρίτη υπόθεση επαληθεύεται διότι οι μαθητές επιθυμούν οι σχέσεις των γονέων τους με τους εκπαιδευτικούς να είναι φιλικές και πλήρως συνεργατικές καθώς με αυτόν τον τρόπο βοηθούν τον μαθητή να επιφέρει επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα.

Αντιλήψεις των μαθητών για τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.

Σχετικά με τους τρόπους συμμετοχής των γονέων στην προετοιμασία και στη μάθηση των παιδιών, οι γονείς των περισσότερων μαθητών δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών και αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις τους. Οι τρόποι συμμετοχής των γονέων σχετίζονται με τον έλεγχο προετοιμασίας των μαθημάτων και τη βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Αρκετοί μαθητές, επίσης, απάντησαν ότι οι γονείς τους τους εμπιστεύονται σε θέματα σχολείου. Λιγότερο επικρατέστερες απαντήσεις, σύμφωνα με τους μαθητές, ήταν «η συμμετοχή των γονέων με τους μαθητές σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες» και «οι συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους γιατί δε θέλουν ή καθυστερούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες.».

Όσον αφορά τη φοίτηση στο ολόημερο παρατηρείται διαφορά στις δηλώσεις των μαθητών ανάλογα με αυτούς που φοιτούν στο ολόημερο και με αυτούς που δεν το παρακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι γονείς των μαθητών που φοιτούν στο ολόημερο δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών, όπως επίσης συγκρούονται και συχνότερα γιατί οι μαθητές δε θέλουν ή καθυστερούν να κάνουν τις κατ' οίκον εργασίες.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, οι μητέρες και οι πατεράδες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης επιζητούν περισσότερο την συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους για να τους βοηθήσουν στις κατ' οίκον εργασίες. Αυτό αντικρούεται με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας που υποστηρίζουν ότι η χαμηλή συμμετοχή των γονιών συσχετίζεται με παράγοντες όπως τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης (Epstein & Sanders, 2000),

Αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων, οι περισσότεροι μαθητές που οι πατεράδες τους είναι εργαζόμενοι στον πρωτογενή τομέα, δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τον δάσκαλο για τους βοηθήσει στις κατ' οίκον εργασίες.

Σχετικά με τους τρόπους συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι οι σχέσεις των γονέων με τον δάσκαλο πρέπει να είναι θετικές και η συμμετοχή τους στις σχολικές εκδηλώσεις είναι σημαντική. Επεσήμαναν ότι οι επικρατέστεροι τρόποι συμμετοχής των γονέων είναι «η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων» και «των συγκεντρώσεων των Γονέων και Κηδεμόνων». Αν και οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν τους γονείς τους να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, δε θέλουν οι γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές εκδρομές. Απομονώνουν το κομμάτι αυτό των σχολικών εκδηλώσεων δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτονομία τους και την ανεξαρτησία τους. Στον αντίποδα, οι μαθητές των οποίων οι πατεράδες τους ανήκουν σε χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης δήλωσαν ότι οι γονείς τους συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές εκδρομές συγκριτικά με τους άλλους μαθητές που οι πατεράδες τους έχουν πιο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Διαφοροποίηση υπάρχει στις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των γονέων. Οι μαθητές που οι γονείς τους εργάζονται και οι δύο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που εργάζεται μόνο ο ένας πως η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες επηρεάζει θετικά τη στάση τους. Ως προς το είδος του επαγγέλματος του πατέρα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι πατεράδες που δε δουλεύουν συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές εκδρομές συγκριτικά με τους πατεράδες που ανήκουν σε άλλα επαγγέλματα. Αναφορικά με το είδος επαγγέλματος της μητέρας, οι μαθητές δήλωσαν πως οι μητέρες ως διευθύντριες, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί προσφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό εθελοντική βοήθεια στο σχολείο σε σχέση με τις μητέρες από άλλα επαγγέλματα. Το οποίο επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τον Boethel (2003, όπως αναφέρεται στους Thomas, Muls, Backer, & Lombaerts, 2019), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων.

Η τέταρτη υπόθεση επαληθεύεται μερικώς όσον αφορά συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες. Οι περισσότεροι μαθητές επιθυμούν οι γονείς τους να εμπλέκονται

στις σχολικές δραστηριότητες, ωστόσο κάποιες εκδηλώσεις του σχολείου (κυρίως τις σχολικές εκδρομές) θεωρούνται αποκλειστικό προνόμιο των μαθητών.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας παρουσιάζουν κάποιους περιορισμούς όσον αφορά τη γενίκευσή τους. Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό σε αριθμό και βολικό.

Προτείνεται μια μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και από περισσότερες περιοχές της χώρας για πιο ασφαλή συμπεράσματα που μπορούν να συσχετιστούν με την αστικότητα κάθε περιοχής. Θα ήταν ενδιαφέρον, επίσης, να γίνει μια διερεύνηση αντιλήψεων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφόσον η ηλικία δύναται να έχει βαθμό επιρροής στη γονεϊκή εμπλοκή.

Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη επί του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα. Εκδόσεις Διάδραση.
- Γκάμαρη, Π. (2017, 5 Σεπτεμβρίου). Σχέσεις Οικογένειας – Σχολείου. *Ψυχοπαιδαγωγείν*.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος.
- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική Προσέγγιση*, στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη*, σ. 123-157.
- Καραφέρη, Π. (2007). *Σχολείο και οικογένεια – Μια αναπτυσσόμενη σχέση*. Π.Μ.Σ., Π.Τ.Δ.Ε. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κονδάκου, Φ. (2019). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο συμμετοχής τους στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ειδικής Αγωγής*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λεμονίδης, Χ., Τσακιρίδου, Ε., Μαρκάδας, Σ. (2009). Διερεύνηση της Εμπλοκής των Γονέων στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών. Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Σελ. 89-99. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λιοντάκη, Α. (1998-1999). *Σχολείο και Οικογένεια: Δυο συμβατοί χώροι*. Διδακτορική διατριβή .Ηράκλειο. (υπό έκδοση).
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχέσεις σχολείου -οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική επετηρίδα της ψυχολογικής εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, (τομ. 6). Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα*

Τόμος 06. Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.

Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., & Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Ρόπτρο*, 29, 13-17.

Μπόνια, Αικ., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Τόμος 06. Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135. Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65. 68-86.

Νάκου Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Π.Μ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πεντέρη Ε. & Πετρογιάννης Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 3, σσ. 97-122. e-ISSN: 2459-3737. Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μμοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 1-26.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 193-217). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολύζος Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών*

και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πρόιου Π. (2016). *Οι αντιλήψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την εμπλοκή των γονέων τους στο μάθημα των Μαθηματικών*. Π.Μ.Σ. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ρεκαλίδου, Γ. (2009). Η εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας σε αγροτικές και αστικές περιοχές. Οι απόψεις των νηπιαγωγών και των γονέων. *Κίνητρο*, 10, 99-114.

Σαΐτης Χ. (1985). *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ και Π.Ι.

Συμεού Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 36/2003.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.51, 199-217

Φθενάκης, Β. (2014). *Η οικογένεια ως χώρος μάθησης. Προς μια παιδαγωγική συνεργασία από τα πρώτα βήματα του παιδιού*. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκη.

Χατζηκοτιανούδη Χ. (2018). *Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Δ.Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση». Τ.Ε.Π.Α.Ε. & Τ.Ο.Ε. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μια εμπειρική έρευνα στο: Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. *Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, επιμ. Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α., Αθήνα:

Ατραπός.

Νομοθεσία

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Εενόγλωσση

Ames, C., Tanaka, J., Khoju, M., & Watkins, T. (1993, April). Effects of parent involvement strategies on parents' perceptions and the development of children's motivation. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta.

Barge, K.J. & Loges, W.E. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31:2, 140-163, DOI: 10.1080/0090988032000064597

Bartel, V. B. (2010). Home and School Factors Impacting Parental Involvement in a Title I Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 24:3, 209-228. DOI: 10.1080/02568543.2010.487401.

Becker, R., and W. Lauterbach (2008). Education as a Privilege. Explanations and Findings for the Reasons of Educational Disadvantages. *3rd ed. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*.

Ben-Tov, S. & Romi, S. (2019). An interactive model of parents' involvement and their children's functioning in school. *Education*, 3-13, 47:2, 217-232. DOI: 10.1080/03004279.2018.1428650.

Bilton, R., Jackson, A. & Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70:4, 510-52. DOI: 10.1080/00131911.2017.1410107.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. [Google Scholar]

Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.

CER. (1997). *Parents in schooling*. Paris: OECD

Cheung, C.-S.-S. & E. M. Pomerantz. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3): 820-832. doi:10.1037/a0027183

Chen, W.-W. & H. Ho. (2012). The Relation Between Perceived Parental Involvement and Academic Achievement: The Roles of Taiwanese Students' Academic Beliefs and Filial Piety. *International Journal of Psychology*, 47 (4): 315–324. doi:10.1080/00207594.2011.630004.

Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33:3, 324-337. DOI: 10.1080/02188791.2013.786679.

Cooper, H. (1989). *Homework versus no-treatment*. New York: Longman.

Connors, L. J. & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4: Applied and practical parenting* (pp. 437 – 458). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Crozier, G. (2000). *Schools and parents: partners or protagonists*. Stoke on Trent, Trentham Books.

Dom, L. & Verhoeven, J.C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: how are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21:5, 567-597. DOI: 10.1080/02680930600866132.

Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student teacher relationships as rated by teachers predict internalizing and externalizing problems among Norwegian school children? *Evaluation & Research in Education*, 24, 243–254.

Egger, J., J. Lehmann, and M. Straumann. (2016). Parents. Teachers. Pupils. Theoretical and empirical Considerations of the Relationship between Parental Home and School as well as Talks with Parents, *edited by C. Knapp and M. Bonanati*, 47–59. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Epstein, J., and H. J. Becker. (1982). Teachers' Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. *The Elementary School Journal* 83 (2): 103–113.

Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society* 19 (2): 119–136. doi:10.1177/0013124587019002002.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Johns Hopkins University, Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 715).

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.

Epstein, J. L. (1996). *A Checklist for an Effective Parent-School Partnership: The six Types of Parental Involvement*. Baltimore, MD: Johns Hopkin's University's Center on Families, Communities, Schools and Children.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators, and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). *Connecting home, school, and community: New directions for social research*. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285– 306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Everard, B. & Morris, G. (1990). *Effective school management*. London : Paul Chapman Publishing.(είναι μεταφρασμένο στα ελληνικά από το ΕΑΠ, 1999).

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367–376.

Ferlazzo, L. 2013. "The Differences between Parental Involvement and Parental Engagement." *Library Media Connection* 31 (5): 28.

Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29–39.

- Fleischmann, F. & Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109:5, 554-565, DOI: 10.1080/00220671.2014.994196.
- Getzels, J.W. & Guba, E.G. (1957). *Social Behavior and the Administrative Process*. American Journal of Education.
- Goldring, E. & Hausman, C. (1999). Reasons for parental choice of urban schools, *Journal of Education Policy*, 14(5), 469–490.
- Goldring, E. B. & Shapira, R. (1996). Principal's survival with parental involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 342–360.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 91(3),289-305.
- Gubbins, V. & Otero, G. (2016). Effect of the parental involvement style perceived by elementary school students at home on Language and Mathematics performance in Chilean schools. *Educational Studies*, 42:2, 121-136. DOI: 10.1080/03055698.2016.1148586.
- Gur, H., and G. Zalmanson-Levy. (2005). Parent–School Relations from the Perspective of Critical Education. *Hahinukh Usvivo (Education and Its Surroundings)* 27: 131–142. (Hebrew).
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2008). *Sociology: Themes and Perspectives*. London: Harper Collins Publications Limited.
- Harris, A., K. Andrew-Power, and J. Goodall. (2009). *Do Parents Know They Matter?: Raising Achievement Through Parental Engagement*. London: Continuum.
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27, 87–90.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D., (2016). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2016.1164667.

Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111–138.

Hung Lau, E.Y. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184:3, 403-415. DOI: 10.1080/03004430.2013.792258.

Jesse, D.C. (1997). Increasing parental involvement: A key to student success. *Schools in the Middle*, 7(1), 21-23 and 50-51.

Jeynes, W. H. (2001, August). Effects of parental involvement on the academic achievement of adolescents. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco, CA.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*. Vol. 40 No. 3, May 2005 237-269 DOI: 10.1177/0042085905274540

Jeynes, W.H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38:2, 147-163. DOI: 10.1080/13632434.2018.1434767.

Jones, I., White, C. S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development*, 8(2), 153–163.

Jones, S.A. (2019). Home school relations in Singaporean primary schools: teachers', parents' and children's views. *Oxford Review of Education*, 45:1, 32-49. DOI: 10.1080/03054985.2018.1481377.

Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Klöckner, D.A. & Mørch, W.T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19:4, 346-361. DOI: 10.1080/13803611.2013.771893.

Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.

Lareau, A. (1997). Social class differences in family–school relationships: the importance of cultural capital, in: A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds) *Education, culture, economy, society*. Oxford, UK, Oxford University Press, 703–717.

Lau, E. Y. H. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition, *Early Child Development and Care*, 184:3, 403-415, DOI: 10.1080/03004430.2013.792258

Lehmann, J. (2018). Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44:3, 296-308. DOI:10.1080/02607476.2018.1465626.

Malczyk, B.R. & Lawson, H.A. (2019). Family focused strategies for student engagement. *Preventing School Failure. Alternative Education for Children and Youth*, 63:3, 211-219, DOI: 10.1080/1045988X.2019.1565752.

Neuenschwander, M. P. (2005). *School and Family. How They Contribute to School Success*. Bern: Paul Haupt.

Nord, C. & West, J. (2001). *Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status*. Washington, DC, US Department of Education. Available online at: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001032.pdf> (accessed 20 July 2001).

Ooms, T., & Hara, S. (1992). *The family- school partnership: A critical component of school reform*. Washington, DC: Family Impact Seminar.

Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio-demographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106,105–119.

Park, S. & Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110:1, 1-16. DOI: 10.1080/00220671.2015.1016600.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.

Pomerantz, E. M., E. A. Moorman, and S. D. Litwack. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77 (3): 373–410. doi:10.3102/003465430305567.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.

Rich, D. (1998). Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 6(2), 90-92.

Simons-Morton, B., and R. Chen. (2009). Youth and Society. *Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents*, 41: 3–25. doi:10.1177/0044118X09334861.

Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2(12), 7-34.

Thomas, V., Muls, J., Backer, F. & Lombaerts, K. (2019). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2019.1590182.

Trager, H. (2003). Relationship between types of parents' involvement and their children's achievements. Unpublished Doctoral Diss., *School of Education*, Bar-Ilan University, Ramat-Gan, Israel (Hebrew).

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. et al. (2007). Student Perception As Moderator For Student Wellbeing. *Soc Indic Res*, 83, 447–463 <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>.

Zong, X., Zhang, L. & Yao, M. (2018). Parental involvement and Chinese elementary students' achievement goals: the moderating role of parenting style. *Educational Studies*, 44:3, 341-356. DOI: 10.1080/03055698.2017.1373634.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητές μαθήτριες/ αγαπητοί μαθητές,

Η συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου δεν είναι υποχρεωτική. Κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν μόνο οι απαντήσεις σας, γι' αυτόν τον λόγο τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

- Βάλε X στο κουτάκι που ταιριάζει

| | | | | |
|---|-----------------------|--------------------------|-------|--------------------------|
| A. Είμαι: | κορίτσι | <input type="checkbox"/> | αγόρι | <input type="checkbox"/> |
| B. Τάξη: | <input type="text"/> | | | |
| Γ. Πηγαίνω στο ολοήμερο: | ΝΑΙ | <input type="checkbox"/> | ΟΧΙ | <input type="checkbox"/> |
| Δ. Έχεις αδέρφια; | ΝΑΙ | <input type="checkbox"/> | ΟΧΙ | <input type="checkbox"/> |
| Αν απάντησες ναι, γράψε τον αριθμό των αδερφιών σου | | | | |
| E. Μόρφωση πατέρα: | Δημοτικό/ Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> | | |
| | Λύκειο/ Τεχνική σχολή | <input type="checkbox"/> | | |
| | Πανεπιστήμιο/ ΑΤΕΙ | <input type="checkbox"/> | | |
| Μόρφωση μητέρας: | Δημοτικό/ Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> | | |
| | Λύκειο/ Τεχνική σχολή | <input type="checkbox"/> | | |
| | Πανεπιστήμιο/ ΑΤΕΙ | <input type="checkbox"/> | | |
| ΣΤ. Εργάζονται και οι δύο γονείς σου; | ΝΑΙ | <input type="checkbox"/> | ΟΧΙ | <input type="checkbox"/> |
| Εργάζεται μόνο ο ένας γονέας σου; | ΝΑΙ | <input type="checkbox"/> | ΟΧΙ | <input type="checkbox"/> |
| Εργασία πατέρα: | | | | |

Εργασία μητέρας:

Ερωτήσεις:

Σε όλες τις ερωτήσεις συμπληρώνω **X** σε ένα μόνο τετραγωνάκι!

| Επικοινωνία γονέων – σχολείου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|---|------|--------|---------------|-------|-------|
| Οι γονείς μου συνεργάζονται με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου. | | | | | |
| Οι γονείς μου παρακολουθούν τις προγραμματισμένες συναντήσεις με τον δάσκαλό μου. | | | | | |
| Οι γονείς μου επισκέπτονται την τάξη μου. | | | | | |
| Οι γονείς μου συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για το τι μαθαίνουμε στο σχολείο. | | | | | |
| Οι γονείς μου συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για την επίδοσή μου στα μαθήματα. | | | | | |
| Οι γονείς μου συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για τη συμπεριφορά μου. | | | | | |
| Οι γονείς επικοινωνούν με τον δάσκαλό μου όταν έχω δυσκολίες με τα μαθήματα. | | | | | |
| Οι γονείς μου συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για τρόπους βοήθειας με τα μαθήματα στο σπίτι. | | | | | |
| Οι γονείς μου επικοινωνούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου όταν μου γίνεται επίπληξη ή παρατήρηση. | | | | | |
| Οι γονείς μου σχολιάζουν τι λέει και τι κάνει ο δάσκαλος/η δασκάλα μου. | | | | | |
| Οι γονείς μου επηρεάζουν τη γνώμη μου για τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου. | | | | | |

Ενθάρρυνση

| Ενθάρρυνση | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|---|------|--------|---------------|-------|-------|
| Οι γονείς μου με ρωτάνε πώς πέρασα τη μέρα μου στο σχολείο. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Συζητώ με τους γονείς μου για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο. | | | | | |
| Συζητώ με τους γονείς μου για προβλήματα που αντιμετωπίζω στο σχολείο. | | | | | |
| Οι γονείς μου με επιβραβεύουν για την καλή επίδοση στα μαθήματα. | | | | | |

Επιθυμία - Επικοινωνία γονέων – σχολείου

| | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|---|------|--------|---------------|-------|-------|
| Επιθυμώ οι γονείς μου να συνεργάζονται με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να παρακολουθούν τις προγραμματισμένες συναντήσεις με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να επισκέπτονται την τάξη μου. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για το τι μαθαίνουμε στο σχολείο. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για την επίδοσή μου στα μαθήματα. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να συζητούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου για τη συμπεριφορά μου. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να επικοινωνούν με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου όταν έχω δυσκολίες με τα μαθήματα. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου να συζητούν με τον δάσκαλό μου για τρόπους βοήθειας με τα μαθήματα στο σπίτι. | | | | | |
| Επιθυμώ οι γονείς μου επικοινωνούν με τον/τη δάσκαλό/λα μου όταν μου έχει γίνει επίπληξη ή παρατήρηση. | | | | | |
| Δεν επιθυμώ οι γονείς μου να σχολιάζουν τι λέει και τι κάνει ο δάσκαλος/η δασκάλα μου. | | | | | |

Συμμετοχή στην προετοιμασία και τη μάθηση στο σπίτι.

| | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πάντα |
|--|------|--------|---------------|-------|-------|
| Οι γονείς μου με βοηθάνε στις κατ' οίκον εργασίες | | | | | |
| Οι γονείς μου ελέγχουν αν προετοιμάστηκα για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας | | | | | |
| Μαζί με τους γονείς συμμετέχω σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου που βελτιώνουν τις επιδόσεις μου στο σχολείο. | | | | | |
| Οι γονείς μου δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πρόοδό μου στο σχολείο. | | | | | |

Πίνακας 10. Συσχετίσεις επικοινωνίας γονέα – σχολείου.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Συχνά συγκρούομαι με τους γονείς μου γιατί δεν θέλω ή καθυστερώ να κάνω τις κατ' οίκον εργασίες. | | | | | |
| Οι γονείς μου με εμπιστεύονται στα θέματα που σχετίζονται με το σχολείο και τις κατ' οίκον εργασίες. | | | | | |

| Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|---|-----------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|
| Η συμμετοχή των γονέων είναι πολύ σημαντική για το σχολείο | | | | | |
| Οι γονείς θα πρέπει να βοηθούν εθελοντικά στη διοργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου | | | | | |
| Οι γονείς θα πρέπει να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις. | | | | | |
| Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις. | | | | | |
| Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στις εκδρομές του σχολείου | | | | | |
| Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στις συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων | | | | | |
| Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των γονιών επηρεάζει θετικά την στάση μου απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα | | | | | |
| Οι σχέσεις των γονιών μου με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου θα πρέπει να είναι πάντα καλές | | | | | |

| | Συνεργασία με τον δάσκαλο | Παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο | Επίσκεψη στην τάξη του μαθητή | Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι διδάσκονται | Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | Συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα | Συζήτηση για τρόπους βοήθειας στις κατ οίκον εργασίες | Επικοινωνία όταν γίνεται παρατήρηση στον μαθητή | Σχολιασμός για τον δάσκαλο | Αλλαγή γνώμης μαθητών για τον δάσκαλο |
|---|---------------------------|--|-------------------------------|---|--|---|---|---|---|----------------------------|---------------------------------------|
| Συνεργασία με τον δάσκαλο | 1,000 | ,389 | ,405 | ,346 | ,379 | ,331 | ,245 | ,190 | ,278 | ,065 | ,111 |
| Παρακολούθηση των συναντήσεων με τον δάσκαλο | ,389 | 1,000 | ,190 | ,169 | ,332 | ,295 | ,154 | ,190 | ,109 | ,143 | ,012 |
| Επίσκεψη στην τάξη του μαθητή | ,405 | ,190 | 1,000 | ,406 | ,203 | ,190 | ,121 | ,160 | ,249 | ,001 | ,116 |
| Συζήτηση με τον δάσκαλο για το τι διδάσκονται | ,346 | ,169 | ,406 | 1,000 | ,545 | ,419 | ,227 | ,323 | ,224 | ,112 | ,016 |
| Συζήτηση για τις επιδόσεις των μαθητών | ,379 | ,332 | ,203 | ,545 | 1,000 | ,657 | ,192 | ,263 | ,197 | ,112 | -,079 |
| Συζήτηση για τη συμπεριφορά των μαθητών | ,331 | ,295 | ,190 | ,419 | ,657 | 1,000 | ,264 | ,293 | ,210 | ,105 | ,038 |
| Συζήτηση για τις δυσκολίες στα μαθήματα | ,245 | ,154 | ,121 | ,227 | ,192 | ,264 | 1,000 | ,484 | ,386 | ,303 | ,274 |
| Συζήτηση για τρόπους βοήθειας στις κατ οίκον εργασίες | ,190 | ,190 | ,160 | ,323 | ,263 | ,293 | ,484 | 1,000 | ,271 | ,175 | ,120 |
| Επικοινωνία όταν γίνεται παρατήρηση στον μαθητή | ,278 | ,109 | ,249 | ,224 | ,197 | ,210 | ,386 | ,271 | 1,000 | ,137 | ,258 |
| Σχολιασμός για τον δάσκαλο | ,065 | ,143 | ,001 | ,112 | ,112 | ,105 | ,303 | ,175 | ,137 | 1,000 | ,387 |
| Αλλαγή γνώμης μαθητών για τον δάσκαλο | ,111 | ,012 | ,116 | ,016 | -,079 | ,038 | ,274 | ,120 | ,258 | ,387 | 1,000 |

Εικόνα 1. Παραγοντική ανάλυση

