



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

*Διπλωματική Εργασία*

### **Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

**ΣΤΑΜΑΤΙΑΣ ΤΣΙΟΥΡΒΑ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Βαλεντίνη Καμπατζά

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος, 2021



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 30 Μαρτίου 2021

Η Δηλούσα:

Σταματία Τσιούρβα

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρακολούθηση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ήταν για μένα ένα ξεχωριστό ταξίδι σε καινούρια μονοπάτια γνώσης. Η παρούσα εργασία αποτελεί την ολοκλήρωση αυτού του ταξιδιού, το οποίο ωστόσο δεν θα ήταν εφικτό χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των ανθρώπων που με στήριξαν.

Το πρώτο πρόσωπο που θα ήθελα να ευχαριστήσω είναι η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Βαλεντίνη Καμπατζά, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας έρευνας.

Αυτή η έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη συνεργασία των γονέων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, που συμμετείχαν πρόθυμα στις συνεντεύξεις και δέχθηκαν να μοιραστούν το χρόνο και τις σκέψεις τους.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου. Ο σύγζυγός μου, Γιώργος και τα δυο μας παιδιά, Δημήτρης και Σπύρος, στάθηκαν δίπλα μου με υπομονή και κατανόηση από την αρχή αυτού του ταξιδιού. Η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, οδήγησαν στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είχε ως στόχο τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων παιδιών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Ειδικότερα με τη χρήση των εργαλείων της ποιοτικής έρευνας, αναλύθηκαν οι απόψεις των γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν στις πρώτες τάξεις Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, σχετικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν στην καθημερινή τους ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους και το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά τη σχολική τους επίδοση. Επίσης αναζητήθηκαν οι παράγοντες που οι γονείς πιστεύουν ότι διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη στάση που διατηρεί το σχολείο του παιδιού τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και οι τρόποι με τους οποίους θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να την ενισχύσει.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις των γονέων για το ρόλο τους και την αξία της μόρφωσης, αλλά και η θετική και ενθαρρυντική στάση από την πλευρά του παιδιού, αναδεικνύονται ως πολύ σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της γονεϊκής εμπλοκής. Όσον αφορά τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση, οι γονείς ξεχώρισαν δυο από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, τη γονική μέριμνα και τη συμμετοχή τους στη μάθηση στο χώρο του σπιτιού, καθώς πιστεύουν ότι επηρεάζουν θετικά τη σχολική επίδοση σε μεγάλο βαθμό, και μάλιστα καταλαμβάνοντας τη δεύτερη θέση σε σπουδαιότητα μετά το έργο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Τέλος, παρόλο που πολλοί γονείς αναγνωρίζουν ότι το σχολείο του παιδιού τους ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή, η πλειοψηφία τους εξέφρασε την επιθυμία για αύξηση της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου και ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών από την πλευρά του σχολείου, με σκοπό την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής.

**Λέξεις- κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής, σχολική επίδοση, πεποιθήσεις γονέων.

## ABSTRACT

The research that was conducted in the context of this study, aimed to investigate the beliefs of parents with children attending Primary Education, regarding the impact of parental involvement on their children's school achievement. Particularly, using the tools of qualitative research, the views of parents whose children attend the first grades of Elementary schools in the Regional Unit of Pella were analysed, regarding the types of parental involvement they adopt in their daily engagement with their children's education and to the extent that they consider they can positively affect their school achievement. In addition, the study explored the parents' beliefs about the factors that affect parental involvement, their degree of satisfaction with their child's school attitude towards parental involvement, and the ways in which they believe school can strengthen it.

The results of the research showed that the parents' beliefs about their role and the value of education as long as the positive and encouraging attitude on the part of the child, both emerge as very important factors that affect parental involvement. Regarding the relationship between parental involvement and school achievement, parents believe that both Epstein's parental involvement types, parenting and learning at home, have a significantly positive effect on school achievement, following in importance classroom education by the teacher, especially in the first grades of Elementary school. Finally, although many parents acknowledge that their child's school encourages parental involvement, the majority expressed a desire for increased family-school communication and more school-based initiatives in order to enhance parental involvement.

**Key- words:** parental involvement, factors affecting parental involvement, school achievement, parents' beliefs.

## Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση .....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	13
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ .....	15
1.1 Έννοια- ορισμός .....	15
1.2 Τυπολογίες.....	15
1.2.1 Τυπολογία των Greenwood και Hickman (1991) .....	16
1.2.2 Τυπολογία των Grolnick και Slowiaczek (1994).....	16
1.2.3 Τυπολογία του Finn (1998).....	17
1.2.4 Τυπολογία της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001).....	18
1.3 Θεωρητικά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής .....	20
1.3.1 Το μοντέλο του Bronfenbrenner .....	20
1.3.2 Το μοντέλο των Ryan και Adams .....	23
1.3.3 Το μοντέλο των Hoover- Dempsey- Sandler (1995, 1997, 2005, 2010).....	26
1.3.4 Το μοντέλο της Epstein .....	30
1.4 Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής .....	33
1.4.1 Παράγοντες που συνδέονται με τους γονείς .....	33
1.4.2 Παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο .....	35
1.4.3 Παράγοντες που συνδέονται με τον μαθητή .....	36
1.5 Αποτελέσματα γονεϊκής εμπλοκής.....	37
1.5.1 Θετικά αποτελέσματα .....	38
1.5.2 Αρνητικά αποτελέσματα .....	41
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ .....	42
2.1 Έννοια-ορισμός σχολικής επίδοσης .....	42

2.2	Παράγοντες σχολικής επίδοσης.....	43
2.2.1	Παράγοντες σχετικοί με το παιδί .....	44
2.2.2	Παράγοντες σχετικοί με το σχολείο .....	46
2.2.3	Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια .....	48
3	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	
	51	
3.1	Γονική μέριμνα (ανατροφή- οικογενειακό κλίμα- προσδοκίες γονέων).....	52
3.2	Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας .....	54
3.3	Εθελοντισμός.....	55
3.4	Μάθηση στο σπίτι.....	57
3.5	Κοινή λήψη αποφάσεων .....	60
3.6	Συνεργασία με την κοινότητα.....	61
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ	65
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
5.1	Σημασία έρευνας και ερευνητική μέθοδος.....	66
5.2	Ερευνητικό εργαλείο .....	67
5.3	Συμμετέχοντες .....	68
5.4	Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων .....	72
5.5	Πρωτόκολλο συνέντευξης .....	74
5.6	Θέματα ηθικής και δεοντολογίας .....	75
5.7	Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	76
6	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	77
6.1	Περιγραφή της γονεϊκής εμπλοκής.....	77
6.1.1	Μάθηση στο σπίτι .....	79
6.1.2	Επικοινωνία σχολείου- οικογένειας .....	82
6.1.3	Εθελοντισμός.....	84
6.1.4	Γονική μέριμνα.....	86



6.1.5	Διοίκηση/λήψη αποφάσεων .....	87
6.1.6	Συνεργασία με την κοινότητα .....	87
6.1.7	Ιεράρχηση τύπων εμπλοκής .....	89
6.2	Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής .....	89
6.2.1	Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς .....	91
6.2.2	Παράγοντες σχετικοί με το παιδί .....	93
6.2.3	Εξωτερικοί παράγοντες.....	94
6.2.4	Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή .....	95
6.3	Σχέση γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση .....	97
6.3.1	Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής .....	98
6.3.2	Αρνητική επίδραση γονεϊκής εμπλοκής.....	100
6.3.3	Σχολική επίδοση.....	101
6.3.4	Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής επίδοσης .....	103
6.4	Σχολικές ενέργειες ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής .....	106
6.4.1	Στάση σχολείου .....	106
6.4.2	Συναισθήματα γονέων.....	107
6.4.3	Προτεινόμενες ενέργειες.....	109
7	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	110
7.1	Συμπεράσματα.....	110
7.2	Περιορισμοί της έρευνας .....	121
7.3	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	122
	Επίλογος.....	123
	Βιβλιογραφία.....	124
	Ελληνόγλωσση.....	124
	Ξενόγλωσση.....	127
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	138
	ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ .....	138

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....	150

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Εικόνα 1: Το Οικοσυστημικό Μοντέλο Σχέσης Σχολείου-Οικογένειας (προσαρμογή από Bronfenbrenner, 1979) .....	23
Εικόνα 2. Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου (προσαρμογή από Ryan & Adams, 1995 ).....	26
Εικόνα 3. Το αναθεωρημένο μοντέλο της διαδικασίας γονεϊκής εμπλοκής (προσαρμογή από Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, 2010).....	29
Εικόνα 4. Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Εξωτερική δομή (προσαρμογή από Epstein et al., 2009).....	31
Εικόνα 5. Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Εσωτερική δομή (προσαρμογή από Epstein et al., 2002) .....	32
Εικόνα 6. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής με βάση την Τυπολογία της Epstein (1987, 1992,1995,1996,2001).....	78
Πίνακας 1. Το προφίλ των γονέων ως προς την ηλικία, τη μόρφωση, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα και το εισόδημα .....	71
Πίνακας 2. Το προφίλ των γονέων όσον αφορά το φύλο και την τάξη φοίτησης του παιδιού	72
Πίνακας 3. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Περιγραφή γονεϊκής εμπλοκής’ .....	79
Πίνακας 4. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Παράγοντες διαμόρφωσης της γονεϊκής εμπλοκής’ .....	90
Πίνακας 5. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Σχέση γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση’ .....	98
Πίνακας 6. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Σχολικές ενέργειες για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής’ .....	106
Πίνακας 7. Συγκεντρωτικό διάγραμμα παραγόντων διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής. ....	116
Πίνακας 8. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής επίδοσης.....	119
Πίνακας 9. Πίνακας συσχέτισης ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων συνέντευξης. ..	144
Πίνακας 10. Κατανομή πληθυσμού Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011) .....	148

Πίνακας 11. Κατανομή του πληθυσμού της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011).....	149
Πίνακας 12. Κατανομή του πληθυσμού της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση τον κλάδο της οικονομικής δραστηριότητας. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011).....	149

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τα δυο πιο σημαντικά πλαίσια επιρροής μέσα στα οποία αναπτύσσονται τα παιδιά, ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ένα από τα κεντρικά θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική πολιτική και τις έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια της γονεϊκής εμπλοκής και των σχέσεων σχολείου-οικογένειας θεωρούνται από τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές ενίσχυσης των σχολικών επιδόσεων και μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στην γονεϊκή εμπλοκή και την σχολική επίδοση ενισχύεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών (Mattingly et al., 2002, Graves & Wright, 2011, Cooper & Lindsay-Nye, 2000, Izzo et al, 1999, Griffith, 1996, West, 2000, Quigley, 2000)

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων με παιδιά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις (Β', Γ', Δ') των Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, όσον αφορά τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόζουν και την σημασία αυτών στην διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Η μελέτη του φαινομένου της γονεϊκής εμπλοκής και της σύνδεσής του με τη σχολική επίδοση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από την οπτική της τυπολογίας της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001) κι αυτή η διευκρίνιση είναι αναγκαία λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας γίνεται μια σφαιρική ανάλυση του φαινομένου της γονεϊκής εμπλοκής. Αρχικά παρουσιάζονται με συντομία οι σημαντικότερες τυπολογίες της βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα των Greenwood και Hikman (1991), των Grolnick και Slowiaczek (1994), του Finn (1998) και της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001). Στη συνέχεια εξετάστηκαν τα πιο γνωστά θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν τις σχέσεις σχολείου- οικογένειας, όπως το μοντέλο των «οικολογικών συστημάτων» του Bronfenbrenner (1979), το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας - σχολείου των Ryan -Adams (1995), το μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής των Hoover- Dempsey- Sandler (1995) και το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1995). Παράλληλα διερευνήθηκαν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την μορφή και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής με βάση το εμπλεκόμενο μέρος με το οποίο συνδέονται, δηλαδή τους γονείς, το σχολείο και τον ίδιο τον μαθητή. Τέλος το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την αποτίμηση των θετικών και αρνητικών αποτελεσμάτων της γονεϊκής εμπλοκής για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την εκπαίδευση και τους ίδιους τους μαθητές.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την αποσαφήνιση της έννοιας της σχολικής επίδοσης, όπως αυτή διατυπώθηκε στη βιβλιογραφία. Επίσης εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τις σχολικές συνθήκες ή το οικογενειακό του περιβάλλον σαν σύνολο.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια ενδεικτική παρουσίαση ερευνών της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που συνδέουν τους διάφορους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, όπως αυτοί κατηγοριοποιούνται στην τυπολογία της Epstein, με την σχολική επίδοση των παιδιών, διαπιστώνοντας κυρίως θετική συσχέτιση ανάμεσά τους, χωρίς όμως να λείπουν και οι έρευνες που καταλήγουν σε μηδενικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την διατύπωση του ερευνητικού στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων που θα προσπαθήσει να διερευνήσει και να δώσει απαντήσεις η παρούσα έρευνα.

Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο, αυτό της μεθοδολογίας, στο οποίο αναλύονται το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε ως καταλληλότερο, το ερευνητικό εργαλείο, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η τεχνική ανάλυσης αυτών, όπως και θέματα ηθικής και δεοντολογίας.

Στη συνέχεια το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με ταυτόχρονη παράθεση αποσπασμάτων κειμένου που τα υποστηρίζουν.

Τέλος το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας. Επίσης αναλύονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η παρούσα ερευνητική εργασία κλείνει με την παράθεση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και τα παραρτήματα που περιλαμβάνουν το πρωτόκολλο της συνέντευξης, το έντυπο συναίνεσης των συμμετεχόντων, τους πίνακες -γραφήματα, και ενδεικτικά το κείμενο που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση μιας εκ των συνεντεύξεων.

# 1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ

## 1.1 Έννοια- ορισμός

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή απαντάται στις έρευνες με διαφορετικές σημασίες και ερμηνείες. Παλαιότερες έρευνες εστίαζαν στην ερμηνεία του ως ενασχόληση των γονέων με το χώρο του σχολείου ως κηδεμόνες, βοηθητικό προσωπικό κλπ. (Morrison, 1978). Νεότερες έρευνες εξετάζουν τον όρο υπό το πρίσμα των προσδοκιών, των φιλοδοξιών και των προσωπικών απόψεων περί εκπαίδευσης που έχουν οι γονείς για το μέλλον των παιδιών τους (Marjoribanks, 1985). Άλλες τον ερμηνεύουν ως τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και στην συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής δομής (Δοδοντσάκης, 2000, Hong & Ho, 2005, Μπρούζος, 2003, Catsabis, 1998, Hill & Taylor, 2004), ενώ άλλες τον συνδέουν με την ενασχόληση των γονέων στο σπίτι βοηθώντας και προετοιμάζοντας τα παιδιά για το σχολείο με τις κατ' οίκον εργασίες (Μπρούζος, 1999, Perzdek, Berry & Renno, 2002). Οι Hoover- Dempsey & Sandler (1997) ορίζουν ειδικότερα την γονεϊκή εμπλοκή ως «[...] το σύνολο των ενεργειών και των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο και που συνδέονται με την μάθηση των παιδιών στο σχολείο». Πιο γενικός είναι ο ορισμός των Larocque et al., (2011) οι οποίοι ορίζουν την γονεϊκή εμπλοκή ως «[...] την επένδυση των γονέων και των φροντιστών στην εκπαίδευση του παιδιού τους». Η πολυπλοκότητα που παρουσιάζει ο ως άνω όρος οδηγεί σε έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις και είναι αμφισβητήσιμα (Georgiou, 1997). Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό σε κάθε έρευνα να περιγράφεται επακριβώς ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής που πρόκειται να ερευνηθεί.

## 1.2 Τυπολογίες

Με αφετηρία την ασάφεια και την δυσχέρεια της ερμηνείας της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής, οι ερευνητές προχώρησαν στην ενοποίηση των παραμέτρων της με τη διατύπωση διάφορων τυπολογιών. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με συντομία κάποιες από τις πιο σημαντικές τυπολογίες: των Greenwood και Hikman (1991), των Grolnick και Slowiaczek (1994), του Finn (1998) και της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001).

### 1.2.1 Τυπολογία των Greenwood και Hickman (1991)

Οι Greenwood και Hickman (1991) αναφέρουν πέντε (5) τύπους γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν τόσο τον χώρο της οικογένειας, όσο και αυτόν του σχολείου.

- «Οι γονείς ως ακροατές»: Αποτελεί μια από τις πιο κλασικές μορφές εμπλοκής και ειδικότερα εμφανίζεται ως η λιγότερο ενεργητική μορφή εμπλοκής των γονέων. Αναφέρεται κυρίως στην επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό και την ενημέρωσή τους για θέματα προόδου και συμπεριφοράς του μαθητή αλλά και λοιπών εκπαιδευτικών θεμάτων.
- «Οι γονείς ως μαθητές»: Αυτός ο τύπος περιγράφει την δυνατότητα των γονέων να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται ως γονείς για την ανατροφή και την ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα από την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει ο εκπαιδευτικός.
- «Οι γονείς ως δάσκαλοι των παιδιών τους»: Αναφέρεται στον εκπαιδευτικό ρόλο των γονέων στο χώρο του σπιτιού. Περιλαμβάνει την διαμόρφωση ενός κατάλληλου χώρου, την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού αλλά και την επίβλεψη κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σπίτι.
- «Οι γονείς ως εθελοντές»: Σ' αυτή την περίπτωση οι γονείς καλούνται να συμμετέχουν εθελοντικά στις δραστηριότητες του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει, εκπαιδεύει και στη συνέχεια αναθέτει στους γονείς καθήκοντα της σχολικής δομής, τα οποία αναλαμβάνουν είτε σταθερά και μόνιμα είτε ανάλογα με τις ανάγκες της δομής.
- «Οι γονείς ως συμμετοχοί στην λήψη αποφάσεων»: Είναι ο πιο ενεργητικός τύπος γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στην διοίκηση του σχολείου και στην λήψη αποφάσεων μέσα από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τις σχολικές επιτροπές και τα σχολικά συμβούλια.

### 1.2.2 Τυπολογία των Grolnick και Slowiaczek (1994)

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) κάνουν διάκριση τριών (3) τύπων γονεϊκής εμπλοκής, που περιλαμβάνουν τόσο τη συμπεριφορά των γονέων στο σχολείο όσο και



άλλους τρόπους πιο προσωπικής εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους, που καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο του γονέα ως πρότυπο.

- «Την εν γένει συμπεριφορά των γονέων προς το σχολείο»: Η οποία αναφέρεται στην γενικότερη ενασχόληση των γονέων με τα θέματα του σχολείου όπως το να επισκέπτονται τις σχολικές εγκαταστάσεις, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό κλπ. Αυτός ο τύπος εμπλοκής των γονέων μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τα παιδιά όσον αφορά την αξία του σχολείου. Επίσης οι γονείς με αυτό τον τρόπο έχουν την δυνατότητα να λάβουν πληροφορίες για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο χώρο του σχολείου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να το βοηθήσουν αποτελεσματικότερα. Τέλος αυτού του είδους η ενασχόληση των γονέων αποτελεί κίνητρο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί περισσότερο και να οδηγήσει τον μαθητή σε αποτελέσματα.
- «Την προσωπική ενασχόληση των γονέων με την σχολική ζωή των παιδιών»: Διακρίνεται από τον παραπάνω τύπο της εν γένει συμπεριφοράς των γονέων καθώς πρόκειται για μια θεώρηση της εμπλοκής των γονέων ως μια συναισθηματική εμπειρία των παιδιών. Τα παιδιά βιώνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον των γονέων και απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο αλλά και μαζί τους. Αυτή είναι μια γονεϊκή συμπεριφορά που αποτελεί επίσης θετικό πρότυπο για τα παιδιά
- «Τη γνωστική και πνευματική προσέγγιση των γονέων προς τα παιδιά»: Εδώ εντάσσεται κάθε δραστηριότητα των γονέων που δημιουργεί γνωστικά και πνευματικά ερεθίσματα στα παιδιά μέσα από δράσεις και υλικά, όπως πρόσβαση σε βιβλία, εκδρομές σε χώρους αρχαιολογικού ενδιαφέροντος, συμμετοχή σε εθελοντικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις κλπ. Με αυτό το τρόπο οι γονείς προωθούν την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους, συνδέουν την οικογένεια με το σχολείο και βοηθούν τα παιδιά να εξασκήσουν δεξιότητες χρήσιμες για το σχολείο.

### **1.2.3 Τυπολογία του Finn (1998)**

Ο Finn (1998) κάνει έναν πρώτο διαχωρισμό της γονεϊκής εμπλοκής σε δυο (2) κατηγορίες: α) την ενασχόληση των γονέων με την σχολική ζωή των παιδιών στον οικογενειακό χώρο και β) τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο σχολείο. Ωστόσο δεν

τους αναγνωρίζει την ίδια σημασία όσον αφορά την επίδρασή τους στην σχολική επίδοση των παιδιών. Ξεχωρίζει την συμμετοχή των γονέων στο οικογενειακό περιβάλλον ως ρυθμιστικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης και διακρίνει τρεις (3) τύπους αυτής.

- «Η οργάνωση και η παρακολούθηση του χρόνου των παιδιών»: Οι γονείς αναλαμβάνουν όχι μόνο την οργάνωση του χρόνου και του προγράμματος των παιδιών στο σπίτι αλλά και την επίβλεψή του, ώστε να μην υπάρχουν παρεκκλίσεις. Επίσης διαπιστώθηκε ότι ο έλεγχος θα πρέπει να αφορά και τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης καθώς η αύξηση αυτού συνδέεται με την μείωση της σχολικής επίδοσης.
- «Η βοήθεια με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι»: Ο ρόλος των γονέων στο σπίτι είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αντικαθιστούν στον χώρο αυτό τον εκπαιδευτικό. Αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον σχολικές εργασίες, μέσα από την επεξήγηση αυτών, την λύση των αποριών που θα προκύψουν και τον έλεγχο της πλήρους κατανόησής τους.
- «Η συζήτηση με τα παιδιά για σχολικά θέματα»: Η ανάπτυξη του διαλόγου στα πλαίσια της οικογένειας αναφορικά με τα θέματα της σχολικής ζωής που απασχολούν τα παιδιά εμφανίζεται ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοσή τους. Η επικοινωνία αυτή επιτρέπει στα παιδιά να συζητούν με τους γονείς για τις εμπειρίες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες, τις αποτυχίες, τις ελπίδες, τις ιδέες και ό,τι άλλο τους ενδιαφέρει μέσα στην σχολική κοινότητα.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη θετική σχέση με τη σχολική επίδοση που φαίνεται να έχει η ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι, τόσο από την πλευρά των γονέων προς τα παιδιά τους όσο και από την πλευρά των παιδιών προς τους γονείς, γι' αυτό και σχολικά προγράμματα που ενθαρρύνουν την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σπίτι έχουν ιδιαίτερα επιτυχημένα αποτελέσματα.

#### **1.2.4 Τυπολογία της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001)**

Ξεχωριστή θέση στις έρευνες για την γονεϊκή εμπλοκή κατέχει η Joyce Epstein, η οποία διέκρινε έξι (6) τύπους εμπλοκής, οι οποίοι θεωρούνται εξίσου σημαντικοί για την συνεργασία σχολείου- οικογένειας- κοινότητας, αναφορικά με το τι θα μπορούσαν να κάνουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους:

- «Η γονική μέριμνα/ανατροφή» : Περιλαμβάνει την ενίσχυση των γονικών δεξιοτήτων, την παροχή υποστήριξης σε όλες τις οικογένειες, την κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών και την δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης στο σπίτι. Επίσης το σχολείο θα πρέπει να κατανοήσει το υπόβαθρο και την κουλτούρα των οικογενειών καθώς επίσης και τις προσδοκίες τους για τα παιδιά. Πρακτικές προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν συμβουλευτικά προγράμματα, προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των γονέων, εξειδικευμένα προγράμματα στήριξης των οικογενειών π.χ. ιατρικά, διατροφικά κλπ. Στόχος είναι οι οικογένεια να κατανοήσει το σχολείο και το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια.
- «Επικοινωνία»: Αναφέρεται στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των μαθητών. Πρόκειται για την δημιουργία αμφίδρομων καναλιών επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, τα οποία κατ' επέκταση οδηγούν στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της κατάστασης του κάθε μαθητή. Πραγματοποιείται τόσο με την κατ' ιδίαν επικοινωνία σε προσωπικές συναντήσεις όσο και με την απομακρυσμένη επικοινωνία μέσω τηλεφώνου, μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γραπτών μηνυμάτων κλπ.
- «Εθελοντισμός»: Το σχολείο προσκαλεί, εκπαιδεύει και οργανώνει τους γονείς, δίνοντάς τους έτσι την δυνατότητα να προσφέρουν εμπειρίες και γνώσεις μέσω της εθελοντικής εργασίας τους σε εκπαιδευτικές-σχολικές δραστηριότητες που γίνονται στο χώρο του σχολείου αλλά και σε άλλους κατάλληλους χώρους. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς έρχονται πιο κοντά στο σχολείο και στα παιδιά τους, νιώθουν ότι είναι χρήσιμοι, αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους εθελοντές -γονείς.
- «Μάθηση στο σπίτι»: Αυτός ο τύπος εμπλοκής περιλαμβάνει την ενασχόληση των γονέων προσφέροντας βοήθεια στα παιδιά τους στην εκτέλεση των σχολικών τους εργασιών στο σπίτι. Οι γονείς πρέπει να λαμβάνουν από το σχολείο κατάλληλες πληροφορίες και ιδέες, να επιμορφώνονται, ώστε να έχουν υποστηρικτικό- βοηθητικό ρόλο όχι μόνο στις εργασίες, αλλά και στον καθορισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων, στην λήψη αποφάσεων αλλά και σε άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, όπως η ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, η επίλυση προβλημάτων κλπ. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει

επίσης να σχεδιάζουν τις εργασίες για το σπίτι με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να μοιραστούν και να συζητήσουν ενδιαφέροντα θέματα.

- «Λήψη αποφάσεων»: Οι γονείς λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στην εν γένει διοίκηση και διαχείριση του σχολείου μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην σχολική επιτροπή και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, εκφράζοντας τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν άμεσα τα παιδιά τους και κατ' επέκταση τους ίδιους. Ταυτόχρονα διδάσκουν με πράξεις στα παιδιά τους την σημασία της ενεργής συμμετοχής στα κοινά, το πρότυπο του ενεργού πολίτη.
- «Συνεργασία με την κοινότητα»: Το σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν πόρους και υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας και κοινωνίας, όπως συνεργασία με τον Δήμο, τις τοπικές επιχειρήσεις, πολιτιστικούς οργανισμούς και συλλόγους, Πανεπιστήμια, κοινωνικές υπηρεσίες, οικονομικούς φορείς κλπ με τέτοιο τρόπο ώστε να ωφεληθούν οι οικογένειες, οι μαθητές και γενικότερα το σχολείο. Πρόκειται για έναν συντονισμό των δυνάμεων σχολείου- οικογένειας- κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μαθητών.

### **1.3 Θεωρητικά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής**

Στα πλαίσια της έρευνας για τη γονεϊκή εμπλοκή έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Μερικά από τα πιο γνωστά στην διεθνή βιβλιογραφία είναι το μοντέλο «των οικολογικών συστημάτων» του Bronfenbrenner (1979), το μοντέλο «των σχέσεων οικογένειας-σχολείου» των Ryan-Adams (1995), το μοντέλο «γονεϊκής εμπλοκής» των Hoover- Dempsey- Sandler (1995) και το μοντέλο «των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1995).

#### **1.3.1 Το μοντέλο του Bronfenbrenner**

Η «θεωρία των οικολογικών συστημάτων» του Bronfenbrenner (1979) εξηγεί πως η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι το αποτέλεσμα όχι μόνο των σχέσεων με το άμεσο περιβάλλον του αλλά επηρεάζεται και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σ' αυτόν και τα

ευρύτερα περιβαλλοντικά συστήματα. Ο άνθρωπος σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) αποτελεί μέρος πέντε (5) διαφορετικών συστημάτων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Το κλειδί αυτής της θεωρίας είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δομές του κάθε επιπέδου και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δομές όλων των επιπέδων (Paquette & Ryan, 2011). Πρόκειται για ένα μοντέλο πέντε (5) ομόκεντρων κύκλων στο κέντρο των οποίων βρίσκεται το άτομο-παιδί. Τα υπόλοιπα συστήματα είναι κατά σειρά: τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Τα «μικροσυστήματα»: Αποτελούν το μικρότερο και το πιο άμεσο από τα περιβάλλοντα, μέσα στο οποίο το παιδί ζει. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, η γειτονιά, οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι ομάδες ή τα άτομα αλληλοεπιδρούν με το παιδί θα επηρεάσει την ανάπτυξή του, καθώς η επιρροή τους είναι πιο έντονη από τα άλλα συστήματα. Ωστόσο και τα εξωτερικά συστήματα μπορούν να επηρεάσουν τις εσωτερικές δομές αυτού του συστήματος. Σ' αυτό το επίπεδο οι σχέσεις έχουν αμφίδρομα αποτελέσματα και από και προς το παιδί. Για παράδειγμα οι γονείς μπορούν να διαμορφώσουν τα πιστεύω και την συμπεριφορά του παιδιού, ωστόσο και το παιδί μπορεί να επηρεάσει τα πιστεύω και την συμπεριφορά των γονέων.

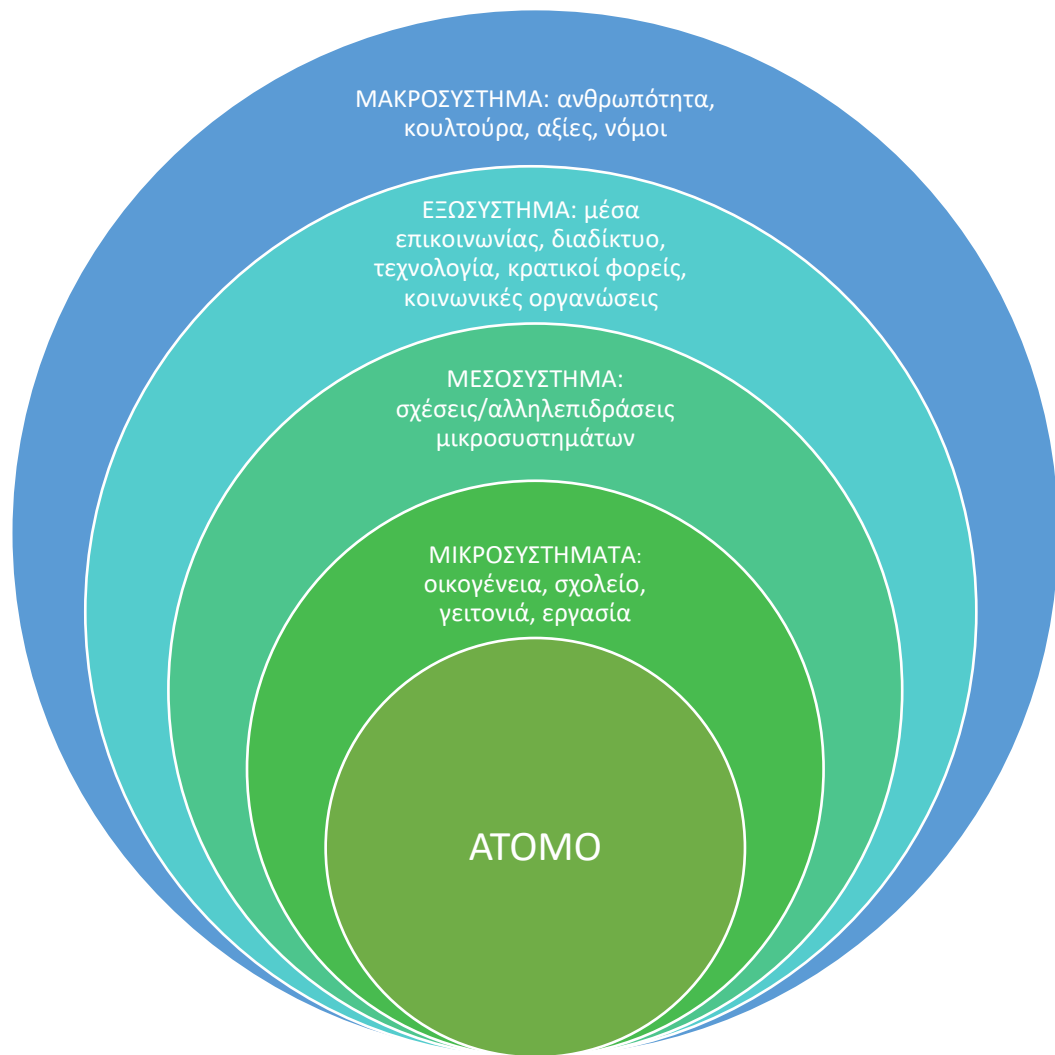
Το «μεσοσύστημα»: Αυτό το σύστημα περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα στις δομές του μικροσυστήματος του παιδιού, όπως για παράδειγμα την σχέση ανάμεσα στους γονείς και τον εκπαιδευτικό ή ανάμεσα τους γονείς και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι γεγονότα-καταστάσεις που συμβαίνουν σε ένα μικροσύστημα, επηρεάζουν αντίστοιχα γεγονότα-καταστάσεις σε άλλο μικροσύστημα.

Το «εξωσύστημα»: Πρόκειται για το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα με το οποίο όμως το παιδί δεν έρχεται σε άμεση επαφή. Οι δομές αυτού του συστήματος επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα μικροσυστήματα του παιδιού, όπως η τεχνολογία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κλπ. Παρόλο που το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα σ' αυτό το επίπεδο, αισθάνεται την θετική ή αρνητική επίδρασή τους μέσω της σύνδεσής τους με το περιβάλλον του. Σ' αυτό το επίπεδο μπορούμε να συναντήσουμε για παράδειγμα τον χώρο εργασίας ή το εργασιακό πρόγραμμα των γονέων, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τον ελεύθερο χρόνο των γονέων και κατ' επέκταση την ανάπτυξη του παιδιού.

Το «μακροσύστημα»: Αυτό το σύστημα είναι το εξωτερικό και το πιο απομακρυσμένο από το παιδί, αλλά επιδρά στην ανάπτυξή του μέσα από την επίδραση που έχουν οι δομές του στα υπόλοιπα συστήματα. Περιλαμβάνει πεποιθήσεις, πολιτιστικές αξίες, κανόνες, ήθη και έθιμα και νόμους όπως αυτά αντανακλώνται στην πολιτιστική, θρησκευτική και κοινωνικοοικονομική οργάνωση της κάθε κοινωνίας. Για παράδειγμα μια κοινωνία με την πεποίθηση ότι οι γονείς είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους, είναι πιθανόν να μην παρέχει πόρους για την ενίσχυσή τους και αυτό κατ' επέκταση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους ως γονείς.

Το «χρονοσύστημα»: Είναι ένα εξωτερικό και γενικότερο σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει την διάσταση του χρόνου όπως αυτή συνδέεται με τα περιβάλλοντα-συστήματα του παιδιού. Τα στοιχεία εντός αυτού του συστήματος μπορεί να είναι εξωτερικά όπως ο χρόνος του θανάτου ενός γονέα ή εσωτερικά όπως οι φυσιολογικές αλλαγές που ακολουθούν τις εναλλαγές της ηλικίας του παιδιού.

Η «*θεωρία των οικοσυστημάτων*» του Bronfenbrenner (1979) αναφέρεται στην ποιότητα και στο γενικό πλαίσιο του περιβάλλοντος του παιδιού. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και ωριμάζει σωματικά και πνευματικά, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συστήματα γίνεται πιο περίπλοκη. Το 2006 ο Bronfenbrenner αναθεώρησε την θεωρία του, την ονόμασε «*θεωρία των βιοοικολογικών συστημάτων*» και έδωσε έμφαση στον ενεργό ρόλο του ατόμου στην αναπτυξιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας ότι τα βιολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες και να καθορίσουν τα αναπτυξιακά τους αποτελέσματα.



Χρονοσύστημα

Εικόνα 1: Το Οικοσυστημικό Μοντέλο Σχέσης Σχολείου-Οικογένειας (προσαρμογή από Bronfenbrenner, 1979)

### 1.3.2 Το μοντέλο των Ryan και Adams

Το μοντέλο που προτάθηκε από τους Ryan και Adams (1995) για την γονεϊκή εμπλοκή αναζητά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον, ενώ δεν ασχολείται καθόλου με τον τρόπο που επιδρούν άλλοι παράγοντες κοινωνικοποίησης όπως οι συνομήλικοι και οι καθηγητές, και με τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στο σχολείο όπως οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, ο

εθελοντισμός και τα σχολικά συμβούλια. Ειδικότερα στο κέντρο του μοντέλου βρίσκεται η επίδοση του παιδιού και οι παράγοντες που την επηρεάζουν τοποθετούνται σε έξι (6) διαδοχικά επίπεδα με ιεραρχικό τρόπο, με τους πιο σημαντικούς να βρίσκονται πιο κοντά στο κεντρικό σημείο του μοντέλου και να εξασθενούν οι πιο απομακρυσμένοι. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα επίπεδα φαίνεται να είναι αμφίδρομη, εμφανίζοντας μεγαλύτερη ένταση στα κοντινά επίπεδα (Ryan και Adams, 1995).

Τα επίπεδα του ως άνω μοντέλου αναλύονται παρακάτω:

«Επίπεδο 0: Η επίδοση του παιδιού». Γίνεται εστίαση κυρίως στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού αλλά και στην συμπεριφορά και την προσαρμογή του στα πλαίσια του σχολείου. Η επίδοση μπορεί να μετρηθεί με την χρήση των βαθμών, της αξιολόγησης του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς ή των τυποποιημένων τεστ αξιολόγησης. Η σχολική συμπεριφορά αξιολογείται με την αναζήτηση στα αρχεία του σχολείου παραβατικών συμπεριφορών όπως αποβολές, επιπλήξεις αλλά και αδικαιολόγητες απουσίες. Πολύ συχνά έρευνες επικεντρώνονται στην ανάλυση της ικανότητας του παιδιού να εργαστεί μέσα στα πλαίσια των κανόνων του σχολείου (Adams, Ryan, Ketschis and Keating, 2000), στις σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς ή στις σχέσεις με τους συνομήλικούς του.

«Επίπεδο 1: Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού». Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει όλα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την επίδοση, ωστόσο όμως καθορίζονται από άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα καταστάσεις στα πλαίσια της οικογένειας, όπως μια έντονη σύγκρουση, επηρεάζουν την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο μέσω της ψυχολογικής οδού. Η λίστα με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι μεγάλη και περιλαμβάνει πνευματικές ικανότητες, ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και ένα ευρύ φάσμα ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών, όπως αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα, επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση, ενθουσιασμός.

«Επίπεδο 2: Αλληλεπίδραση γονέων παιδιών με εστίαση στο σχολείο». Αυτό το επίπεδο επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς (και κάποιες φορές τα μεγαλύτερα αδέρφια) δραστηριοποιούνται σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται η βοήθεια με τις κατ' οίκον σχολικές δραστηριότητες, η επίβλεψη των σχολικών εργασιών και της φοίτησης στο σχολείο, η άσκηση πίεσης ή στρατηγικών παρακίνησης του παιδιού, η λήψη μέτρων για την διασφάλιση της ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων του παιδιού όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική ικανότητα και τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα και επίσης η



ανάπτυξη μιας σχέσης βασισμένης στην ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά.

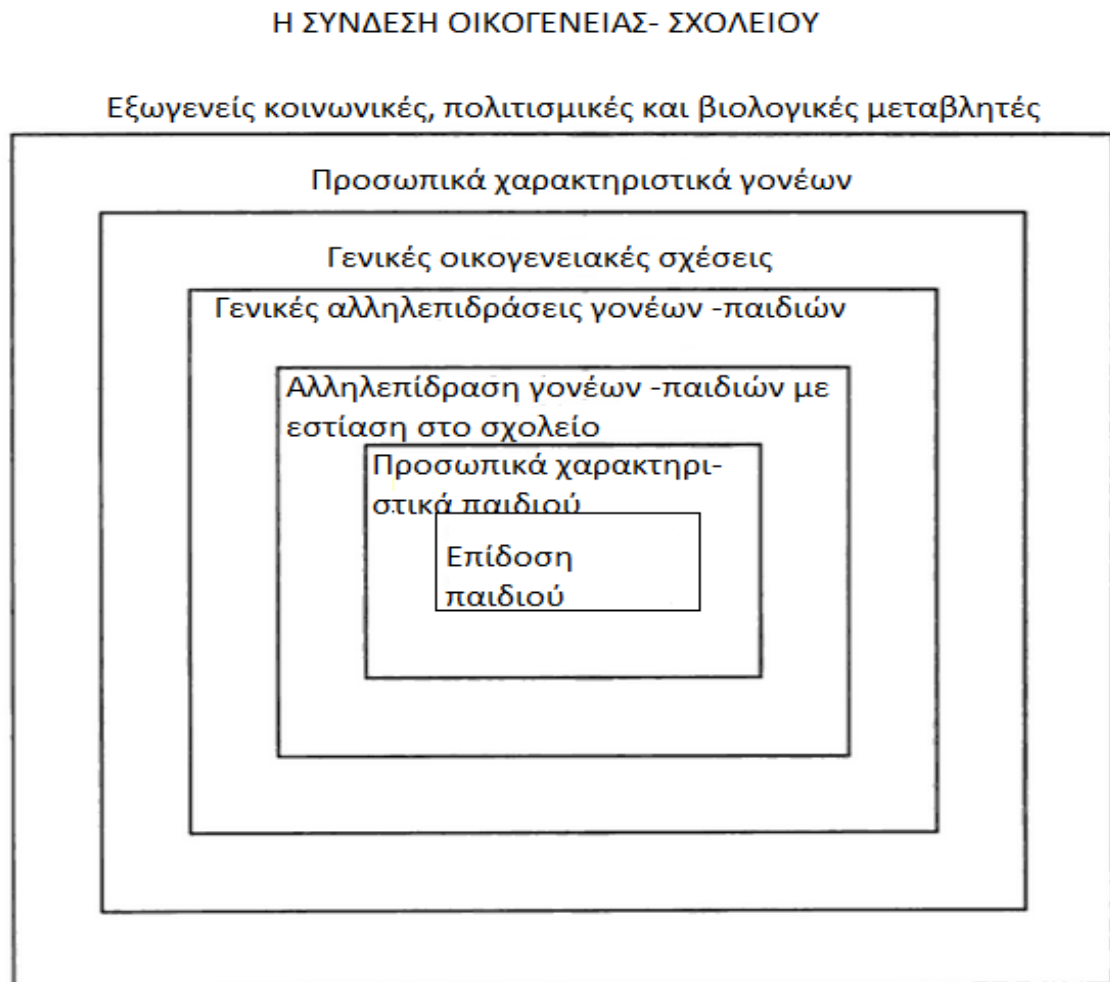
«Επίπεδο 3: Γενική αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών». Το συγκεκριμένο επίπεδο διακρίνεται από το προηγούμενο υπ' αρ. 3 καθώς δεν περιλαμβάνει τις σχέσεις για σχολικά θέματα, αλλά αφορά τις γενικότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν έμμεσα την σχολική επίδοση. Εδώ διακρίνονται συμπεριφορές που παραδοσιακά συνδέονται με τον ρόλο του γονέα όπως η γονική μέριμνα, η ανατροφή, ο αυταρχισμός, ο γονεϊκός έλεγχος, η απόρριψη ή η οικειότητα και η ζεστασιά.

«Επίπεδο 4: Γενικές οικογενειακές σχέσεις». Πρόκειται για σχέσεις που εμπίπτουν στη συνολική φύση της οικογένειας. Αυτό το επίπεδο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια λειτουργεί ως ομάδα ή ως ενότητα. Οι μεταβλητές αυτού του επιπέδου αφορούν τόσο τις ενδοσυζυγικές σχέσεις μεταξύ των δυο γονέων όσο και τα γενικότερα χαρακτηριστικά της δομής της οικογένειας όπως η συνοχή, η σύγκρουση, ο χωρισμός, το δημοκρατικό στυλ κλπ.

«Επίπεδο 5: Προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων». Τα χαρακτηριστικά αυτά αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστή κατηγορία μεταβλητών γιατί δεν αποτελούν μέρος των γενικών οικογενειακών σχέσεων, παρόλο που τις επηρεάζουν. Η απόσταση που χωρίζει αυτό το επίπεδο από το κεντρικό της επίδοσης του παιδιού, δείχνει ότι δεν επηρεάζει την επίδοση άμεσα, αλλά έμμεσα καθώς αυτή η μεταβλητή σχετίζεται με τη γενικότερη λειτουργία της οικογένειας και τον τρόπο που οι γονείς αλληλοεπιδρούν με τα παιδιά για σχολικά και μη, θέματα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι σύμφωνα με τους ερευνητές η εκφραστικότητα, η εσωστρέφεια, η τάση για επικράτηση και η ευελιξία αλλά και ψυχολογικές διαταραχές όπως η κατάθλιψη, το υπερβολικό άγχος και οι ψυχώσεις. Στο ίδιο επίπεδο εντάσσονται οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση και οι προσδοκίες τους για επιτυχία.

«Επίπεδο 6: Εξωγενείς κοινωνικές, πολιτισμικές και βιολογικές μεταβλητές». Οι παράγοντες αυτού του επιπέδου διακρίνονται σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, η οικογενειακή κατάσταση και δομή, η εθνικότητα, ο τύπος του τόπου διαμονής. Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τα βιολογικά δεδομένα κάθε οικογένειας μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται το φύλο του κάθε γονέα, διάφορα κληρονομικά χαρακτηριστικά, μια σωματική αναπηρία κλπ. Οι μεταβλητές αυτού του επιπέδου δεν λειτουργούν αμφίδρομα και μοιάζουν αυθαίρετες καθώς τους λείπει η φυσική και λογική συνέχεια που έχουν τα άλλα

επίπεδα μεταξύ τους, ωστόσο όμως επηρεάζουν σημαντικά το σύστημα και τα μέλη της οικογένειας.



Εικόνα 2. Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου (προσαρμογή από Ryan & Adams, 1995 )

### 1.3.3 Το μοντέλο των Hoover- Dempsey- Sandler (1995, 1997, 2005, 2010)

Το συγκεκριμένο μοντέλο προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο εξετάζονται συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την γονεϊκή εμπλοκή, μέσα από μια

οπτική βασισμένη στην βιβλιογραφία της ψυχολογίας. Το μοντέλο αποτελείται από πέντε (5) διαδοχικά επίπεδα τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικά στη συνέχεια.

Επίπεδο 1: Περιλαμβάνει τρεις (3) βασικές πηγές που αποτελούν κίνητρα για την ενασχόληση των γονέων με το σχολείο. Η πρώτη είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις των γονέων που πηγάζουν: α) από την κατασκευή του ρόλου τους ως γονείς (χτίζεται μέσα από προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες και προσδοκίες) και β) την αίσθηση ότι είναι αποτελεσματικοί στην υποστήριξη του παιδιού τους στην προσπάθειά του για σχολική επιτυχία. Η δεύτερη είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι γονείς τις προσκλήσεις για συμμετοχή, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τις γενικές προσκλήσεις από την πλευρά του σχολείου που καλοδέχονται την συνδρομή των γονέων, β) τις ειδικότερες προσκλήσεις των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα την αναζήτηση της βοήθειας των γονέων για ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι και γ) τις ειδικές προσκλήσεις για βοήθεια και υποστήριξη από την πλευρά των παιδιών, οι οποίες μπορεί να είναι ξεκάθαρες ή να υπονοούνται. Η τρίτη είναι οι αντιλήψεις των γονέων για τις μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος και αφορά: α) την γνώμη που έχουν για τις δικές τους γνώσεις και ικανότητες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες στο σπίτι ή αντίθετα να μην συμμετέχουν αν θεωρούν ότι είναι ανεπαρκείς, β) την αντίληψη που έχουν οι γονείς για τον προσωπικό τους χρόνο και την ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν στην ενασχόλησή τους με τα σχολικά θέματα του παιδιού τους και που ποικίλει ανάλογα με το εργασιακό τους πρόγραμμα και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και γ) η οικογενειακή κουλτούρα όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους πρέπει και μπορούν οι γονείς να εμπλέκονται στην υποστήριξη της εκπαίδευσης του παιδιού τους.

Ανάμεσα στα επίπεδα 1 και 2 υπάρχει ένα ενδιάμεσο επίπεδο το οποίο περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η γονεϊκή εμπλοκή. Αρχικά γίνεται διάκριση: α) σε εμπλοκή με δραστηριότητες στο χώρο του σπιτιού όπως είναι η συζήτηση για το σχολείο, η υποστήριξη και η επίβλεψη των σχολικών εργασιών και το ενδιαφέρον για την πορεία του παιδιού και β) εμπλοκή με δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου. Επίσης η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να περιλαμβάνει την μετάδοση στο παιδί των προσωπικών και οικογενειακών αξιών, στόχων, φιλοδοξιών και προσδοκιών και τέλος την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, η οποία προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ενεργητική ακρόαση και ανταπόκριση με υπευθυνότητα από την πλευρά του σχολείου στις ερωτήσεις, τις ιδέες, τις προτάσεις και τις ανησυχίες των γονέων.

Επίπεδο 2: Ξεχωρίζει τέσσερις χαρακτηριστικές συμπεριφορές των γονέων μέσω των οποίων προσπαθούν να διαμορφώσουν στα παιδιά τους τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για την σχολική επιτυχία. Αυτές οι πρακτικές είναι: η ενθάρρυνσή του όσον αφορά τις σχολικές του υποχρεώσεις, η δημιουργία ενός προτύπου βασικών κανόνων και πρακτικών, η ενίσχυση μιας συμπεριφοράς με θετικά χαρακτηριστικά και η καθοδήγηση.

Επίπεδο 3: Περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς εμπλοκής του επιπέδου 2, που χρησιμοποιούνται από τους γονείς (ενθάρρυνση, δημιουργία προτύπου, ενίσχυση και καθοδήγηση), αλλά με τον τρόπο που τους αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Έτσι η αντίληψη των παιδιών για τις πεποιθήσεις και την συμπεριφορά των γονέων μεταφράζεται σε γνώρισμα που οδηγούν σε σχολική επιτυχία.

Επίπεδο 4: Αυτό το επίπεδο εξετάζει τους μαθητές ως τους δημιουργούς της σχολικής τους επιτυχίας και περιγράφει τα χαρακτηριστικά γνώρισμα που οδηγούν στην κατάκτησή της. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: α) η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, β) το εσωτερικό και γνήσιο ενδιαφέρον για μάθηση που μπορεί να οδηγήσει στην δέσμευση με την μάθηση εντός και εκτός σχολείου, γ) οι ικανότητες αυτορρύθμισης έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τον χρόνο, τους στόχους και την πρόοδό τους και δ) η κοινωνική αποτελεσματικότητα τόσο στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές. Οι επιτυχημένοι μαθητές ξέρουν πως να ζητήσουν βοήθεια ή να δουλέψουν ομαδικά.

Επίπεδο 5: Αναφέρεται στον τελικό στόχο, τα επιτεύγματα των μαθητών, τα οποία επηρεάζονται από την εμπλοκή των γονέων που περιγράφεται στα προηγούμενα επίπεδα του μοντέλου.

Συμπερασματικά το παραπάνω μοντέλο των Hoover- Dempsey- Sandler εξετάζει την γονεϊκή εμπλοκή δίνοντας έμφαση στις παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και την απόφασή τους να εμπλακούν με την σχολική ζωή των παιδιών τους, μέσα από μια ψυχολογική θεώρηση.

**Επίπεδο 5**

**Επιτυχημένη Σχολική Επίδοση**



**Επίπεδο 4**

<b>Γνωρίσματα των μαθητών που οδηγούν στην σχολική επίδοση</b>			
Ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα	Εσωτερικά κίνητρα μάθησης	Στρατηγικές αυτορρύθμισης γνώσης και χρόνου	Κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς



**Επίπεδο 3**

<b>Αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς μάθησης που χρησιμοποιούν οι γονείς</b>			
Ενθάρρυνση	Δημιουργία προτύπων	Ενίσχυση	Καθοδήγηση



**Επίπεδο 2**

<b>Μηχανισμοί μάθησης που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά την εμπλοκή τους</b>			
Ενθάρρυνση	Δημιουργία προτύπων	Ενίσχυση	Καθοδήγηση



**Επίπεδο 1,5**

<b>Μορφές γονεϊκής εμπλοκής</b>			
Μετάδοση αξιών, στόχων, προσδοκιών και φιλοδοξιών	Συμμετοχή στις δραστηριότητες στο σπίτι	Επικοινωνία γονέων-σχολείου-εκπαιδευτικού	Συμμετοχή σε δραστηριότητες στο σχολείο



**Επίπεδο 1**

<b>Προσωπικά κίνητρα (αντιλήψεις)</b>		<b>Αντιλήψεις γονέων για προσκλήσεις συμμετοχής</b>			<b>Αντιλήψεις γονέων για μεταβλητές οικογενειακού περιβάλλοντος</b>		
Κατασκευή γονεϊκού ρόλου εμπλοκής	Προσωπική αποτελεσματικότητα της εμπλοκής του	Γενικές σχολικές προσκλήσεις	Ειδικές προσκλήσεις εκπαιδευτικών	Ειδικές προσκλήσεις/ αιτήματα μαθητών	Γνώσεις και ικανότητες γονέων	Χρόνος και ενέργεια γονέων	Οικογενειακή κουλτούρα

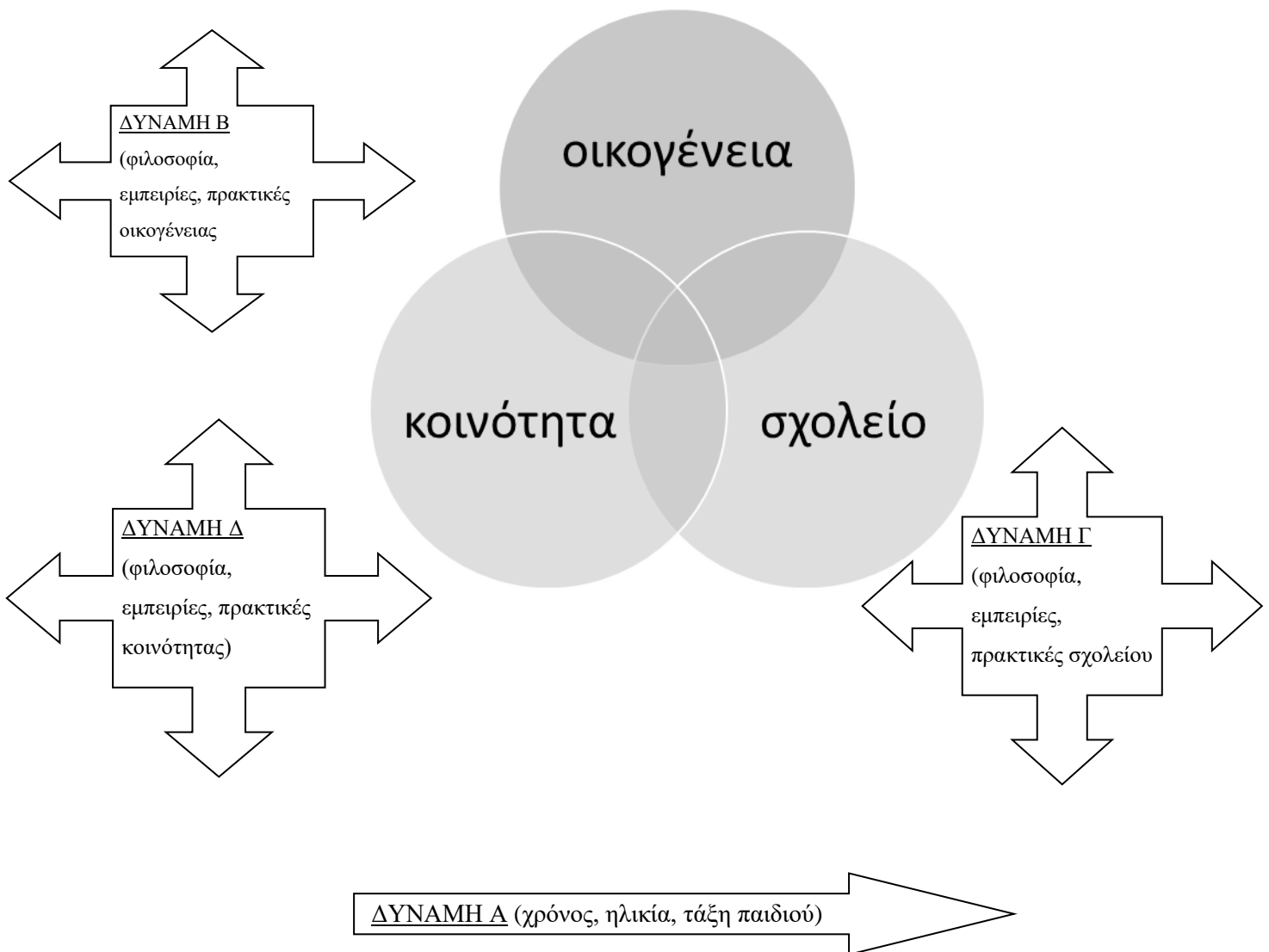
*Εικόνα 3. Το αναθεωρημένο μοντέλο της διαδικασίας γονεϊκής εμπλοκής (προσαρμογή από Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, 2010)*

### 1.3.4 Το μοντέλο της Epstein

Το «σφαιρικό μοντέλο» ή το μοντέλο των «αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της Epstein (1995) περιγράφει την κοινή ευθύνη του σχολείου, της οικογένειας και την κοινότητας στην μάθηση αλλά και την ανάπτυξη των παιδιών. Η εκπαίδευση των μαθητών είναι αποτελεσματικότερη όταν οι γονείς, το σχολείο και τα μέλη της κοινότητας συνεργάζονται με σκοπό την καθοδήγηση και την υποστήριξη των παιδιών. Η θεωρία αποτελείται από ένα εξωτερικό κι ένα εσωτερικό μοντέλο, δομή των οποίων περιγράφεται παρακάτω.

«Το εξωτερικό μοντέλο»: αναγνωρίζει τρία (3) πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται: την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτά αποτελούν και τις τρεις (3) σφαίρες επιρροής, οι οποίες έχουν την δυνατότητα είτε να πλησιάζουν μεταξύ τους είτε να απομακρύνονται και να επικαλύπτονται με αυτό τον τρόπο σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Οι σφαίρες καθοδηγούνται από δυνάμεις που αφορούν το χρόνο, την ηλικία και την τάξη του παιδιού (Α) και την φιλοσοφία, τις εμπειρίες και τις πρακτικές της οικογένειας (Β), του σχολείου (Γ) και της κοινότητας (Δ). Επίσης είναι αποδεκτό ότι υπάρχουν πρακτικές που οι σφαίρες τις πραγματοποιούν εξ αρχής χωριστά και άλλες που πρέπει να τις εκτελέσουν από κοινού έτσι ώστε να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι επιλογές των σχολείων όσον αφορά τη διαχείριση της επικοινωνίας τους με τους γονείς και την κοινότητα, είναι αυτές που καθορίζουν αν οι σφαίρες θα πλησιάζουν ή θα απομακρύνονται.

## ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΔΟΜΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΛΛΗΛΟΕΠΙΚΑΛΗΠΤΟΜΕΝΩΝ ΣΦΑΙΡΩΝ



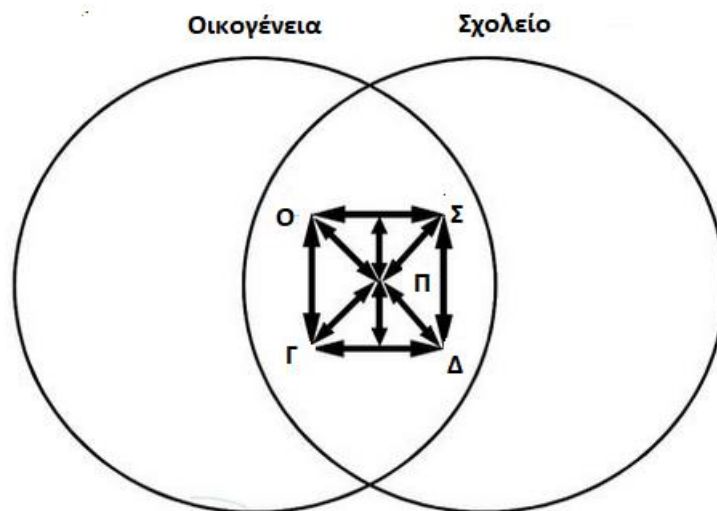
Εικόνα 4. Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Εξωτερική δομή (προσαρμογή από Epstein et al., 2009)

«Το εσωτερικό μοντέλο»: ασχολείται με τον τρόπο που εμφανίζονται οι πολύπλοκες και ουσιώδεις διαπροσωπικές σχέσεις και τα πρότυπα επιρροής ανάμεσα στα πρόσωπα στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, όπως είναι για παράδειγμα ο διάλογος ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά ή μια συζήτηση ανάμεσα στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Αυτό το εσωτερικό μοντέλο μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω σε «θεσμικό επίπεδο», που περιλαμβάνει τις πιο επίσημες και τυπικές δραστηριότητες στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου όπως για παράδειγμα η επίσημη πρόσκληση οικογενειών σε μια σχολική εκδήλωση και σε

«ατομικό επίπεδο», το οποίο περιλαμβάνει τις ανεπίσημες, πιο διαπροσωπικές σχέσεις, όπως η επικοινωνία γονέα- δασκάλου.

Στο κέντρο του μοντέλου βρίσκεται ο μαθητής/παιδί, καθώς σύμφωνα με την Epstein (1995) αποτελεί τον παράγοντα-κλειδί για την ανάπτυξη και τη σχολική του επιτυχία. Η καθοδήγηση, η παρότρυνση και η δέσμευση μέσα από τη συνεργασία και τις συνδυασμένες δράσεις όλων των σφαιρών επηρεάζουν θετικά την σχολική επίδοση και επιτυχία. Αντίστοιχα ο μαθητής είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία. Κοιτώντας μέσα από το πρίσμα των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών, η γονεϊκή εμπλοκή δεν εξετάζεται ως ένας εξωτερικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης αλλά αποτελεί προτεραιότητα για τα σχολεία.

### ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΟΜΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΛΛΗΛΟΕΠΙΚΑΛΗΠΤΟΜΕΝΩΝ ΣΦΑΙΡΩΝ



Συμβολισμός: Ο=οικογένεια, Σ=σχολείο, Γ=γονείς, Δ=δάσκαλος, Π=παιδί

Εικόνα 5. Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Εσωτερική δομή (προσαρμογή από Epstein et al., 2002)



## 1.4 Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής

Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την μορφή και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν σε τρεις (3) κατηγορίες (Χριστοδούλου, 2005):

- παράγοντες που συνδέονται με τους γονείς,
- παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο και
- παράγοντες που συνδέονται με τον ίδιο τον μαθητή.

### 1.4.1 Παράγοντες που συνδέονται με τους γονείς

Η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι πιθανόν να καθορίσει τον τύπο και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής. Γονείς με υψηλά εισοδήματα και ανώτερη μόρφωση επιδιώκουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες, τη συχνή επικοινωνία με το σχολείο και την ανάμειξή τους στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών τους. Αντίθετα οι γονείς που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά στρώματα εμπλέκονται λιγότερο, είτε για ψυχολογικούς λόγους, είτε γιατί δεν διαθέτουν αρκετό ελεύθερο χρόνο λόγω της εργασίας τους και των οικογενειακών υποχρεώσεων. (Georgiou, 1996, Grolnick, 1997).

Μελέτες έχουν δείξει ότι ένας από τους παράγοντες που ενισχύει την εμπλοκή των γονέων είναι το εκπαιδευτικό τους ιστορικό (Pena, 2000, Lee & Bowen, 2006). Για παράδειγμα γονείς που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο δείχνουν μεγαλύτερη ενασχόληση με τις δραστηριότητες ή τις συναντήσεις που διοργανώνονται στο σχολείο, συζητούν πιο συχνά με τα παιδιά τους για σχολικά θέματα και έχουν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τα παιδιά τους (Lee & Bowen, 2006). Ωστόσο οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συμμετέχουν πιο συχνά εθελοντικά σε δραστηριότητες στο σχολείο, όταν δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι, λόγω έλλειψης απαραίτητων ακαδημαϊκών γνώσεων (Pena, 2000).

Η αντίληψη των γονέων για την αποτελεσματικότητα της δικής τους εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους καθορίζει επίσης τον βαθμό εμπλοκής τους (Hoover-Dempsey et al, 1992). Έρευνες έχουν δείξει ότι γονείς με υψηλά εισοδήματα και καλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση λαμβάνουν μέρος πιο συχνά σε οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου και προσπαθούν περισσότερο αποτελεσματικά να συμμετέχουν

στην σχολική ζωή των παιδιών τους, γιατί πιστεύουν ότι ο μεγάλος βαθμός ενασχόλησής τους μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Delgado-Gaitan, 1991, Domina, 2005). Επίσης υπάρχουν γονείς που αποδίδουν την επιτυχημένη σχολική επίδοση των παιδιών αποκλειστικά στις έμφυτες ικανότητές τους με αποτέλεσμα οι ίδιοι να απέχουν από τη σχολική ζωή των παιδιών τους (Horby & Lafaele, 2011).

Η δομή μιας οικογένειας καθορίζει επίσης σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Η έμμεση επίδραση της δομής μιας οικογένειας στην σχολική επίδοση είναι εντυπωσιακή (Potvin et al., 1999). Για παράδειγμα στα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών ή με θετούς γονείς προσφέρεται λιγότερη υποστήριξη και λιγότερος έλεγχος σε αντίθεση με τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένεια παραδοσιακού τύπου (Astone & Mcanahan, 1991). Ένα διαζύγιο μπορεί επίσης να οδηγήσει σε χαμηλά επίπεδα εμπλοκής, αν αναλογιστούμε την μείωση του χρόνου που περνούν με τα παιδιά τους. Αυτή η διαφορά είναι ιδιαίτερα αισθητή για τον πατέρα, αν αναλογιστούμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών ζει με την μητέρα τους μετά το διαζύγιο (Astone & Mcanahan, 1991).

Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η γονική μέριμνα είναι ένας ακόμη παράγοντας με ψυχολογική βάση, καθώς η προσωπική εμπειρία γονεϊκής συμμετοχής και ενασχόλησης που είχαν και βίωσαν οι γονείς κατά τη διάρκεια της δικής τους σχολικής ζωής, και τυχόν αρνητικές αλλά και θετικές σχολικές εμπειρίες τους, διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται τώρα οι ίδιοι στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Cooper et al., 2000, Mapp, 2002, Taylor, et al., 2004).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή είναι το φύλο και η ηλικία του γονέα. Για παράδειγμα η μητέρα φαίνεται να διαθέτει περισσότερο χρόνο στην ενασχόληση με τα κατ' οίκον σχολικά καθήκοντα του παιδιού, από τον πατέρα (Jordan et al., 2001). Αυτό συμβαίνει είτε επειδή πρόκειται για ένα ρόλο που έχει άτυπα αναλάβει, είτε γιατί ο πατέρας λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, διαθέτει λιγότερο χρόνο. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του πατέρα ενισχύεται καθώς συμμετέχει στα λοιπές σχολικές δραστηριότητες, όπως σχολικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, εθελοντική εργασία κλπ (Mc Bride et al., 2005). Επίσης οι πιο νέοι γονείς δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών τους στο σπίτι (Πνευματικός κ.ά., 2008).

Ένας άλλος λόγος που ερμηνεύει την έλλειψη συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών είναι η διαφορετική κουλτούρα και οι πολιτισμικές διαφορές.

Υπάρχουν γονείς που δεν θεωρούν ότι η ενασχόληση με την σχολική ζωή των παιδιών τους εμπίπτει στο σύνολο των καθηκόντων τους ως γονείς αλλά πιστεύουν ότι η εκπαίδευση και η μόρφωση των παιδιών τους αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Deslandes & Bertrand, 2005, Carrasquillo & London, 1993). Επίσης γονείς που προέρχονται από μειονότητες (αλλοδαποί, μετανάστες κτλ.), αποφεύγουν να εμπλακούν με τις σχολικές δραστηριότητες είτε λόγω δυσκολιών στην επικοινωνία που πηγάζουν από την διαφορετική γλώσσα, είτε για ψυχολογικούς λόγους (π.χ. αίσθημα κατωτερότητας), είτε λόγω της διαφορετικής εμπειρίας τους από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, είτε για πρακτικούς λόγους (π.χ. έλλειψη χρόνου λόγω της άσχημης οικονομικής τους κατάστασης) (Hoover- Dempsey et al, 1992, Pena, 2000, Adamski et al., 2013).

#### **1.4.2 Παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο**

Ένας κρίσιμος ρυθμιστικός παράγοντας που αφορά την εμπλοκή και που αποδίδεται στο σχολείο είναι η γενικότερη φιλοσοφία που έχει το σχολείο και ειδικότερα η κάθε σχολική μονάδα όσον αφορά την συμμετοχή των γονέων. Ένα σχολείο με μια κουλτούρα συνεργασίας που αντιλαμβάνεται τα ευεργετικά αποτελέσματα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους καλωσορίζει και ενθαρρύνει την ενεργή ενασχόλησή τους με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000). Αντίθετα, σχολεία με αρνητική στάση προς τους γονείς όχι μόνο δεν αναζητούν αλλά αποθαρρύνουν την συμμετοχή των γονέων (Hornby, 2000, Olsen & Fuller, 2003).

Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, όπως ικανότητα συνεργασίας, ενσυναίσθηση, διαλλακτικότητα, αποδοχή, σεβασμό και κατανόηση και να λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στις σχέσεις οικογένειας-σχολείου. Η θέση του ως ηγέτης της σχολικής μονάδας του δίνει τη δυνατότητα να εκφράζει έμπρακτα τη δημοκρατική κουλτούρα της σχολικής μονάδας με την οργάνωση δράσεων στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς, με την αναγνώριση του ρόλου και του έργου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και εν γένει με την καλλιέργεια θετικού κλίματος συνεργασίας (Hoover- Dempsey & Walker, 2002, Μπούζος, 2009, Αλεξογιαννοπούλου, 2006).

Ένας ιδιαίτερης σημασίας παράγοντας εμπλοκής είναι η προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την γονεϊκή εμπλοκή. Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν την

συνεργασία με τους γονείς είτε γιατί είναι πεισμένοι χρονικά με το πρόγραμμα του σχολείου, είτε γιατί δεν θεωρούν χρήσιμη τη συμμετοχή των γονέων στο χώρο της εκπαίδευσης για τον οποίο οι ίδιοι διαθέτουν την κατάλληλη εξειδίκευση (Συμεού, 2008, Georgiou, 1997). Πολλές φορές αυτή η στάση τους οφείλεται στην έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης όσον αφορά τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα της εμπλοκής των γονέων (Δοδοντσάκης, 2000, Συμεού, 2008), ενώ σε άλλες περιπτώσεις διαμορφώνεται από άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα η ηλικία (Georgiou, 1996) και η εμπειρία τους στη διδασκαλία (Μπόνια κ.α., 2008, Συμεού, 2008). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις γνώσεις και τις ικανότητές τους εμφανίζουν θετική διάθεση σχετικά με τη συμμετοχή τους σε πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς (Garcia, 2004).

### **1.4.3 Παράγοντες που συνδέονται με τον μαθητή**

Η γονεϊκή εμπλοκή συνδέεται και με τους ίδιους τους μαθητές. Οι πιθανότητες να ασχοληθούν οι γονείς με την εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι μεγαλύτερες όταν τους ενθαρρύνουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές (Hoover- Dempsey et al., 2001). Η αναζήτηση βοήθειας από την πλευρά των παιδιών μπορεί να είναι ξεκάθαρη ή να διατυπώνεται έμμεσα με υπαινιγμούς και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η επιθυμία τους για ελευθερία και ακαδημαϊκή επιτυχία (Hoover- Dempsey et al., 2001). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που οι γονείς χρησιμοποιούν συχνά τη διεκδίκηση των παιδιών για ανεξαρτησία ως πρόφαση για την μη ενασχόλησή τους, οι περισσότεροι μαθητές εκτιμούν την υποστήριξη των γονέων τους και αντιλαμβάνονται τα ευεργετικά της αποτελέσματα (Crozier, 1999).

Ενδιαφέρον, ως παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής των γονέων, παρουσιάζει και η ηλικία των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες οι γονείς μαθητών μικρότερης ηλικίας, που φοιτούν στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, εμφανίζονται πιο ενεργοί στην συμμετοχή τους στην σχολική ζωή και στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού, καθώς πιστεύουν ότι στα πρώτα σχολικά χρόνια χτίζονται οι σωστές βάσεις της εκπαίδευσης, σε σύγκριση με γονείς μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας (Hornby & Lafaele, 2001, Hill & Taylor, 2004, Spera, 2005, Πνευματικός κ.α. 2006, Κιρκιγιάννη 2012, Σακελλαρίου 2008, Γελαδάρη 2012, Γεωργίου 2009). Ωστόσο εμφανίζονται και έρευνες που διαπιστώνουν μεγαλύτερη

συμμετοχή των γονέων με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, η οποία αποδίδεται στις αυξημένες εκπαιδευτικές δυσκολίες των τάξεων (Hugo, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι και το φύλο των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ως ρυθμιστικός παράγοντας εμπλοκής. Οι Stevenson και Baker (1987) βρήκαν ότι οι γονείς των αγοριών ασχολούνταν περισσότερο με τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους στον χώρο του σχολείου ενώ αντίθετα οι γονείς των κοριτσιών με τις δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι. Σύμφωνα με άλλη έρευνα οι γονείς των αγοριών εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στις τάξεις του Δημοτικού, αλλά στο Λύκειο αυξάνεται η ένταση εμπλοκής των γονέων των κοριτσιών (Cooper et al, 2000).

Τέλος η ίδια η σχολική επίδοση των παιδιών είναι ένας λόγος που μπορεί να ωθήσει τους γονείς να αναζητήσουν την επικοινωνία με το σχολείο και την πιο ενεργή ανάμειξή τους. Έτσι, γονείς παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση και προβλήματα στο σχολείο εμφανίζονται να αναζητούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερο βαθμό (Todd & Higgins, 1998, Menheere & Hooge, 2010, Γεωργίου, 2011). Μια διαφορετική οπτική παρουσιάζουν άλλες έρευνες που διαπίστωσαν ότι οι γονείς μαθητών με υψηλές σχολικές επιδόσεις είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμμετέχουν στις δράσεις που οργανώνονται από το σχολείο σε σχέση με τους γονείς μαθητών χαμηλών επιδόσεων (Eccles & Harold, 1996, Gutman & McLoyd, 2000)

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην πράξη εμφανίζεται με διαφορετική μορφή, συχνότητα και ένταση, και διαμορφώνεται κάθε φορά από παράγοντες που αφορούν το σχολείο, την οικογένεια ή το ίδιο το παιδί. Ωστόσο τον πρώτο ρόλο τον έχει το σχολείο και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να προσκαλέσουν τους γονείς, να τους ενθαρρύνουν και να τους καλωσορίσουν ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας (Γεωργίου, 2000).

## **1.5 Αποτελέσματα γονεϊκής εμπλοκής**

Μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματά της, είναι στην πλειοψηφία τους θετικά και μάλιστα επηρεάζουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και τον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας & Πούλιου, 2009, Μπρούζος, 2009). Ωστόσο εμφανίζονται και έρευνες που διαπίστωσαν ότι λανθασμένοι

χειρισμοί μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Anderson & Minke, 2005, Γεωργίου, 2011).

### **1.5.1 Θετικά αποτελέσματα**

#### **1.5.1.1 Γονείς**

Η γόνιμη συνεργασία σχολείου–οικογένειας λειτουργεί θετικά και για τους ίδιους τους γονείς. Περνούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, έρχονται πιο κοντά σ' αυτά, αντιλαμβάνονται τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και ευαισθητοποιούνται με τις κάθε είδους (κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές) αναπτυξιακές τους ανάγκες (Epstein, 1986, Koutrouba et al., 2009).

Επίσης μέσα από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αισθάνονται ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για την ανάπτυξη των παιδιών τους, βελτιώνουν τις ικανότητές τους ως γονείς και βρίσκουν τρόπους ώστε να είναι σε θέση να βελτιώσουν την επικοινωνία με τα παιδιά τους και να επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν, μέσα από την θετική ενίσχυση και την ενθάρρυνσή τους (Sattes, 1985, Δαλακούρα, 2015, Hill & Taylor, 2004). Επίσης μαθαίνουν πως να βοηθούν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι και πως να βελτιώνουν την εκπαίδευση και τη μάθηση στο σπίτι (Lareau, 1996).

Επίσης οι γονείς γνωρίζουν από κοντά τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους με αποτέλεσμα να μπορούν πια να κατανοήσουν πιο εύκολα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Μπρούζος, 2009). Καθώς οι γονείς αποκτούν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς πληροφορούνται για τις προσδοκίες του σχολείου όσον αφορά την συμπεριφορά και τις σχολικές εργασίες (Lareau, 1996). Όταν οι γονείς αποκτούν θετική αντίληψη για το σχολείο, αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς με αυτό (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Εξάλλου η συχνή ενασχόλησή τους με τις σχολικές δραστηριότητες και η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους δίνει την δυνατότητα να είναι ενήμεροι και ενεργοί όταν θα χρειαστεί να λάβουν μέρος στην λήψη αποφάσεων (Sarungan & Sarungan, 2014).

Εξίσου σημαντική είναι και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων, στα πλαίσια της ενασχόλησής τους με τις σχολικές δραστηριότητες, καθώς μέσω αυτής της

επικοινωνίας μαθαίνουν για σχολικές πρακτικές και δράσεις, για εξωσχολικές δραστηριότητες και μοιράζονται σκέψεις και εμπειρίες (Hill & Taylor, 2004).

#### 1.5.1.2 Εκπαιδευτικοί

Και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η εμπλοκή λειτουργεί θετικά καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί (Hoover- Dempsey et al., 1992). Χτίζουν μια σχέση εκτίμησης, σεβασμού και αλληλοκατανόησης με τους γονείς (Μπρούζος, 2009). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς οδήγησε σε αύξηση των εργασιών στο σπίτι και σε καλύτερα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους να καθοδηγήσουν τους μαθητές (Bowen, 2003). Επίσης νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από την εργασία τους. Επιπλέον η συχνή επικοινωνία με τους γονείς τους δίνει την δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους, μέσα από το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον και να κατανοήσουν εις βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Μπρούζος, 2009). Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών, επιτρέπει επίσης στους εκπαιδευτικούς να πληροφορηθούν σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά τους αλλά και όσον αφορά τις προσδοκίες που έχουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Hill & Taylor, 2004).

#### 1.5.1.3 Εκπαίδευση

Θετικές συνέπειες εμφανίζεται να έχει η γονεϊκή εμπλοκή και στο εκπαιδευτικό έργο ως διαδικασία, σε θέματα ποιότητας, μέσα από την βελτίωση των γενικότερων συνθηκών της σχολικής μονάδας, της σχολικής αίθουσας και της διδασκαλίας (Pena, 2000). Η επικοινωνία με τους γονείς τους φέρνει επίσης κοντά στις ιδέες, τις εμπειρίες και την κουλτούρα τους, γεγονός που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Επιπλέον πιθανά προβλήματα και δυσκολίες (προσωπικές ή εκπαιδευτικές) των μαθητών είναι έτσι πιο εύκολο να εντοπίζονται νωρίς κι έτσι να λύνονται άμεσα και πριν λάβουν μεγάλες διαστάσεις (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Οι Conway και Houtenville (2008) διαπιστώνουν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι τόσο σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ισούται με σχολική δαπάνη πάνω από 1000 δολάρια ανά μαθητή, ώστε να μπορέσουν να επιτευχθούν αποτελέσματα ισοδύναμα με αυτά της γονεϊκής εμπλοκής (Sarungan & Sarungan, 2014).

#### 1.5.1.4 Μαθητές

Ωστόσο, οι πλέον ωφελούμενοι από τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου είναι οι μαθητές. Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή καλλιεργεί το έδαφος για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των μαθητών όσον αφορά τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Catsambis & Beveridge, 2001, Simon, 2004). Οι μαθητές υιοθετούν θετική συμπεριφορά προς το σχολείο, νιώθουν οικειότητα με τον εκπαιδευτικό και τους γονείς, αναλαμβάνουν περισσότερες εργασίες τα σαββατοκύριακα και αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Epstein, 1985). Ο δεσμός των γονέων με το σχολείο, επηρεάζει θετικά τον δεσμό των μαθητών με το σχολείο και αυτό με την σειρά του, την σχολική τους επίδοση (Pryor, 1994).

Εξάλλου οι καλές σχέσεις γονέων-σχολείου βοηθούν τα παιδιά να νιώσουν ασφαλή, να ωριμάσουν, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, υπευθυνότητα και πειθαρχία, να αποκτήσουν φιλοδοξίες και κίνητρα (Henderson, 1988, Γεωργίου, 2000). Μέσα από το πρότυπο των γονέων τους τα παιδιά αντιλαμβάνονται στην πράξη έννοιες όπως η κοινωνικοποίηση, η ομαδικότητα, ο εθελοντισμός και αποφεύγουν παραβατικές συμπεριφορές (Domina, 2005). Όταν οι μαθητές λαμβάνουν παρόμοια μηνύματα και καθοδήγηση όσον αφορά τις αποδεκτές συμπεριφορές, ακόμη και από διαφορετικές πηγές, τα μηνύματα είναι σαφή και ξεκάθαρα, με αποτέλεσμα να μην δημιουργείται σύγχυση και να αποφεύγονται προβλήματα συμπεριφοράς (Hill & Taylor, 2004).

Επίσης η συχνή επικοινωνία γονέων-σχολείου φαίνεται να ενισχύει την παρακολούθηση των μαθημάτων και να λειτουργεί αποτρεπτικά σε φαινόμενα απουσιών και σχολικής διαρροής (Sheldon & Epstein, 2002, Horn & West, 1992). Στην έρευνα των Horn και West (1992) βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στην γονεϊκή εμπλοκή και την συνέχιση της σχολικής φοίτησης, όπως έδειξε και η έρευνα των Rumberger et al. (1990), η οποία διαπίστωσε ότι οι γονείς μαθητών που σταμάτησαν το σχολείο είχαν μικρό βαθμό εμπλοκής (Rumberger et al., 1990).

Η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με την επιτυχημένη σχολική επίδοση έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών και φαίνεται πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Keith & Keith, 1993) όπως θα παρουσιαστεί εκτενέστερα και σε επόμενο κεφάλαιο. Πράγματι, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός εμπλοκής, τόσο καλύτερα είναι τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών (Ngeow, 1999) και σχεδόν κάθε τύπος εμπλοκής βελτιώνει τη σχολική επίδοση (Henderson, 1981). Σύμφωνα με τον Pinantoan (2013) η υποστήριξη του μαθητή από την



οικογένειά του στο σπίτι είναι ένας παράγοντας ρυθμιστικός και εξίσου σημαντικός με την διανοητική του ικανότητα, το ήθος στην εργασία του και ακόμα και την γενετική, παράγοντες που όλοι μαζί λειτουργούν συνεργατικά για την επίτευξη των στόχων.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η αύξηση των πιθανοτήτων σχολικής επιτυχίας λόγω της εμπλοκής των γονέων φαίνεται να υφίσταται, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας ή την εθνικότητα (Henderson, 1981, Henderson, 1988). Σύμφωνα με τους Henderson και Berla (1994) ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής είναι ο πιο ακριβής παράγοντας για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας κι όχι το οικογενειακό εισόδημα ή η κοινωνική θέση.

Εν κατακλείδι, τα οφέλη μια εποικοδομητικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου είναι ποικίλα όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### **1.5.2 Αρνητικά αποτελέσματα**

Ωστόσο έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει και αρνητικές επιπτώσεις, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως σε σχέση με την σχολική επίδοση και την συμπεριφορά των παιδιών.

Όταν οι γονείς εμπλέκονται στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών τους με πιεστικό τρόπο, αυτό μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις στην μεταξύ τους σχέση και αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοσή τους (Γεωργίου, 2011). Γονικές συμπεριφορές που παρακινούνται από υπερβολικές και μη ρεαλιστικές προσδοκίες προκαλούν στους μαθητές αισθήματα κατωτερότητας και ταύτισης με πιθανή σχολική αποτυχία (Bertheksen & Walker, 2008). Επίσης πρακτικές ενασχόλησης στο σπίτι που περιλαμβάνουν άσκηση κριτικής και έχουν χαρακτήρα τιμωρίας, συχνά καλλιεργούν στους μαθητές επιθετικές συμπεριφορές και συναισθήματα άγχους (Pomerantz & Eaton, 2001, Gershoff et al., 2012, Wood et al., 2003). Η προσπάθεια άσκησης ελέγχου από την πλευρά των γονέων, με την μορφή της επίμονης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν στα παιδιά αισθήματα έλλειψης εμπιστοσύνης (Llamas & Tuazon, 2016).

Συμπερασματικά, η ανοιχτή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο τη σχολική πρόοδο και τη γενικότερη ευημερία του παιδιού, είναι

αναγκαία, χωρίς όμως υπερβολές και κυρίως με αμοιβαίο σεβασμό προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

## **2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

### **2.1 Έννοια-ορισμός σχολικής επίδοσης**

Η σχολική επίδοση των μαθητών αποτελεί έναν δείκτη της αποτελεσματικότητας του σχολείου αλλά και έναν καθοριστικό παράγοντα της μελλοντικής εξέλιξης του παιδιού. Η έννοια της σχολικής επίδοσης είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, με αποτέλεσμα οι ορισμοί που διατυπώνονται από τους ερευνητές να ποικίλουν.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1990) η σχολική επίδοση είναι μετρήσιμη με την χρήση προκαθορισμένων προτύπων και κριτηρίων και αποτυπώνει το επίπεδο κατάκτησης των εκπαιδευτικών στόχων κυρίως όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και άλλους στόχους όπως οι ψυχοκινητικοί.

Στην Ελλάδα η σχολική επίδοση είναι συνδεδεμένη με την διαδικασία της βαθμολογίας. Έτσι η σχολική επίδοση ταυτίζεται με την αξιολόγηση των παιδιών, από τους διδάσκοντες ή από εξωτερικούς αξιολογητές, τόσο στα ειδικότερα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος διδασκαλίας, όσο και στη γενικότερη απόδοσή τους στο τέλος κάθε σχολικού έτους (Τουρτούρας, 2010).

Κατά τον Κωνσταντίνου (2000) η εν γένει έννοια της επίδοσης γίνεται αντιληπτή ως η οργανωμένη προσπάθεια του ατόμου για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, τα οποία μετρώνται με συγκεκριμένα κριτήρια και με απώτερο στόχο την αναγνώρισή του από το ευρύτερο περιβάλλον του.

Ο Γεωργογιάννης (2008) εξετάζει την επίδοση μέσα από μια παιδαγωγική οπτική ως το αποτέλεσμα των προσπαθειών του μαθητή να καταφέρει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.

Ως σχολική επίδοση κατά την Τζανή (1988) ερμηνεύονται οι προσπάθειες του μαθητή για να καταφέρει να ενταχθεί στο μαθησιακό περιβάλλον, να προσαρμοστεί και να οδηγηθεί

σε επιτυχημένες επιδόσεις όσον αφορά τους γνωστικούς στόχους του σχολικού προγράμματος.

Στο ελληνικό σχολείο η έννοια της επίδοσης εξετάζεται σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα των μαθητών όσον αφορά τους καθορισμένους στόχους της διδασκαλίας, ως ενιαίο κριτήριο και πρότυπο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011)

## 2.2 Παράγοντες σχολικής επίδοσης

Η βελτίωση της σχολικής επίδοσης αποτελεί έναν από του βασικούς στόχους της εκπαίδευσης εν γένει. Οι έρευνες έχουν αναδείξει πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση, οι οποίοι έχουν κατηγοριοποιηθεί από τους ερευνητές με διάφορους τρόπους.

Μια διάκριση που προτείνεται από τον Εθνικό Οργανισμό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Αμερικής είναι σε: εξωτερικούς (όπως το φύλο, η εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το εισόδημα κλπ), εσωτερικούς (όπως τα κίνητρα και ο αναστοχασμός), κοινωνικούς (όπως η δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές), τους σχετικούς με το αναλυτικό πρόγραμμα (όπως η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, η μέθοδος διδασκαλίας, η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση του περιβάλλοντος ως ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας, εκμάθηση επίλυσης προβλημάτων κλπ) και διοικητικούς (όπως το κοινό όραμα, η πρόσβαση των μαθητών σε ενισχυτική διδασκαλία, το θετικό σχολικό κλίμα, η συνεχής ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης κλπ) (NEETF, 2000, οπ. αναφ. σε Bartosh, 2003).

Μια άλλη διάκριση των παραγόντων αυτών είναι σε ενδογενείς, όπως η νοημοσύνη, η αντίληψη και άλλες δεξιότητες και ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, και εξωγενείς όπως οι παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολείο (πρόγραμμα μαθημάτων, διδακτικές μέθοδοι κλπ) και την οικογένεια (κοινωνικο- οικονομική κατάσταση, ανατροφή, συνθήκες διαβίωσης) (Παντελιάδου, 1994).

Ένας άλλος διαχωρισμός που έκαναν οι ερευνητές είναι σε χαρακτηριστικά προσωπικού επιπέδου όπως η προσπάθεια του μαθητή, οι σχέσεις με τους συνομήλικους, η γονεϊκή εμπλοκή, και χαρακτηριστικά που αφορούν τη σχολική διάρθρωση όπως οι

εκπαιδευτικοί, το σχολικό κλίμα, η δέσμευση των παιδιών με το σχολείο, οι οικονομικοί πόροι του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η τοποθεσία και το μέγεθος του σχολείου κλπ (Stewart, 2008)

Το «οικοσυστημικό μοντέλο» του Bronfenbrenner (1979) προσφέρει μια ολιστική θεώρηση των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και τους διακρίνει σε: α) προσωπικούς παράγοντες, που ανήκουν στο «μικροσύστημα» του μαθητή, όπως οι προσωπικές γνωστικές ικανότητες του κάθε μαθητή, η σωματική και συναισθηματική υγεία του παιδιού, η αναπτυξιακή του ικανότητα, η γονεϊκή υποστήριξη, η κοινωνική και ηθική του ανάπτυξη, η ομαδοκεντρική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, β) οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται γύρω από τον κάθε μαθητή και ανήκουν στο «μεσοσύστημα», όπως το σχολικό κλίμα, η γόνιμη επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η ξεκάθαρη μετάδοση του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους μαθητές και ομάδες εργασίας και γ) οι κοινωνικοί και συστημικοί παράγοντες του «εξωσυστήματος και του μακροσυστήματος» όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η καταγωγή-εθνικότητα και ο τύπος διαμονής (Bertolini et al., 2012)

Η σχολική επίδοση όπως προαναφέρθηκε επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και σε διαφορετικό βαθμό από τον καθένα. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν επίσης να διαχωριστούν σε παράγοντες που αφορούν: α) το παιδί σε ατομικό επίπεδο, β) το σχολείο γενικότερα και γ) την οικογένεια και τις γενικότερες συνθήκες, και με αυτή την κατηγοριοποίηση θα αναλυθούν παρακάτω (Μπάρμπας, 2007, Κεραμάρη, 2017).

### **2.2.1 Παράγοντες σχετικοί με το παιδί**

Πρόκειται για παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή όσον αφορά τη γνωστική, πνευματική και συναισθηματική του ανάπτυξη αλλά και γενικότερα γενετικά χαρακτηριστικά του.

Σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση του μαθητή φαίνεται να διαδραματίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού όπως η νοημοσύνη, η αντίληψη, η κριτική σκέψη, η μνήμη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.α., τα οποία όλα μαζί λειτουργούν συνεργατικά και συνθέτουν τις γνωστικές λειτουργίες και δεξιότητες του μαθητή. Έτσι ένας μαθητής που έχει αναπτύξει τις γνωστικές του δεξιότητες, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες

καλύτερης σχολικής επίδοσης (Παρασκευόπουλος, 1992, Coyle & Pillow, 2008, Deary et al., 2007), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί τον κανόνα.

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση συνδέονται επίσης με την επίδοση του μαθητή. Η αυτοαντίληψη συνίσταται στην συνολική εικόνα (γνωστική πλευρά) την οποία σχηματίζει το παιδί για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η αυτοεκτίμηση έχει σχέση με τον τρόπο που αξιολογεί και εκτιμά (συναισθηματική πλευρά) τις ικανότητές του και τροφοδοτείται από τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών αλλά και τις αντιδράσεις τους. Μεγάλο μέρος των ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης φαίνεται να συνδέονται θετικά με τις σχολικές επιδόσεις (Γιανέλλος, 2003, Καλογιάννης, 2010, Walter, 2003).

Ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στην σχολική επίδοση του παιδιού είναι το άγχος. Το άγχος τους προκαλείται από το αίσθημα αμηχανίας και φόβου που τους δημιουργεί η υποχρέωσή τους να συμμετάσχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδραστικές δραστηριότητες εντός της τάξης και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Η χαμηλή σχολική επίδοση αποτελεί αποτέλεσμα της μείωσης των γνωστικών λειτουργιών, όπως η μνήμη, που προκαλεί η εκδήλωση του άγχους (Mazzone et al., 2007).

Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που συνέονται με το παιδί σαν άτομο, έχει η ύπαρξη κινήτρων μάθησης. Τα κίνητρα αυτά διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του μαθητή, όπως η επιβράβευση, ο εξαναγκασμός ή η απειλή τιμωρίας. Εδώ εντάσσεται και ο ανταγωνισμός καθώς ο συμμετέχων έχει ως στόχο να κερδίσει τους αντιπάλους του κι όχι να απολαύσει τη δραστηριότητα. Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται στην εσωτερική παρακίνηση που πηγάζει από το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση για την ίδια τη δραστηριότητα και δεν έχει σχέση με κάποια εξωτερική πίεση (Kulwinder, 2011). Μαθητές με ισχυρά κίνητρα έχουν καλύτερη σχολική επίδοση σε σύγκριση με μαθητές με λιγότερο ισχυρά κίνητρα (Tella, 2007)

Το φύλο είναι μια μεταβλητή με την οποία έχουν ασχοληθεί πολλές έρευνες και την έχουν συσχετίσει με διαφορές στην ανάπτυξη των κινήτρων και την επίδοση. Φαίνεται ότι τα δυο φύλα εμφανίζουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο επεξηγούν την επίδοσή τους, κι έτσι ενώ τα κορίτσια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσπάθεια που κατέβαλλαν όταν εξηγούν την απόδοσή τους, τα αγόρια θεωρούν το αποδίδουν στις ικανότητές τους (Georgiou et al., 2007, Lightbody et al., 1996). Υπάρχουν έρευνες που καταλήγουν ότι στα κορίτσια παρατηρούνται καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Leontari et al., 1998) όσον αφορά τα

γλωσσικά μαθήματα σε αντίθεση με τα αγόρια που εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά (Sammons et al., 2008), αλλά και αντίθετες που δεν στηρίζουν τα φυλετικά στερεότυπα. Ωστόσο το φύλο δεν θα πρέπει να εξετάζεται μεμονομένα αλλά σε συνδυασμό και με τους άλλους παράγοντες.

### **2.2.2 Παράγοντες σχετικοί με το σχολείο**

Το σχολείο καταλαμβάνει μια εξίσου σημαντική θέση στην ανάπτυξη των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση. Εκτός από το έργο της μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών, το σχολείο προσφέρει παράλληλα με το σπίτι, τα απαραίτητα ερεθίσματα για την γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη και την δημιουργία του χαρακτήρα του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός με τις ικανότητές του αλλά και το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο το παιδί περνά μεγάλο μέρος του χρόνου του, επηρεάζουν την επίδοσή του μέσω του κλίματος, του αναλυτικού προγράμματος και των τεχνικών διδασκαλίας.

Σύμφωνα με έρευνες στο θέμα της σχολικής επίδοσης, τα προσόντα και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που θα λάβουν οι μαθητές. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αντικείμενο που διδάσκουν, η διδακτική τους εμπειρία, η προετοιμασία τους, η λεκτική τους επιδεξιότητα, η μεταδοτικότητα, η δημιουργικότητα και η εκπαίδευσή τους στις μεθόδους διδασκαλίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών (Ferguson, 1991, Haycock, 1998, 2000, Wenglinsky, 2000, Kaplan & Owings, 2015). Τα προσόντα των εκπαιδευτικών φαίνεται να ασκούν μεγαλύτερη επίδραση ακόμα και σε σύγκριση με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το χαμηλό οικονομικό επίπεδο και οι μειονότητες (Darling-Hammond, 2000).

Η έννοια του σχολικού κλίματος αναφέρεται στην ποιότητα και τη συνέπεια των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα και περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, στους μαθητές μεταξύ τους και ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο (Haynes et al., 1970). Πολλές έρευνες συνδέουν το θετικό κλίμα μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με την επιτυχημένη σχολική επίδοση (Brookover et al, 1977, Rutter et al., 1979, Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006). Ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως ασφαλές και φιλόξενο, ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των μελών του (Thapa et al., 2013). Οι γόνιμες και

συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας έχουν πολλαπλά εκπαιδευτικά οφέλη όπως η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των διδακτικών πρακτικών, η παρουσίαση θετικών προτύπων συνεργασίας, η δημιουργία κλίματος σεβασμού και κατανόησης, τα οποία ενισχύουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Οι θετικές ή αρνητικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν αντίστοιχα τη σχολική απόδοση των μαθητών. Έτσι μαθητές που διατηρούν μια ειλικρινή σχέση συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό έχουν καλύτερη επίδοση σε αντίθεση με τους μαθητές οι οποίοι δέχονται απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς (Good & Brophy, 1990, Samdal et al., 1998). Οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους συμμαθητές τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σχολικές επιδόσεις. Μαθητές που αντιμετωπίζουν την απόρριψη των συμμαθητών τους εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας (Wentzel & Caldwell, 1997), ενώ αντίθετα μαθητές που διατηρούν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους οδηγούνται σε καλύτερα σχολικά επιτεύγματα (Wentzel & Asher, 1995). Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στον σχολικό εκφοβισμό, καθώς οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα, παρουσιάζουν δυσκολίες τόσο στην επίδοση όσο και στην συμπεριφορά τους (Glew et al., 2005). Οι σχέσεις γονέων και σχολείου, τέλος, ως ένας από τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, επηρεάζει κατ' επέκταση και την σχολική επίδοση του παιδιού. Η ομαλή και ποιοτική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε εξαιρετικά αποτελέσματα (Hughes & Kwok, 2007).

Επίσης οι τεχνικές διδασκαλίας φαίνεται να επηρεάζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και κατ' επέκταση την απόδοσή τους. Όσο πιο ενδιαφέρον παρουσιάζεται το μάθημα μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας, τόσο πιο θετικά το αντιμετωπίζουν οι μαθητές και τόσο πιο υψηλές βαθμολογίες παρουσιάζουν (Θεοδοσιάδου, 2013). Στην ίδια κατεύθυνση αποτελέσματα προσφέρει και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία, οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά κίνητρα (Wigfield & Eccles, 2000)

Δεν πρέπει να ξεχνάμε και την επιρροή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της εν γένει οργάνωσης της εκπαίδευσης. Καθώς είναι ενιαίο και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει από όλους τους μαθητές τις ίδιες απαιτήσεις, χωρίς όμως να έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες και προϋποθέσεις, τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες εμφανίζουν χαμηλή επίδοση (Πυργιωτάκης, 2007). Ενώ μαθητές που παρακολουθούν ένα εφαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών, βασισμένο στην εμπλουτισμένη διδασκαλία και μάθηση και σε

στρατηγικές διαφοροποίησης παρουσιάζουν αυξημένη σχολική επιτυχία (Beecher & Sweeny, 2008).

### **2.2.3 Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια**

Το οικογενειακό περιβάλλον σαν σύνολο, το οποίο εμπεριέχει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τη δομή της οικογένειας, την κοινωνικό-οικονομική της κατάσταση, τον τρόπο διαπαιδαγώγησης και ανατροφής, τη γονεϊκή εμπλοκή, την εθνική προέλευση και τον τόπο διαμονής επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ενός παιδιού και τη συνολική του γνωστική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη ως άτομο.

Οι έρευνες σχετικά με τη σχολική επίδοση συνδέουν άμεσα το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την επιτυχημένη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους (Jimerson et al., 1999, Luster et al., 1989, Balsameier & Peters, 2008). Γονείς με μορφωτικό υπόβαθρο φαίνεται να έχουν προσδοκίες που είναι πολύ κοντά στην πραγματική απόδοση των παιδιών, γεγονός πολύ σημαντικό καθώς επηρεάζει την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο χώρο του σπιτιού, ώστε να μπορούν να αποδίδουν τα μέγιστα οι προσπάθειές τους μετά την λήξη του σχολικού ωραρίου (Alexander et al., 1994). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, έχουν υψηλότερες προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών τους, και πραγματικά αυτές οι προσδοκίες συνδέονται με τις καλύτερες επιδόσεις των παιδιών τους, μέσω της θετικής συμπεριφοράς των γονέων στο σπίτι και της θετικής αντίληψης των ίδιων παιδιών για την επίδοσή τους (Hale et al., 1997).

Η δομή της οικογένειας, κυρίως όσον αφορά την παρουσία ενός ή δύο γονέων, είναι επίσης ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση (Potvin et al., 1999). Τα παιδιά που ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια ή έχουν θετούς γονείς εμφανίζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση (Dronkers, 1994, Shinn, 1978). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε ψυχολογικούς λόγους όπως η απουσία συνήθως του πατέρα που θα λειτουργούσε ως ένα θετικό πρότυπο, είτε σε οικονομικούς λόγους, καθώς οι μονογονεϊκές οικογένειες έχουν συνήθως χαμηλότερο εισόδημα, σε σχέση με τον κλασικό τύπο οικογένειας. Έτσι το παιδί στερείται εκπαιδευτικά ερεθίσματα αλλά και τον ίδιο το γονέα, που δεν διαθέτει ελεύθερο χρόνο, καθώς αντιμετωπίζει την καθημερινή πίεση για την οικονομική επιβίωση της οικογένειας (Entwisle & Alexander, 1995). Η διαδικασία ενός διαζυγίου είναι μια έντονα



στρεσογόνα κατάσταση που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχολογία και τη σχολική επίδοση του παιδιού (Hopper, 1997).

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορεί να διαμορφώσει επίσης θετικά ή αρνητικά τη σχολική επίδοση των παιδιών (Dahl & Lochner, 2005). Οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο προσφέρουν στα παιδιά τους περισσότερες δυνατότητες για μάθηση και επιτυχημένη σχολική επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1992). Πράγματι μια οικογένεια με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, δεν είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά της πληθώρα βιβλίων και παιχνιδιών στο σπίτι, διαδραστικές δραστηριότητες και ταξίδια και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση (Entwisle, 1995). Ωστόσο υπάρχουν και αντίθετες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες αν οι γονείς καταφέρουν να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον συναισθηματικής σταθερότητας και εκπαιδευτικών ερεθισμάτων, ελαχιστοποιούνται τα αρνητικά αποτελέσματα των οικονομικών περιορισμών (Davis- Kean, 2005, Chevalier & Lanot, 2002).

Η σχολική επίδοση επηρεάζεται επίσης και από την ποιότητα και τον τόπο διαμονής μιας οικογένειας. Έρευνες έδειξαν ότι περιοχές με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο εμφάνισαν θετική επίδραση στην σχολική ετοιμότητα και στην σχολική επίδοση των παιδιών που έμεναν σε αυτές τις περιοχές (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Αντίστοιχα παιδιά που έχουν την κατοικία τους σε υποβαθμισμένες περιοχές έχουν μειωμένη επίδοση λόγω του μικρότερου αριθμού εκπαιδευτικών ερεθισμάτων (Παρασκευόπουλος, 1992). Επίσης χαμηλότερη επίδοση εμφανίζουν και παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές και επαρχιακές περιοχές, λόγω των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν όσον αφορά την πρόσβαση στο σχολείο, την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και την πρόσβαση σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Η εθνική προέλευση έχει επίσης συνδεθεί με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα που δεν ταυτίζεται με την γλώσσα της χώρας στην οποία κατοικούν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους (West & Pennell, 2003). Επίσης παιδιά οικονομικών μεταναστών αντιμετωπίζουν σοβαρές εκπαιδευτικές δυσκολίες και εμφανίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους χαμηλές βαθμολογίες, όχι μόνο εξαιτίας των οικονομικών ανισοτήτων αλλά και λόγω της αδυναμίας συνεννόησης, της λεκτικής και σωματικής βίας και των κοινωνικών-πολιτισμικών συγκρούσεων (Σινανίδου & Τζώρτζη, 2005). Οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό χαμηλές επιδόσεις ή ακόμα και εγκατάλειψη του σχολείου (Λόλακας, 2010). Οι πολιτισμικές διαφορές (κουλτούρα, γλώσσα) και οι προηγούμενες εμπειρίες των γονέων από το εκπαιδευτικό

σύστημα της χώρας προέλευσης τους ωθούν σε μια αρνητική στάση προς το σχολικό περιβάλλον και κάθε μορφή συμμετοχής σε αυτό (Hoover- Dempsey et al, 1992, Pena, 2000, Adamski et al., 2013), γεγονός που έχει αντίκτυπο στην επίδοση των παιδιών.

Επίσης ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και το γονεϊκό στυλ φαίνεται να έχουν σχέση με την σχολική επίδοση. Παιδιά γονέων που υιοθετούν ένα δημοκρατικό τρόπο ανατροφής (authoritative), σύμφωνα με την τυποποίηση του Baumrind (1967, 1991), και συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα «*απαιτητικότητας και ανταπόκρισης*», έχουν καλύτερη σχολική επίδοση από τα παιδιά γονέων που εφαρμόζουν είτε τον αυταρχικό είτε τον ανεκτικό τρόπο ανατροφής (Baumrind, 1967, 1971). Έτσι γονείς που θέτουν λογικά όρια και έλεγχο στα παιδιά τους, ενθαρρύνουν τον διάλογο και την ειλικρινή επικοινωνία, δεν έχουν παράλογες απαιτήσεις από αυτά, παρέχουν υποστήριξη, αναθέτουν ευθύνες και δημιουργούν περιβάλλον οικειότητας και αλληλοσεβασμού συνδέονται με επιτυχημένες σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Dornbusch et al, 1987, Spera, 2005, Βασιλούδης, 2014). Επίσης μεγάλη σημασία έχουν οι στάσεις και οι αξίες που κληροδοτεί μια οικογένεια στο παιδί. Όταν μια οικογένεια αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο το διάβασμα, τα βιβλία, το σχολείο και τη μάθηση εν γένει και μεταδώσει αυτή τη διάθεση στο παιδί, τότε διαπιστώνουμε ότι αυτό αποτυπώνεται στη σχολική του επίδοση (Rimm-Kaufman et al., 2003, Kurdek & Sinclair, 1988). Όπως επίσης οι αντιδράσεις των γονέων, τα πρότυπα που προωθούν αλλά και οι τοποθετήσεις τους όσον αφορά θέματα ιδιαίτερης κοινωνικής, ηθικής, πολιτικής και πολιτιστικής αξίας διαδραματίζουν έναν διαμορφωτικό ρόλο στην συνολική ανάπτυξη των παιδιών (Φλουρής, 2004).

Τέλος εξαιρετική σημασία έχει η γονεϊκή εμπλοκή που στις περισσότερες έρευνες εμφανίζεται άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιτυχημένη σχολική επίδοση των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στην σχολική ζωή των παιδιών τους, με οποιονδήποτε μορφή της τυπολογίας της Epstein (1987) κι αν εμφανίζεται αυτή, μεμονωμένη ή σε συνδυασμό περισσότερων, είτε στον χώρο του σχολείου, είτε στον χώρο του σπιτιού, επιδρά θετικά στην εκπαίδευση και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Fan & Chen, 2001, Spera, 2005, Shute et al., 2011). Οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται να ενισχύουν την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική ανάπτυξη των παιδιών τους (Green et al., 2007). Έτσι για παράδειγμα η αδυναμία των γονέων, για οικονομικούς λόγους, να ενισχύσουν υλικοτεχνικά τις εκπαιδευτικές αδυναμίες του παιδιού τους, μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία (Gronlick & Slowiaczek, 1994). Η συζήτηση με το παιδί στο σπίτι για τα θέματα του σχολείου που το απασχολούν ενισχύει θετικά την επίδοσή του, ενώ

μικρότερη επίδραση φαίνεται να έχει η συμμετοχή στο σχολείο (Ho Sui-Chu & Willms, 1996). Η στήριξη των παιδιών στο σπίτι μέσα από τον διάλογο και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων, επίσης συνδέονται με υψηλά επίπεδα απόδοσης (Georgiou, 1996). Επίσης οι γονείς που συμμετέχουν στις δραστηριότητες και στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας, διδάσκουν στα παιδιά τους την σπουδαιότητα του σχολείου και τον τρόπο να αναπτύξουν την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, αντιμετωπίζοντάς τα (Gronlick & Slowiaczek, 1994). Θετικά αποτελέσματα αποτυπώνονται από την έρευνα της σχέσης μεταξύ σχολικής επίδοσης και συμμετοχής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και στην προετοιμασία των παιδιών για τα σχολικά καθήκοντα (Cooper, 1989, Cooper et al., 2006), όπως επίσης και της επικοινωνίας των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Γεωργίου, 2000).

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της σχολικής επίδοσης και χαρτογράφησης των σημαντικότερων παραγόντων που την διαμορφώνουν. Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει μια παρουσίαση ερευνών που συνέδεσαν την γονεϊκή εμπλοκή με την σχολική επίδοση, θετική ή και αρνητικά.

### **3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ**

Το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και η σχέση της με τη σχολική επίδοση των παιδιών έχει απασχολήσει τους ερευνητές των εκπαιδευτικών θεμάτων για πολλά χρόνια. Η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας, ελληνικής και ξενόγλωσσης, φαίνεται να συμφωνεί ότι η εμπλοκή των γονέων έχει θετικά αποτελέσματα και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών (Mattingly et al., 2002, Graves & Wright, 2011). Ωστόσο αυτό δεν αποτελεί τον κανόνα καθώς υπάρχουν και έρευνες που διαπιστώνουν όχι μόνο θετικές, αλλά και μηδενικές ή αρνητικές συσχετίσεις των δυο αυτών στοιχείων (Fan & Chen, 2001). Οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται στην πολυπλοκότητα του όρου γονεϊκή εμπλοκή και στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα γενικά αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο (Georgiou, 1997, Boonk et al., 2018). Γι' αυτό είναι σημαντικό η κάθε έρευνα να ξεκαθαρίζει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί. Επίσης πολλές έρευνες μελετούν δύο ή περισσότερους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τη σχέση τους και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν τη σχολική

επίδοση. Οι ερευνητές προσπαθούν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων μερών, γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών και μάλιστα πολλές φορές συνδυαστικά. Η πλειοψηφία των ερευνών που μελέτησαν την επίδραση της εμπλοκής των γονέων στην σχολική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού, ασχολήθηκε με την επίδοση των παιδιών στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες που συσχετίζουν την γονεϊκή εμπλοκή με την σχολική επίδοση (θετικά, αρνητικά ή μηδενικά) και η παρουσίασή τους θα κατηγοριοποιηθεί με βάση την τυπολογία της Epstein.

### **3.1 Γονική μέριμνα (ανατροφή- οικογενειακό κλίμα- προσδοκίες γονέων)**

Η έρευνα του Γεωργίου (1993) ασχολήθηκε με τη σχολική επίδοση συνολικά 391 μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης και τον ρόλο της οικογένειάς τους σε αυτή. Εκτός των άλλων αποτελεσμάτων της έρευνας, βρέθηκε μια σύνδεση της σχολικής επίδοσης των παιδιών με τη συμπεριφορά των γονέων στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με επιτυχημένη σχολική επίδοση, προερχόταν από οικογένειες οι γονείς των οποίων διατηρούσαν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα συμμετείχαν ενεργά και οι δύο γονείς και πίστευαν στην αξία της εκπαίδευσης. Επίσης διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους, τους έδειχναν εμπιστοσύνη μέσα από την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της κριτικής σκέψης, στήριζαν τη θέσπιση ορίων και την τήρηση αυτών, επέβλεπαν την επιτυχημένη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών στο σπίτι, προωθούσαν τη συζήτηση για ποικίλα θέματα στα πλαίσια της οικογένειας και εν γένει οικογένειες στις οποίες επικρατούσε ένα δημοκρατικό κλίμα.

Τη γονεϊκή εμπλοκή όσον αφορά το γονεϊκό τύπο συμπεριφοράς και τη σχέση της με την σχολική επίδοση μελέτησε η έρευνα των Zellman και Watterman (1998) με τη συμμετοχή μαθητών Δημοτικού και των γονέων τους. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι θεωρίες των γονεϊκών τύπων είναι σημαντικές για την κατανόηση και την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής. Έτσι βρέθηκε ότι το θετικό γονεϊκό στυλ που διακρίνεται από έντονη στοργή και οικειότητα, με μειωμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως απαιτητικότητα, παρεμβατικότητα και ανταγωνιστικότητα, ήταν το μοναδικό που μπορούσε να οδηγήσει σε προβλέψεις για τη σχολική επίδοση των παιδιών. Επίσης ο υψηλός βαθμός γονεϊκής εμπλοκής συνδέθηκε με επιτυχημένα αποτελέσματα στην Γλώσσα και λιγότερες μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας από τους Fan και Chen (2001) οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επίδοση είναι μέτριου βαθμού αλλά στην πράξη ουσιώδης. Η συσχέτιση αυτή είναι πιο έντονη όταν χρησιμοποιείται ένας παγκόσμιος δείκτης μέτρησης της επιτυχίας όπως μέσος όρος βαθμολογίας και όχι ένας δείκτης συγκεκριμένου μαθήματος όπως για παράδειγμα ο βαθμός των Μαθηματικών ή της Γλώσσας. Την μεγαλύτερη επιρροή φαίνεται να έχουν οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων σε αντίθεση με την επίβλεψη των γονέων στο σπίτι, αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου και του προγράμματος του παιδιού, που εμφανίζεται λιγότερο σημαντική και με πιθανά αρνητικά αποτελέσματα.

Ο Phillips (1992) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των γονέων με την επιλογή δραστηριοτήτων και τη σχολική επίδοση. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 180 γονείς μαθητών Δημοτικού, κάτοικοι των ΗΠΑ και διαφορετικής εθνικής καταγωγής. Βρέθηκε ότι οι γονεϊκές προσδοκίες και φιλοδοξίες επηρέασαν ουσιαστικά και με θετικό τρόπο την σχολική επίδοση των μαθητών. Οι φιλοδοξίες των γονέων αναδείχθηκαν σε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού, ειδικότερα στους μειονοτικούς και χαμηλού οικονομικού επιπέδου πληθυσμούς.

Σε μια προσπάθεια αναζήτησης αποτελεσματικών γονεϊκών πρακτικών με την χρήση δεδομένων από έρευνες σε οικογένειες με επιτυχημένα αποτελέσματα στην Ευρώπη, την Ασία και την Αμερική, οι Campbell και Verna (2007) οδηγήθηκαν στην σύνδεση του οικογενειακού κλίματος με τα θετικά σχολικά αποτελέσματα. Πρόκειται για τις καθημερινές συμπεριφορές που υιοθετούσαν οι αποτελεσματικοί γονείς και που αποδόθηκαν συνολικά με τον όρο «*Ακαδημαϊκό Οικογενειακό Κλίμα*» (*Academic Home Climate-AHC*). Το Ακαδημαϊκό Οικογενειακό Κλίμα διαμορφώνεται από γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αναλαμβάνουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις, τους διδάσκουν την ικανότητα προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων, καλλιεργούν στα παιδιά τους δεξιότητες όπως η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, η υπευθυνότητα, η συνεργασία και η κοινωνικότητα, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, των χαρισμάτων και των ενδιαφερόντων τους, προωθούν θετικές συμπεριφορές και το σεβασμό των παιδιών προς το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα γενικότερα, διατηρούν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους, επικοινωνούν μαζί τους καθημερινά με ποικίλους τρόπους, τους παρέχουν κίνητρα και τους διδάσκουν από μικρή ακόμα ηλικία τρόπους οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου και των εργασιών τους. Ένα θετικό Ακαδημαϊκό Οικογενειακό Κλίμα ενθαρρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα και τα οδηγεί σε

υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας, και μάλιστα σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό όταν συνδυάζεται με το σχολικό κλίμα.

### **3.2 Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**

Την επίδραση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τον εκπαιδευτικό, ως παράγοντα παρακίνησης, με σκοπό την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών στην ανάγνωση προσπάθησε να διερευνήσει μια εκπαιδευτικός δημοτικού σχολείου στην Αυστραλία (West, 2000). Για το διάστημα των οκτώ (8) εβδομάδων που διήρκεσε η έρευνα, οι γονείς και οι μαθητές που συμμετείχαν διάβαζαν βιβλία που επέλεγαν μαζί, διαδοχικά ο ένας στον άλλο, τουλάχιστον για πέντε (5) λεπτά κάθε βράδυ, τρεις (3) φορές την εβδομάδα. Το αποτέλεσμα για τους μαθητές που έλαβαν μέρος ήταν ότι συμμετείχαν περισσότερο στις σχολικές τους δραστηριότητες στο σπίτι και έλαβαν ικανοποιητικά αποτελέσματα στα τεστ αξιολόγησής τους. Θετικά σχολίασαν την εμπειρία τους και τα αποτελέσματα της έρευνας και οι γονείς.

Σύμφωνα με τη σύνθεση της βιβλιογραφίας των Henderson και Berla (1994) όταν το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης, τα παιδιά δεν πετυχαίνουν μόνο στο σχολείο αλλά και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους. Τα οφέλη που καταγράφονται από τις έρευνες πολλά: υψηλότερη βαθμολογία στις διαδικασίες αξιολόγησης, αυξημένη συμμετοχή στο σχολείο και παρακολούθηση, επιτυχημένη ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι, καλύτερη συμπεριφορά, βελτιωμένα ποσοστά αποφοίτησης και αύξηση του ποσοστού των παιδιών που επιθυμούν την συνέχιση των σπουδών τους. Η συνεισφορά της οικογένειας στην επιτυχία των μαθητών είναι ουσιαστική από τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας μέχρι και τις μεγαλύτερες τάξεις, γι' αυτό και πρέπει να περιλαμβάνεται στα προγράμματα για την βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Επίσης οι μαθητές εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχημένων αποτελεσμάτων στις περιπτώσεις που συνεργάζονται η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα.

Τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ευρείας γονεϊκής εμπλοκής σε 175 μαθητές τρίτης τάξης, το οποίο σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε από ένα Δημοτικό σχολείο στο Σικάγο διερεύνησε η έρευνα των Hara και Burke (1998). Το πρόγραμμα βασίστηκε στην τυπολογία της Epstein (1995) και στην συμβολή των γονέων, των εκπαιδευτικών και της

κοινότητας και διήρκεσε περίπου δύο χρόνια. Διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση της εμπλοκής των γονέων περίπου 43% και ακολούθως της σχολικής επιτυχίας στην ανάγνωση, των παιδιών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν. Επίσης αυξήθηκε το ενδιαφέρον και η εκτίμηση των γονέων για το σχολείο και την εκπαίδευση, βελτιώθηκε η συμπεριφορά και η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, οι γονείς ανέπτυξαν σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο τους και μάλιστα ανανεώθηκε το ενδιαφέρον των γονέων για τη μάθηση όχι μόνο των παιδιών τους αλλά και των ιδίων.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο μελέτησε η Quigley (2000), οι γονείς συμμετείχαν ως «εκπαιδευτικοί συνεργάτες» (*Parents as Learning Partners- PLP Project*) και ασχολήθηκε με τους τομείς στους οποίους μπορούν να συνεργαστούν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν την επίδοση των παιδιών, την επικοινωνία, την ανατροφή και τη μάθηση στο σπίτι. Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προσέφεραν επιμόρφωση, εργαστήρια κατάρτισης γονέων και τεχνικά συστήματα επικοινωνίας με σκοπό την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προέκυψαν, για τους μαθητές της τρίτης τάξης που συμμετείχαν, υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας στο μάθημα της ανάγνωσης και βελτίωση της συμπεριφοράς τους και της απόδοσής τους στις σχολικές εργασίες για το σπίτι, ενώ όσον αφορά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς εμφάνισαν μεγάλα ποσοστά αποδοχής των ευθυνών και του ρόλου τους στην κοινή προσπάθεια της μόρφωσης των παιδιών τους.

Η σχέση της επικοινωνίας γονέων και σχολείου με τη σχολική επίδοση εξετάστηκε στην έρευνα των Stevenson και Baker (1987). Η έρευνα κατέγραψε υψηλές σχολικές επιδόσεις στους μαθητές, των οποίων οι μητέρες διατηρούσαν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα επρόκειτο για τις μητέρες παιδιών μικρότερης ηλικίας και με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

### **3.3 Εθελοντισμός**

Τις πεποιθήσεις των γονέων και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων που συμμετείχαν κατέγραψε μια έρευνα σε έναν μεγάλο αριθμό γονέων μιας σχολικής περιοχής (Griffith, 1996). Συμμετείχαν 11.317 γονείς και οι απαντήσεις τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει σταθερή θετική συσχέτιση με την σχολική επίδοση όταν οι σχολικοί πόροι και η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού είναι ελεγχόμενα. Μάλιστα η

θετική αυτή συσχέτιση δεν έδειξε να επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και την κοινωνικό-οικονομική, φυλετική και πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού. Ο συνδυασμός της συμμετοχής των γονέων σε εθελοντικές δραστηριότητες και κοινές δράσεις συνεργασίας γονέων- σχολείου- εκπαιδευτικών και της ενθάρρυνσής τους (αναφορικά με την αντίληψη που σχηματίζουν οι γονείς για τις προσπάθειες του σχολείου να διευκολύνει τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και την επικοινωνία μαζί τους) συνέβαλαν σημαντικά στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

Οι Johnson και Hull (2014) προσπάθησαν να διακρίνουν τη σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής. Οι μορφές γονεϊκής εμπλοκής που μελετήθηκαν αφορούσαν στην συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, σε δραστηριότητες συγκέντρωσης χρημάτων για φιλανθρωπικούς σκοπούς, σε οργανώσεις γονέων-εκπαιδευτικών και άλλες εθελοντικές δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι τύποι εμπλοκής δεν συνδέονται σημαντικά με την επίδοση των παιδιών στο μάθημα της φυσικής. Έτσι παρόλο που οι γονείς αφιερώνουν χρόνο και προσπάθεια, αυτή η συμμετοχή τους εμφανίζεται ως αρκετά επιφανειακή, καθώς δεν προσφέρει εγγυήσεις ότι οι γονείς θα μπορέσουν να κατανοήσουν τα πρότυπα, τους κανόνες και την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος προς όφελος των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διαμορφώσει καλύτερα σχολικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η έρευνα του Domina (2005) προσπάθησε να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στο Δημοτικό Σχολείο. Η εμπλοκή των γονέων στο χώρο του σχολείου, που μελετήθηκε, περιλάμβανε, εκτός των άλλων, την εθελοντική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που οργανώνονται εντός των ορίων της τάξης αλλά και την εθελοντική τους ενασχόληση με δράσεις εκτός της τάξης, όπως επίβλεψη του φαγητού και τη συνοδεία σε εκπαιδευτικές εκδρομές. Έτσι η ως άνω εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε συνδυασμό με τις συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τον έλεγχο των σχολικών εργασιών στο σπίτι συνδέονται θετικά με μεταγενέστερα αποτελέσματα σε σχολικά τεστ αξιολόγησης. Ωστόσο, ο εθελοντισμός εντός των ορίων της τάξεως εμφανίζει μηδενική επίδραση και ο εθελοντισμός εκτός των ορίων της τάξεως παρουσιάζει μείωση των θετικών αποτελεσμάτων όταν εξετάζονται σε συνδυασμό με τις μεταβλητές της φυλετικής καταγωγής, του οικογενειακού υποβάθρου και του σχολικού τομέα. Αντίθετα, αμετάβλητη παραμένει η θετική σύνδεση αυτών των τύπων εμπλοκής με



την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο.

Η σχολική εμπλοκή των γονέων, όπως αυτή εκδηλώνεται με τον εθελοντισμό και την συμμετοχή τους στις σχολικές εκδηλώσεις, στις αθλητικές δραστηριότητες, στις δράσεις που οργανώνονται για την οικονομική ενίσχυση του σχολείου και στις εκδηλώσεις με τις οποίες το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στο κοινό, όπως επίσης και με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς, βρέθηκε ότι έχει τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών Δημοτικού στην Γλώσσα, συγκριτικά με τους υπόλοιπους συντελεστές γονεϊκής εμπλοκής που μελετήθηκαν στην έρευνα των Xu et al., (2010). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο βαθμός της σχολικής εμπλοκής των γονέων πιθανότατα εκφράζει την εκτίμησή τους προς το εκπαιδευτικό σύστημα και την γενικότερη επένδυσή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

### **3.4 Μάθηση στο σπίτι**

Η ενασχόληση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι είναι ένας αμφιλεγόμενος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, καθώς, σύμφωνα με τις έρευνες, λείπει η σταθερότητα από την σχέση του με την θετική σχολική επίδοση και πολλές φορές ο ρόλος της δεν είναι ξεκάθαρος (O'Toole et al, 2019). Οι Driessen et al (2005) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η εμπλοκή των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του σπιτιού, με τρόπους όπως η οργάνωση δραστηριοτήτων στον ελεύθερο τους χρόνο, η ενασχόληση των γονέων με τον χρόνο παρακολούθησης τηλεόρασης, η θέσπιση κανόνων για το σχολείο και το σπίτι και η σχέση γονέων- παιδιών αναφορικά με σχολικά θέματα δεν έχει άμεσα αποτελέσματα στην σχολική τους επίδοση ενώ η υποστήριξη που παρείχαν οι γονείς στις εργασίες των παιδιών στο σπίτι εμφάνισε πιθανά αρνητικά αποτελέσματα στην σχολική επίδοση των μαθητών στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά.

Η έρευνα των Cooper, Lindsay και Nye (2000) σε έναν αριθμό 709 γονέων ασχολήθηκε με τις σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και διέκρινε τέσσερις (4) διαστάσεις αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής: την ενθάρρυνση της αυτονομίας των παιδιών, την άμεση ενασχόληση των γονέων με τα καθήκοντα στο σπίτι, τη γονεϊκή παρέμβαση και τη μείωση των περισπασμών. Η στήριξη που προσέφεραν οι γονείς στην αυτονομία των παιδιών τους συνδέθηκε άμεσα με την αύξηση της σχολικής τους επίδοσης. Φάνηκε ότι οι γονείς ενισχύουν

την αυτονομία των παιδιών τους όσο αυτά μεγαλώνουν και αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των σχολικών τους καθηκόντων. Αρνητικά ήταν τα αποτελέσματα για την σχέση της άμεσης ενασχόλησης των γονέων και της σχολικής επίδοσης. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ξεχωριστές ικανότητες του κάθε μαθητή, όπως και το συνδυασμό της οικονομικής κατάστασης, του χρόνου και των γνωστικών πόρων που διαθέτει η κάθε οικογένεια, πριν αποφασίσουν και καθορίσουν τον ρόλο των γονέων στην ενασχόλησή τους με τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι. Η παρέμβαση δεν ήταν διακριτή από την υποστήριξη της αυτονομίας για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων, αλλά έγινε ανεξάρτητη διάσταση στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Η έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς μαθητών δημοτικού που αντιμετωπίζουν πιο πολλές δυσκολίες στο σχολείο έχουν έναν ενεργό ρόλο εκπαιδευτικού στο σπίτι, ενώ αντίθετα οι γονείς μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας που βρίσκονται σε καλύτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, πρέπει να ενθαρρύνονται να ενισχύουν την αυτονομία των παιδιών τους, έτσι ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες μελέτης και διαχείρισης χρόνου που θα τους χρησιμεύσουν σε ολόκληρη την πορεία τους στην εκπαίδευση. Οι γονείς αναφέρθηκαν στην εξάλειψη των περισπασμών για τα πιο μεγάλα παιδιά όταν η επιστροφή του παιδιού στο σπίτι συνοδευόταν από την απουσία κάποιου ενήλικου και για τα παιδιά του δημοτικού όταν ζούσαν στο σπίτι περισσότερο από ένα παιδιά.

Οι Hoover- Dempsey et al. (2001) ασχολήθηκαν βιβλιογραφικά με το πως συνδέεται η ενασχόληση των γονέων με τα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι με τις σχολικές επιδόσεις, τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται και ποιους ειδικότερους τύπους επιδόσεων επηρεάζει. Κίνητρα των γονέων αποτελούν η πεποίθησή τους ότι πρέπει να συμμετέχουν και ότι θα επηρεάσουν θετικά την επίδοση των παιδιών τους και η αντίληψη ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή την προσδοκία από τους γονείς. Πράγματι η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι, μέσα από τη δημιουργία προτύπων, την ενίσχυση και τη διδασκαλία, φαίνεται να συνδέεται έμμεσα με την επιτυχία των παιδιών. Αυτό προκύπτει από την άμεση σύνδεσή της με την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο παιδί που μπορούν να οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία, όπως η θετική στάση απέναντι στις σχολικές εργασίες στο σπίτι, η αναγνώριση από τον μαθητή των προσωπικών του ικανοτήτων και δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και αποτελεσματικών τεχνικών διαβάσματος.

Το προφίλ της συμμετοχής των γονέων στις σχολικές εργασίες στο σπίτι και τη σύνδεση αυτής με την σχολική επίδοση των παιδιών επιχείρησε να μελετήσει η έρευνα των Tam και Chan (2009) σε έναν αριθμό 1309 ζευγαριών μαθητών και των γονέων αυτών σε 36 Δημοτικά

σχολεία του Hong Kong. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το όφελος από την συμμετοχή των γονέων στην διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών ποικίλλει ανάλογα με την τάξη του παιδιού και την κοινωνική κατάσταση της οικογένειας. Σχεδόν όλοι οι γονείς, ανεξάρτητα από τον χρόνο που αφιερώνουν στις σχολικές εργασίες, στηρίζουν την καλλιέργεια της ανεξαρτησίας των παιδιών στα σχολικά τους καθήκοντα στο σπίτι, θέτοντάς την ως απώτερο στόχο, καθώς οι μαθητές ωριμάζουν και αναπτύσσονται. Έτσι οι μαθητές μικρότερων τάξεων εμφανίζουν περισσότερο θετικά σχολικά αποτελέσματα λόγω της ενασχόλησης των γονέων τους με τη διαδικασία ολοκλήρωσης των εργασιών, παρέχοντας τόσο συναισθηματική όσο και πρακτική υποστήριξη, σε σύγκριση με τους μαθητές, οι γονείς των οποίων δεν συμμετέχουν, ή με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Μάλιστα τα ως άνω επιτυχημένα αποτελέσματα διακρίνονται ιδιαίτερα σε παιδιά γονέων με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Η έρευνα της Cunha et al (2005) εξέτασε τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών Δημοτικού σχετικά με τη συμμετοχή τους στις σχολικές εργασίες στο σπίτι. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν αυτή την συμμετοχή τους με θετικό τρόπο και θεωρούν ότι προωθεί τη μάθηση εν γένει και βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση. Οι τρόποι με τους οποίους ανέφεραν ότι εμπλέκονται στις σχολικές εργασίες περιλαμβάνουν την ανάληψη ενός βοηθητικού ρόλου στην εκτέλεση των εργασιών, τη συνεργασία με τα παιδιά αναπτύσσοντας τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και τη συναισθηματική τους υποστήριξη μέσω της εκμάθησης τεχνικών διαχείρισης των αρνητικών τους συναισθημάτων όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα ορίζουν τη συμμετοχή τους στις κατ' οίκον σχολικές εργασίες ως την προώθηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των παιδιών, την άσκηση ελέγχου στη μάθηση των παιδιών τους που τους επιτρέπει να διακρίνουν το επίπεδο των γνώσεων και των δυσκολιών τους και την παροχή μαθησιακών κινήτρων ώστε τα παιδιά να ολοκληρώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους και να εξελίσσονται σε καλύτερους μαθητές.

Μια τριετής έρευνα του Izzo και των συνεργατών του (1999) παρακολούθησε την πορεία 1200 μαθητών 27 σχολείων από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την 3<sup>η</sup> τάξη του Δημοτικού και βρέθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο συνδέεται θετικά με την επίδοση των μαθητών. Ιδιαίτερα η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εργασίες στο σπίτι είχε τη μεγαλύτερη σύνδεση με θετικά αποτελέσματα σε τυποποιημένα τεστ στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη μορφή γονεϊκής εμπλοκής και μάλιστα ο

βαθμός εμπλοκής παρέμενε σταθερός με την πάροδο των χρόνων ενώ αντίθετα η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο μειωνόταν σταδιακά.

### **3.5 Κοινή λήψη αποφάσεων**

Η έρευνα των Herman και Yeh (1983) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο έχει ευεργετικά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να ενισχυθούν, καθώς ο βαθμός του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής που εκδηλώνουν οι γονείς στις σχολικές δραστηριότητες συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Τόσο οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων όσο και η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των σχέσεων τους με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνουν το βαθμό της ικανοποίησης των γονέων. Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο οι γονείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και νιώθουν ευπρόσδεκτοι και σημαντικοί μπορεί να θέσει ισχυρά θεμέλια στήριξης του σχολείου. Ως άμεσο αποτέλεσμα της εθελοντικής συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες χαρακτηρίζεται η δυνατότητα των σχολείων να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στρέφοντας την προσοχή τους στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των παιδιών, μέσω των γνώσεων και των εμπειριών που παρέχουν οι γονείς, βελτίωση που μπορεί να οδηγήσει σε πιο επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων φαίνεται να συνδέεται θετικά τόσο με τη συμμετοχή τους όσο και με τη γνώση τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες. Επίσης η ανάληψη από την πλευρά των γονέων ενός ρόλου επιρροής και διαμόρφωσης των σχολικών αποφάσεων, τους μεταφέρει ταυτόχρονα ένα μέρος της ευθύνης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Δεδομένα της Εθνικής Διαχρονικής Εκπαιδευτικής Έρευνας (National Education Longitudinal Study, 1988) των ΗΠΑ χρησιμοποίησε η Desimone (1999) προκειμένου να εξετάσει την σχέση ανάμεσα σε 12 τύπους γονεϊκής εμπλοκής (που αναφέρθηκαν από τους γονείς και τα παιδιά) και τα σχολικά αποτελέσματα των μαθητών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, σε συνδυασμό με τον παράγοντα της εθνικότητας και του εισοδήματος της οικογένειας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η εμπλοκή των γονέων στους Συλλόγους Γονέων και Εκπαιδευτικών (τύπος 5 της Epstein) συνδεόταν σημαντικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου οικονομικού επιπέδου. Η εμπλοκή των γονέων σε Συλλόγους Γονέων και Εκπαιδευτικών είναι σημαντική γιατί επιτρέπει την συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα σε ένα επίπεδο συμβουλευτικής

και λήψης αποφάσεων. Επίσης γίνεται διάκριση ανάμεσα στη συμμετοχή στους Συλλόγους Γονέων και Εκπαιδευτικών και στην παρακολούθηση των συναντήσεων που οργανώνονται από αυτούς. Δεν βρέθηκε σύνδεση της παρακολούθησης αυτών των συναντήσεων με τους γενικότερους βαθμούς των μαθητών, συνδέθηκε όμως αρνητικά με την επίδοση των μαθητών στα τεστ αξιολόγησης, ίσως γιατί αυτές οι συναντήσεις συχνά συμβαίνουν όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα.

Οι Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη (2008) διερεύνησαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την επίδραση της εμπλοκής τους στη σχολική επίδοση των παιδιών. Έλαβαν μέρος στην έρευνα 530 γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γονείς θεωρούν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και στην διοίκηση της σχολικής μονάδας αλλά και τον εθελοντισμό στα πλαίσια του σχολείου ως μια ενιαία μορφή εμπλοκής, την οποία όμως δεν αναγνωρίζουν ως ικανή να επηρεάσει αποτελεσματικά τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Αντίθετα θεωρούν σημαντική για τη σχολική επιτυχία των παιδιών, κυρίως τη συχνή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και στην συνέχεια την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους στον χώρο του σπιτιού.

Το 2001 η Derrick -Lewis προσπάθησε, με βάση την τυπολογία της Epstein (1987), να αναζητήσει τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών Δημοτικού, περιλαμβάνοντας και μεταβλητές όπως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η οικονομική κατάσταση και η δομή της οικογένειας. Από την έρευνα προέκυψε η ύπαρξη σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και την εμπλοκή των γονέων μέσω των εξής τύπων: του εθελοντισμού, της μάθησης στο σπίτι, της συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων και της συνεργασίας με την κοινότητα. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων γονέων και εκπαιδευτικών ανέδειξε την θετική συσχέτιση ανάμεσα στην συμμετοχή των γονέων στην λήψη αποφάσεων και την διοίκηση του σχολείου και την επιτυχημένη σχολική επίδοση των παιδιών.

### **3.6 Συνεργασία με την κοινότητα**

Ερευνητικά, έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορεί να βελτιώσει τα σχολικά προγράμματα και το σχολικό κλίμα, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες και της ηγετικές ικανότητες των γονέων, να συνδέσει τις οικογένειες μεταξύ τους και με την

κοινότητα και να βελτιώσει τις πιθανότητες των παιδιών για επιτυχία τόσο στο σχολείο όσο και στην μετέπειτα ζωή τους (Epstein, 1995).

Οι Henderson και Berla (2002) στην ετήσια σύνθεσή τους συγκέντρωσαν 51 έρευνες που διακρίνουν ξεκάθαρα τις θετικές επιρροές που διαμορφώνει για τη σχολική επίδοση των μαθητών η συμμετοχή της κοινότητας και των γονέων στο σχολείο. Αυτές οι στρατηγικές έχουν τη βάση τους εκτός του χώρου του σχολείου και διοργανώνονται από γονείς και μέλη της κοινότητας. Εφαρμόζονται κυρίως σε σχολεία στα οποία εμφανίζονται χαμηλές επιδόσεις και στοχεύουν ανοικτά στην ενδυνάμωση των οικογενειών χαμηλού εισοδήματος. Όταν τα σχολεία, οι οικογένειες και η κοινότητα συνεργάζονται με στόχο την υποστήριξη της εκπαίδευσης, τα παιδιά έχουν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, μειώνονται τα φαινόμενα σχολικής διαρροής και απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο. Πρακτικά βρέθηκε ότι τα σχολεία που συνεργάστηκαν με την κοινότητα:

- Αναβάθμισαν τις σχολικές τους εγκαταστάσεις
- Βελτίωσαν τη διοίκηση και τη στελέχωση του σχολείου
- Δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα καλύτερης ποιότητας για τους μαθητές
- Βρέθηκαν νέοι πόροι και προγράμματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών
- Δόθηκε χρηματοδότηση για προγράμματα μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και ενίσχυση των οικογενειών

Τη σχέση ανάμεσα στη συνεργασία οικογένειας-κοινότητας με τη σχολική επίδοση των μαθητών μελέτησε η έρευνα του Sheldon (2003), χρησιμοποιώντας δεδομένα του Εθνικού Δικτύου Συνεργασίας Σχολείων (National Network of Partnership Schools- NNPS, 1998-1999) σε 82 Δημοτικά σχολεία μιας μεγάλης αστικής περιοχής της Αμερικής. Η επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε αναφορικά με την απόδοσή τους σε τυποποιημένες εξετάσεις (τεστ) οι οποίες μετρούσαν την δυνατότητα των μαθητών να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν στην πράξη τις γνώσεις που απέκτησαν σε διαφορετικές θεματικές κατηγορίες (ανάγνωση, γραπτός λόγος, χρήση της γλώσσας, μαθηματικά, φυσική και κοινωνικές επιστήμες) ώστε να μπορούν να επιλύουν πραγματικά προβλήματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική σύνδεση ανάμεσα στις προσπάθειες των σχολείων να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς και την κοινότητα και στα υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας των μαθητών στα τεστ αξιολόγησης, ιδιαίτερα στους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Τα σχολικά προγράμματα που προωθούν αυτή τη συνεργασία αποτελούν μια

πολύ αποτελεσματική πρακτική για την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών να επιτύχουν στο σχολείο, ακόμη κι αν λάβουμε υπόψιν μας την επιρροή που ασκεί η άσχημη οικονομική κατάσταση, η κινητικότητα και το μέγεθος του σχολικού πληθυσμού.

Τη δυνατότητα μείωσης των καθημερινών απουσιών των μαθητών μέσω πρακτικών συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας εξέτασαν οι Epstein και Sheldon (2002). Στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν δεδομένα 12 Δημοτικών σχολείων αστικών και αγροτικών περιοχών της Αμερικής, που συγκεντρώθηκαν από το Εθνικό Δίκτυο Συνεργασίας Σχολείων (National Network of Partnership Schools- NNPS, 1996-1997). Το φαινόμενο των καθημερινών απουσιών και της μη παρακολούθησης των μαθημάτων έχει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τα σχολεία. Οι μαθητές που απουσιάζουν συστηματικά έχουν λιγότερες ευκαιρίες για μάθηση και απόκτηση γνώσεων και ακολούθως περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν χαμηλή σχολική επίδοση. Η σχολική μονάδα επηρεάζεται επίσης αρνητικά καθώς η χρηματοδότησή της πολλές φορές συνδέεται με τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν, με αποτέλεσμα να λαμβάνει λιγότερους οικονομικούς πόρους για εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δημοτικά σχολεία που εστίασαν στην βελτίωση της σχολικής παρακολούθησης και υιοθέτησαν προγράμματα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας για χρονικό διάστημα 3 ετών, παρουσίασαν αύξηση της καθημερινής παρουσίας των μαθητών και παρακολούθησης των μαθημάτων.

Η Dryfoos (2000) στην έρευνά της συγκέντρωσε δεδομένα αξιολογήσεων 49 προγραμμάτων που αφορούσαν πρωτοβουλίες συνεργασίας σχολείου και κοινότητας. Αυτά τα προγράμματα χαρακτηρίζονται συνολικά με τον ευρύτερο όρο «κοινοτικά σχολεία» (*Community schools*), αφορούν επίπεδο εθνικό, πολιτειακό, τοπικό ή μεμονωμένων σχολείων και εμφανίζουν διαφοροποίηση και όσον αφορά τους στόχους τους. Άλλα στοχεύουν στην βελτίωση της μάθησης και της σχολικής επίδοσης των παιδιών, άλλα ασχολούνται κυρίως με θέματα υγείας και συμπεριφοράς ενώ άλλα επιδιώκουν να ενισχύσουν την λειτουργία της οικογένειας. Τα «κοινοτικά σχολεία» λειτουργούν σε χώρους των σχολικών κτιρίων, πριν και μετά το σχολικό ωράριο, καθ' όλη την διάρκεια της εβδομάδας και του χρόνου και σε αυτά έχουν πρόσβαση μαθητές, οικογένειες και μέλη της κοινότητας. Περιλαμβάνουν δράσεις όπως κέντρα οικογενειακής στήριξης, υπηρεσίες ιατρικής περίθαλψης, προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης και εκπαιδευτικά σεμινάρια για την υγεία, το περιβάλλον, την διατροφή, την επίλυση συγκρούσεων, την διαμεσολάβηση, τις επαγγελματικές δεξιότητες, την κηπουρική κ.α.. Έτσι το σχολείο αποκτά έναν

προσανατολισμό προς την κοινότητα, ενθαρρύνοντας την μάθηση μέσω των κοινοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όλα τα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (πανεπιστήμια, νοσοκομεία, δημόσιες υπηρεσίες, επαγγελματικοί σύλλογοι κλπ) συνεργάζονται ώστε να διασφαλίσουν την ακαδημαϊκή, διαπροσωπική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών. Στα 36 προγράμματα, από το σύνολο των 49, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα στην μάθηση και στην σχολική επίδοση των μαθητών, κυρίως στα μαθηματικά και στην ανάγνωση σε χρονικό διάστημα εφαρμογής 2-3 χρόνων. Πολλά από αυτά αφορούσαν μαθητές Δημοτικού. Θετικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν επίσης στους τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς και υγειούς ανάπτυξης των μαθητών, της γονεϊκής εμπλοκής και λειτουργίας των οικογενειών και της βελτίωσης της ζωής της κοινότητας.

Τα μοντέλα συνεργασίας με την κοινότητα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους αποτέλεσαν το αντικείμενο της μελέτης των Valli, Stefanski και Jacobson (2013), μέσω της ανάλυσης των δεδομένων 37 συνολικά εννοιολογικών και εμπειρικών μελετών και ερευνητικών συνθέσεων. Τα δεδομένα των ερευνών προέκυψαν από συνδυασμό εργαλείων όπως σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης, αρχεία παρακολούθησης μαθημάτων και απουσιών, έρευνες ικανοποίησης, συνεντεύξεις και παρατήρηση. Με σκοπό την ανάπτυξη σαφήνειας και την προώθηση της έρευνας οι ερευνητές οδηγήθηκαν στη διατύπωση μιας τυπολογίας τεσσάρων (4) κατηγοριών αυτών των συνεργασιών σχολείου-οικογένειας-κοινότητας : 1) «*Οικογενειακή και Διυπηρεσιακή Συνεργασία*», 2) «*Σχολεία Ολοκληρωμένων Παροχών*», 3) «*Κοινοτικά Σχολεία Ολοκληρωμένων Παροχών*» και 4) «*Κοινοτική Ανάπτυξη*». Όλα τα προγράμματα συνεργασίας ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία ανήκαν εμφάνισαν ιδιαίτερη αύξηση στους δείκτες σχολικής επιτυχίας των μαθητών, όπως η απόδοση σε σταθμισμένα και τυποποιημένα τεστ, ο μέσος όρος συνολικής τους βαθμολογίας, η συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων και τα ποσοστά αποφοίτησης. Επίσης βελτίωση παρατηρήθηκε στην συμπεριφορά και την στάση των μαθητών προς το σχολείο, στα επίπεδα ικανοποίησης γονέων και εκπαιδευτικών και στο σχολικό κλίμα.

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια σύντομης παρουσίασης χαρακτηριστικών ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που ασχολήθηκαν με την επίδραση των διαφόρων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στην διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η πλειοψηφία τους διαπιστώνει θετικά αποτελέσματα από την ενεργή συμμετοχή των γονέων, ωστόσο δεν λείπουν και αυτές οι έρευνες που παρατήρησαν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της σχολικής επίδοσης και κάποιων τύπων γονεϊκής εμπλοκής, όπως ο



εθελοντισμός, η μάθηση στο σπίτι, η παρακολούθηση των συναντήσεων των Συλλόγων Γονέων -Εκπαιδευτικών.

#### **4 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ**

Η γονεϊκή εμπλοκή σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί ουσιώδες συστατικό μιας επιτυχημένης σχολικής επίδοσης, τόσο όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και την γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού (García -Reid et al., 2015). Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνει τη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Συγκεκριμένα η έρευνα κινήθηκε γύρω από την αναζήτηση απαντήσεων στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς περιγράφουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 2) Ποιοι παράγοντες κατά την απόψη των γονέων διαμορφώνουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 3) Με ποιον τρόπο η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει τη σχολική επίδοση στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- 4) Ποιες ενέργειες θεωρούν οι γονείς των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως σημαντικές εκ μέρους των σχολείων για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών;

## **5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει τις τεχνικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα θα γίνει αναλυτική παρουσίαση του είδους της έρευνας, των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, του ερευνητικού εργαλείου, της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, της τεχνικής ανάλυσης των δεδομένων και της δεοντολογίας της έρευνας.

### **5.1 Σημασία έρευνας και ερευνητική μέθοδος**

Η βιβλιογραφία που ασχολήθηκε με τη γονεϊκή εμπλοκή έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και συχνά οι απόψεις των γονέων, που εμπλέκονται εξίσου, δεν διερευνώνται επαρκώς. Η μελέτη των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή και τη συμβολή της στη σχολική επίδοση των παιδιών, μπορεί να μας προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των γονέων έτσι ώστε να μπορέσουμε να τους στηρίξουμε στα θέματα που νιώθουν ότι χρειάζονται ενίσχυση. Είναι επίσης σημαντικό να εντοπίσουμε τους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να τους βοηθήσει.

Αυτή η έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω διερεύνηση της ενασχόλησης των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους και να οδηγήσει σε νέες προσεγγίσεις και στη δημιουργία νέων ευκαιριών συνεργασίας και μάθησης. Επιπλέον οι πληροφορίες και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα προσθέσουν νέα γνώση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και θα μπορέσουν να χρησιμεύσουν ως αναφορά για περιπτώσεις σχολείων, με παρόμοια δημογραφικά στοιχεία, τα οποία επιθυμούν να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής.

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική γιατί θεωρήθηκε ότι είναι η καταλληλότερη για την εις βάθος διερεύνηση και αποκωδικοποίηση των απόψεων των γονέων για την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κεντρικού φαινομένου μέσω των αντιλήψεων και των εμπειριών των ανθρώπων (Denzin & Lincoln, 1994). Γι' αυτό

το λόγο η ποιοτική προσέγγιση του θέματος μας επιτρέπει να μελετήσουμε βαθύτερα το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής μέσα από την οπτική των γονέων, εξετάζοντας πως το αντιλαμβάνονται, πως το ερμηνεύουν, πως νιώθουν και πως το κρίνουν.

## 5.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε είναι ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, αυτό της προσωπικής ημιδομημένης (ή ημικατευθυνόμενης) συνέντευξης σε βάθος, μέσω της διαμόρφωσης ενός οδηγού ερωτήσεων για την ερευνήτρια, ώστε να μπορεί να κατευθύνει τη συνομιλία σε θέματα που αφορούν τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και να παρέχει διευκρινίσεις όποτε χρειαστεί. Προκρίθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, κυρίως γιατί προσφέρει στον εκάστοτε ερευνητή ευελιξία ώστε να μπορεί όποτε το θεωρήσει απαραίτητο να αλλάξει το περιεχόμενο, τη σειρά και το σύνολο των ερωτήσεων και να δώσει βαρύτητα στα θέματα που θα κρίνει ο ίδιος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής, μέσω της αμεσότητας που προσφέρει μια ποιοτική συνέντευξη, μπορεί να κατανοήσει τα βαθύτερα νοήματα των αντιλήψεων των ανθρώπων, να μελετήσει ένα φαινόμενο στην πραγματική του διάσταση και να εντοπίσει και θέματα που δεν είχε προβλέψει.

Επίσης πρέπει να σημειωθεί ότι η συνεργασία με ενήλικες παρουσιάζει ορισμένες δυσχέρειες στη λήψη πληροφοριών που να μπορούν να εξυπηρετήσουν τους στόχους μιας έρευνας (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Πολλές φορές οι ενήλικες δεν απαντούν με ειλικρίνεια, είτε γιατί δεν νιώθουν άνετα να πουν την αλήθεια είτε γιατί πιστεύουν ότι υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση στις ερωτήσεις που τους υποβάλλονται και προσπαθούν να ευχαριστήσουν τον ερευνητή με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να μην εκφράζουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκε το εργαλείο της προσωπικής συνέντευξης, το οποίο προσφέρει άμεση επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντιμετωπίσει αυτού του είδους τις δυσκολίες μέσω ενός γόνιμου διαλόγου, βασισμένου στις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, που διεξάγεται σε οικείο και φιλικό κλίμα (Βαβουρανάκης, 1986). Ξεχωριστό ρόλο σε μια συνέντευξη έχουν και οι μη λεκτικές εκφράσεις των συμμετεχόντων (βλέμμα, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις κεφαλιού, χεριών κλπ) οι οποίες συμπληρώνουν την εικόνα που σχηματίζει ο ερευνητής για τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους.

Φυσικά η ποιοτική συνέντευξη δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Απαιτεί πολύ χρόνο όχι μόνο για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και τη συγκέντρωση των δεδομένων αλλά και την επεξεργασία και την ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Επίσης ο ερευνητής πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος και να επιδειξεί άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες και ιδιαίτερη προσοχή στα θέματα ηθικής και δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ωστόσο, η πρωτόγνωρη κατάσταση την οποία βιώνει η Ελλάδα και ο υπόλοιπος πλανήτης τον τελευταίο χρόνο λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, δεν επέτρεψε την διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τον συνηθισμένο τρόπο της κατ' ιδίαν, μέσω της φυσικής τους παρουσίας, συνάντησης της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων σε χώρο της επιλογής τους. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο και να διατηρηθούν αναλλοίωτα τα βασικά χαρακτηριστικά μιας συνέντευξης, όπως είναι η αμεσότητα στην επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η αμφίδρομη σχέση ερευνήτριας και συμμετεχόντων, το ευχάριστο και άνετο κλίμα και η παρατήρηση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας προκρίθηκε η χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου και συγκεκριμένα ηλεκτρονικών εφαρμογών και μέσων που επιτρέπουν την αμφίδρομη οπτικοακουστική επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο και που επιλέχθηκαν κατόπιν συνεννόησης με τον κάθε συμμετέχοντα, όπως viber, skype, messenger και zoom.

Εκτός από το πρωτόκολλο της συνέντευξης, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και ένα ερωτηματολόγιο, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας google forms, το οποίο αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (και τα δυο παρατίθενται στο Παράρτημα Α της παρούσας εργασίας). Προτιμήθηκε η ηλεκτρονική αποστολή και η συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες σε χρονική στιγμή πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης έτσι ώστε η καταγραφή των προσωπικών δεδομένων που περιλάμβανε, όπως η ηλικία, το επάγγελμα, το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο, να μην διαταράξει τις λεπτές ισορροπίες και το οικείο και φιλικό κλίμα των εξ' αποστάσεως συνεντεύξεων.

### **5.3 Συμμετέχοντες**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν όλοι οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας με την αναζήτηση ομοιογενούς δείγματος έτσι ώστε να μελετηθούν οι αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης υποομάδας, αποτελούμενης από μέλη με κοινά

χαρακτηριστικά, και να κατανοηθεί εις βάθος το κεντρικό φαινόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Creswell, 2011). Η συγκέντρωση του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και την επιλογή στη συνέχεια των γονέων που συγκέντρωναν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ομοιογένειας.

Ειδικότερα, η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Ωστόσο το γεγονός ότι το Νηπιαγωγείο αποτελεί συνήθως την πρώτη επαφή των παιδιών με την σχολική ζωή, στοχεύει στην πολύπλευρη (ψυχοκινητική, συναισθηματική, νοητική, ηθική και κοινωνική) ανάπτυξη των παιδιών και λειτουργεί ως στάδιο προετοιμασίας για την ένταξή τους στο Δημοτικό, κάνει ιδιαίτερα δυσδιάκριτη την έννοια της σχολικής επίδοσης σε αυτή τη βαθμίδα για τους γονείς. Ακολούθως, σκόπιμα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε η υποομάδα των γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις Δημοτικών σχολείων, και συγκεκριμένα των πρώτων τάξεων, γιατί σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης οι έννοιες της γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης είναι ξεκάθαρες και σύμφωνα με έρευνες οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο ενεργά καθώς πιστεύουν ότι στα πρώτα σχολικά χρόνια χτίζονται οι σωστές βάσεις της εκπαίδευσης (Hornby & Lafaele, 2011, Hill & Taylor, 2004, Spera, 2005, Πνευματικός κ.α., 2006, Κιρκιγιάννη, 2012, Σακελλαρίου, 2008, Γελαδάρη, 2012, Γεωργίου, 2009).

Ωστόσο, οι συνθήκες που βιώνει η χώρα λόγω του κορωνοϊού έχουν επηρεάσει και τα δεδομένα στην εκπαίδευση (κλειστά σχολεία, τήλε-εκπαίδευση), με αποτέλεσμα οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στην Α' Δημοτικού να μην έχουν προλάβει να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό διερεύνηση φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής. Έτσι κρίθηκε πιο αποτελεσματικό, η έρευνα να επικεντρωθεί σε γονείς με παιδιά που φοιτούν στις τρεις επόμενες τάξεις (Β', Γ' Δ') του Δημοτικού, και να μην συμπεριληφθούν οι γονείς των παιδιών της Α' Δημοτικού.

Επίσης ως επιπρόσθετο χαρακτηριστικό ομοιογένειας του δείγματος των γονέων επιλέχθηκε η φοίτηση των παιδιών τους σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, λόγω της πολυφωνίας που εμφανίζει η επαγγελματική ενασχόληση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πληθυσμού (πίνακες 1,2,3, παράρτημα Β, Ελληνική Στατιστική Αρχή) και για λόγους προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας, ως μητέρα παιδιού που παρακολουθεί τάξη Δημοτικού σχολείου της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. Έτσι το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) γονείς των οποίων τα παιδιά είναι μαθητές Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. Το γεγονός ότι το σύνολο του δείγματος των γονέων είναι μητέρες δεν αποτέλεσε σκόπιμη επιλογή, αλλά προέκυψε εκ των πραγμάτων, καθώς οι

μητέρες φαίνεται να ασχολούνται περισσότερο με την σχολική εκπαίδευση του παιδιού είτε επειδή πρόκειται για έναν ρόλο που έχουν άτυπα αναλάβει, είτε γιατί κάποιες εξ αυτών δεν εργάζονται και διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τον πατέρα.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ικανοποιητικός καθώς στην ποιοτική έρευνα δεν μας ενδιαφέρει τόσο η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος με τη στατιστική έννοια, όπως στις ποσοτικές έρευνες, αλλά αντίθετα προτιμάται ο μικρότερος αριθμός του δείγματος ώστε να είναι δυνατή η βαθύτερη κατανόηση των ίδιων των υποκειμένων, των εμπειριών και των αντιλήψεών τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης ένα μεγάλο δείγμα εμφανίζει δυσκολίες στη διαχείρισή του και λόγω του χρόνου που χρειάζεται για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων (Mason, 2009). Εξάλλου, μετά από έναν ικανοποιητικό αριθμό συνεντεύξεων, τα αποτελέσματα δείχνουν να επαναλαμβάνονται ή να είναι παρόμοια. Όπως αναφέρουν οι McMillian και Schumacher (2010) αυτό που καθορίζει τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας είναι «[...] ο πλούτος των πληροφοριών των υποθέσεων και οι αναλυτικές ικανότητες του ερευνητή και όχι το μέγεθος του δείγματος».

Συγκεκριμένα το σύνολο των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (10), εκ των οποίων η μια ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών, οι έξι στην ομάδα 31-40 και οι τρεις στην 41-50. Η πλειοψηφία τους (9) είναι έγγαμες εκτός από μια διαζευγμένη. Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο οι πέντε έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, οι τέσσερις έχουν απολυτήριο Λυκείου και μία έχει τελειώσει το Δημοτικό. Η επαγγελματική τους κατάσταση έχει ενδιαφέρον καθώς τέσσερις είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, τρεις ασχολούνται με τα οικιακά, δυο είναι άνεργες τη δεδομένη χρονική στιγμή και μια είναι δημόσια υπάλληλος, με αποτέλεσμα το 50% του δείγματος να μην εργάζεται. Η πλειοψηφία χαρακτηρίζει το οικογενειακό της εισόδημα ως μέτριο, εκτός από μία μητέρα η οποία το εντάσσει στην κατηγορία του σχετικά χαμηλού. Όσον αφορά το φύλο του παιδιού τους, τα επτά είναι αγόρια και τα τρία είναι κορίτσια ενώ σχετικά με την τάξη φοίτησης, τα δυο φοιτούν στην Β' τάξη του Δημοτικού, τα δυο στην Δ' τάξη και τα έξι στην Γ' Δημοτικού.

<b>Γονέας</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	<b>Επάγγελμα</b>	<b>Εισόδημα</b>
Γονέας 1	31-40	ΤΕΙ/ΑΕΙ	διαζευγμένος/η	ιδιωτικός υπάλληλος	σχετικά χαμηλό

Γονέας 2	41-50	Δημοτικό	έγγαμος/η	οικιακά	μέτριο
Γονέας 3	31-40	ΤΕΙ/ΑΕΙ	έγγαμος/η	άνεργος/η	μέτριο
Γονέας 4	41-50	Λύκειο	έγγαμος/η	οικιακά	μέτριο
Γονέας 5	31-40	Λύκειο	έγγαμος/η	άνεργος/η	μέτριο
Γονέας 6	31-40	ΤΕΙ/ΑΕΙ	έγγαμος/η	ιδιωτικός υπάλληλος	μέτριο
Γονέας 7	31-40	ΤΕΙ/ΑΕΙ	έγγαμος/η	ιδιωτικός υπάλληλος	μέτριο
Γονέας 8	20-30	Λύκειο	έγγαμος/η	οικιακά	μέτριο
Γονέας 9	31-40	ΤΕΙ/ΑΕΙ	έγγαμος/η	δημόσιος υπάλληλος	μέτριο
Γονέας 10	41-50	Λύκειο	έγγαμος/η	ιδιωτικός υπάλληλος	μέτριο

*Πίνακας 1. Το προφίλ των γονέων ως προς την ηλικία, τη μόρφωση, την οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα και το εισόδημα*

<b>Γονέας</b>	<b>φύλο παιδιού</b>	<b>τάξη φοίτησης</b>
Γονέας 1	αγόρι	Γ' τάξη
Γονέας 2	αγόρι	Γ' τάξη
Γονέας 3	κορίτσι	Β' τάξη
Γονέας 4	κορίτσι	Γ' τάξη
Γονέας 5	αγόρι	Δ' τάξη
Γονέας 6	κορίτσι	Β' τάξη
Γονέας 7	αγόρι	Γ' τάξη
Γονέας 8	αγόρι	Γ' τάξη

Γονέας 9	αγόρι	Δ' τάξη
Γονέας 10	αγόρι	Γ' τάξη

*Πίνακας 2. Το προφίλ των γονέων όσον αφορά το φύλο και την τάξη φοίτησης του παιδιού*

#### **5.4 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων**

Η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον μήνα Ιανουάριο του έτους 2021. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με γονείς που συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, με σκοπό να εξοικειωθεί η ερευνήτρια και να αξιολογηθούν οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου.

Ακολούθησε μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, στην οποία έγινε μια πρώτη γνωριμία με τις απαραίτητες συστάσεις και ενημερώθηκαν για το θέμα, τους στόχους, τον τρόπο και τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης τους δόθηκαν διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Η πλειοψηφία των γονέων επικοινωνήσε εκ νέου, τηλεφωνικά, με την ερευνήτρια για την παροχή διευκρινήσεων σχετικά με το θέμα της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια ορίστηκε η ημέρα και η ώρα για το ραντεβού της διαδικτυακής συνέντευξης με τους συμμετέχοντες, με σεβασμό στο καθημερινό προσωπικό τους πρόγραμμα. Κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς έγινε η ηλεκτρονική αποστολή των δημογραφικών ερωτηματολογίων, τα οποία οι ίδιοι στη συνέχεια επέστρεψαν συμπληρωμένα στην ερευνήτρια, όπως και του εντύπου συναίνεσης για την ηχογράφηση της διαδικασίας και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και της ανωνυμίας τους.

Στην αρχή των συνεντεύξεων, μετά την επανάληψη των συστάσεων και την υπενθύμιση του σκοπού της έρευνας, των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων και της δέσμευσης της ερευνήτριας για διαφύλαξη της ανωνυμίας τους, ακολούθησε μια σύντομη επεξήγηση της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής, έτσι ώστε να μην υπάρξουν πιθανότητες παρανόησης. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια υπενθύμισε στους συμμετέχοντες ότι η έρευνα ασχολείται με τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για το



φαινόμενο τις γονεϊκής εμπλοκής και τη σχέση του με την σχολική επίδοση σε ένα κοινωνικό περιβάλλον φυσιολογικών συνθηκών, κι όχι εκτάκτων, όπως είναι αυτές που επικρατούν το τελευταίο χρονικό διάστημα. Έτσι όλες οι ερωτήσεις θα πρέπει να απαντηθούν σύμφωνα με τις προγενέστερες της covid-εποχής εμπειρίες και αντιλήψεις τους, καθώς εκ των πραγμάτων κάποια στιγμή στο μέλλον θα εκλείψουν αυτές οι ιδιαίτερες συνθήκες και η εκπαίδευση θα επιστρέψει στους κανονικούς της ρυθμούς.

Ζητήθηκε επίσης εκ νέου και προφορικά η συγκατάθεσή τους για την ηχητική καταγραφή της συνέντευξης, η οποία έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διασφάλιση και στη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, επιλέχθηκε η χρήση δύο συσκευών ηχητικής καταγραφής των συνεντεύξεων (κινητό τηλέφωνο και ηλεκτρονικός υπολογιστής) με στόχο την αποτελεσματικότερη διασφάλιση των ηχογραφήσεων και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε (εφαρμογή ηχογράφησης μέσω κινητού τηλεφώνου και ηλεκτρονικού υπολογιστή) ελέγχθηκε προσεκτικά από την ερευνήτρια πριν από κάθε συνέντευξη.

Παρά το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις έγιναν με ηλεκτρονικό τρόπο και εξ αποστάσεως, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το κλίμα να είναι φιλικό και ευχάριστο. Η πλειοψηφία των γονέων ζήτησε από την ερευνήτρια η συνέντευξη να γίνει με την χρήση του ενικού αριθμού, και όχι πληθυντικού ευγενείας, καθώς λόγω της ηλικιακής εγγύτητας με την ερευνήτρια και της επικοινωνίας που προηγήθηκε για την ενημέρωση των συμμετεχόντων και την οργάνωση των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκε μεταξύ τους κλίμα οικειότητας.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου και σαφείς, έτσι ώστε οι ερωτώμενοι να μπορέσουν να τις κατανοήσουν εύκολα και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Επιπλέον στην συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ενθαρρυντικές εκφράσεις, διευκρινιστικές ερωτήσεις, παράφραση αλλά και επανάληψη των ερωτήσεων κάθε φορά που ένας συμμετέχων το ζητούσε ή όταν η ερευνήτρια αντιλαμβανόταν ότι ήταν αναγκαίο για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων, την ομαλή πορεία και την εγκυρότητα της συνέντευξης. Η ερευνήτρια προσπάθησε να διατηρήσει τη συζήτηση στα πλαίσια του θέματος της έρευνας, με σκοπό να αποφευχθούν περιττές πληροφορίες, χωρίς όμως να επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ιδιαίτερη σημασία έδωσε στην αντιμετώπιση των συνομιλητών της με διακριτικότητα αλλά και σεβασμό (Briggs, 1986), ώστε να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Επίσης θεώρησε σημαντικό να παρακολουθήσει και να ερμηνεύσει τα λεγόμενα των συμμετεχόντων με ουδέτερο βλέμμα, ανεπηρέαστο από προσωπικές αντιλήψεις και προσδοκίες (Cohen και Manion, 1992:318).

Στο τέλος των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν έχουν να προσθέσουν κάτι άλλο που δεν αναφέρθηκε στην συζήτηση. Στη συνέχεια διατυπώθηκαν ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες για το χρόνο και τη συνεργασία τους.

Με σκοπό την εξασφάλιση της εγκυρότητας των συνεντεύξεων και κατ' επέκταση της ίδιας της έρευνας, οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτές και στα ερευνητικά ερωτήματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα που παρατίθεται στο παράρτημα Α. Επίσης η ερευνήτρια προσπάθησε να παραμείνει ουδέτερη και προσηλωμένη στην έρευνα και στις απαντήσεις που έλαβε, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα μεροληψίας τόσο εκ μέρους της όσο και των συμμετεχόντων, καθώς πολλές φορές οι εμπειρίες, οι απόψεις, οι προσδοκίες, η ταύτιση αλλά και η λανθασμένη αντίληψη του ερευνητή όπως επίσης και η παρανόηση από την πλευρά των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει σε άκυρα αποτελέσματα (Cohen et al., 2007:150). Επίσης το ερευνητικό εργαλείο αξιολογήθηκε με την διεξαγωγή δυο πιλοτικών συνεντεύξεων που δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Όσον αφορά την επίτευξη της αξιοπιστίας, διατηρήθηκε σταθερή η δομή της συνέντευξης, όσον αφορά την μορφή και την λεκτική διατύπωση των ερωτήσεων για κάθε συμμετέχοντα (Silverman, 1993). Στόχος ήταν να διατηρηθούν, όσο τον δυνατόν περισσότερο, οι ερωτήσεις ίδιες για όλους τους συμμετέχοντες γιατί οποιεσδήποτε διαφορές στην διατύπωση και στα συμφραζόμενα και η απόδοση βαρύτητας σε διαφορετικά σημεία μπορούν να υπονομεύσουν την αξιοπιστία μιας συνέντευξης (Oppenheim, 1992:147). Επίσης η ερευνήτρια προχώρησε και στην τήρηση αρχείου με χειρόγραφες παρατηρήσεις με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας (Cohen et al, 2008).

## **5.5 Πρωτόκολλο συνέντευξης**

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, που επιλέχθηκε για την συλλογή των δεδομένων, βασίστηκε σε έναν οδηγό ερωτήσεων, ώστε να μπορεί η ερευνήτρια να κατευθύνει την συζήτηση σε θέματα που αφορούν τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και να παρέχει διευκρινίσεις όποτε χρειαστεί. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τέσσερις (4) θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Η πρώτη θεματική ενότητα ερωτήσεων ασχολείται με την περιγραφή της γονεϊκής εμπλοκής και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι γονείς, τους τύπους

γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόζουν, όπως περιγράφονται στην τυπολογία της Epstein και την σημασία που προσδίδουν σε αυτούς.

Στην δεύτερη ενότητα διερευνώνται οι παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής, δηλαδή οι παράγοντες που οι γονείς πιστεύουν ότι τους ωθούν, τους διευκολύνουν αλλά και αυτούς που τους εμποδίζουν να ασχοληθούν αποτελεσματικότερα με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Το τρίτο μέρος της συνέντευξης κινείται γύρω από τον θεματικό άξονα της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση και προσπαθεί να ανακαλύψει τις απόψεις των γονέων σχετικά με την έννοια της επιτυχημένης σχολικής επίδοσης, των παραγόντων που τη διαμορφώνουν και της επίδρασης που ασκεί σε αυτή η δική τους εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος επικεντρώνεται στον άξονα των σχολικών ενεργειών για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής, με ερωτήσεις που αφορούν τη διερεύνηση της παρούσας κατάστασης στις σχολικές μονάδες όσον αφορά τη στήριξη της γονεϊκής εμπλοκής, το αίσθημα ικανοποίησης των γονέων και τις προτάσεις τους για την ενίσχυση και την ενθάρρυνσή τους.

## **5.6 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας**

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά για τους σκοπούς της έρευνας, τον τρόπο διεξαγωγής της, τον εκτιμώμενο χρόνο διάρκειάς της και την δημοσίευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, τόσο τηλεφωνικά στην αρχική επικοινωνία με την ερευνήτρια, όσο και πριν την έναρξη της συνέντευξης. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Πριν την εξασφάλιση της εθελοντικής τους συμμετοχής, έλαβαν επίσης γνώση ότι μπορούν να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν, να ζητήσουν τη διακοπή της ηχογράφησης σε κάθε χρονικό σημείο της συνέντευξης και να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν (Cohen et al., 2007). Ενημερώθηκαν και εγγράφως, με ηλεκτρονικό μήνυμα, για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, την τήρηση εχεμύθειας και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Αυτός ήταν και ο σκοπός της αντικατάστασης των ονομάτων τους με αριθμούς, ανάλογα με την σειρά λήψης των συνεντεύξεων, στην απομαγνητοφώνηση των δεδομένων.

## 5.7 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Όταν ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις και συγκεντρώθηκε το υλικό που προέκυψε από τις χειρόγραφες παρατηρήσεις της ερευνήτριας και την ηχητική καταγραφή τους, το επόμενο βήμα ήταν η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά δημιουργήθηκαν γραπτά κείμενα σε μορφή Word που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων από την ερευνήτρια, μια εκ των οποίων παρατίθεται αυτούσια στο παράρτημα Γ. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, στα απομαγνητοφωνημένα αρχεία δόθηκε σε κάθε γονέα ένας αριθμός που προέκυψε από την σειρά διεξαγωγής των συνεντεύξεων όπως για παράδειγμα γονέας 1, γονέας 2 κλπ. Επίσης όπου οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα ονόματα των παιδιών τους, αυτά αντικαταστάθηκαν με τυχαίο γράμμα της ελληνικής αλφαβήτου.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της θεματικής ανάλυσης ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006, Ίσαρη & Πουρκός, 2015) και για την προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε ο συνδυασμός επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Η ερευνήτρια ξεκίνησε με την πολλαπλή και με ιδιαίτερη προσοχή ανάγνωση των δεδομένων των συνεντεύξεων, έτσι ώστε να τα κατανοήσει σε βάθος και να σχηματίσει μια πρώτη εικόνα. Στη συνέχεια σε κάθε απόσπασμα του κειμένου έγινε μια αρχική κωδικοποίηση, με την απόδοση σε αυτό μιας συνοπτικής περιγραφής με μια λέξη ή φράση (κωδικός). Ακολούθησε η ομαδοποίηση αυτών των αρχικών κωδικών σε μεγαλύτερες θεματικές κατηγορίες (θέματα) με βάση το περιεχόμενό τους. Τα θέματα επανεξετάστηκαν σε σχέση με τα δεδομένα, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις των κωδικών αλλά και της ομαδοποίησης αυτών, μέσα από μια διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης και αναστοχασμού και επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη «[...] εσωτερικής ομοιογένειας και εξωτερικής ετερογένειας [...]» που προτείνει ο Patton (1990). Στόχος ήταν να εντοπιστούν όλα τα θέματα, όχι μόνο τα αναμενόμενα αλλά και τα πιο δυσδιάκριτα. Επόμενο βήμα ήταν η προσέγγιση της ουσίας κάθε θέματος, ο ορισμός τους και η εύρεση ενός περιεκτικού ονόματος για το καθένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση του λογισμικού ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας (computer assisted qualitative data analysis software: CAQDAS) Delve.

Τελικό στάδιο της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από το σύνολο των συνεντεύξεων ήταν η συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας με τρόπο που

να οδηγεί με λογική συνέχεια στη βαθύτερη κατανόηση του κεντρικού φαινομένου μέσω των αποσπασμάτων κειμένων που παρατίθενται. Αυτή η ανάλυση των ευρημάτων θα γίνει στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **6 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων παρουσιάζονται με βάση τους τέσσερις θεματικούς άξονες που αντιστοιχούν στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

### Θεματικοί άξονες:

1. περιγραφή της γονεϊκής εμπλοκής
2. παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής
3. σχέση γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση
4. σχολικές ενέργειες για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής

Επιπλέον χρησιμοποιούνται παραδείγματα τμημάτων κειμένου των συνεντεύξεων που συνδέονται με τα θέματα και βοηθούν στην καλύτερη και εις βάθος κατανόησή τους. Από την αρχική κωδικοποίηση προέκυψαν 88 κωδικοί, οι οποίοι στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε 18 θεματικές κατηγορίες και ακολούθως εντάχθηκαν στους άνω τέσσερις θεματικούς άξονες.

### **6.1 Περιγραφή της γονεϊκής εμπλοκής**

Ο πρώτος θεματικός άξονας εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων, με παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και ειδικότερα τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν στην καθημερινή τους ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και ποιον από αυτούς αξιολογούν ως σημαντικότερο. Για την διερεύνηση των τύπων της γονεϊκής εμπλοκής επιλέχθηκε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η κατηγοριοποίησή τους με βάση την τυπολογία της Epstein.



Εικόνα 6. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής με βάση την Τυπολογία της Epstein (1987, 1992, 1995, 1996, 2001)

Θεματικοί άξονες	Θέματα	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	ΓΟΝΙΚΗ ΜΕΡΙΜΝΑ	συμβουλές εκπαιδευτικών	3
		σχολικός ψυχολόγος	1
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	επικοινωνία με φυσική παρουσία γονέα	10
		ηλεκτρονική επικοινωνία	2
		θέματα επικοινωνίας	10
		συχρότητα επικοινωνίας σχολείου-γονέων	10
		σημειώματα εκπαιδευτικού	2
		τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς	5
		αναζήτηση βοήθειας	3
	ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	εκπαιδευτικές πρακτικές γονέων	10
		εκπαιδευτικό υλικό	4
		ενίσχυση κατανόησης	5
		καθοδήγηση εκπαιδευτικών	4
		καθοδήγηση παιδιού	2
		καλλιέργεια αυτονομίας παιδιού	1
ψηφιακή τάξη		1	

ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ	δράσεις Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων	6
	εθελοντικές δράσεις γονέων	8
	σημασία συμμετοχής	1
	συμμετοχή στον Σύλλογο Γονέων και κηδεμόνων	10
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	έλλειψη συμμετοχής στην διοίκηση	4
	λήψη αποφάσεων	2
	μεσολάβηση εκπαιδευτικού	3
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	επικοινωνία Συλλόγου με τοπικούς φορείς	6
	συνεργασία σχολείου με φορείς	2
	σχέση γονέων με φορείς	7
ΠΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΥΠΩΝ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	σημαντικότερη η ενασχόληση στο σπίτι	9
	σημαντικότερη η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό	1

Πίνακας 3. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Περιγραφή γονεϊκής εμπλοκής'

### 6.1.1 Μάθηση στο σπίτι

Από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που περιγράφει η Epstein, το θέμα «Μάθηση στο σπίτι» εμφανίζει τους περισσότερους κωδικούς σε σχέση με τους άλλους τύπους. Όλοι οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι ασχολούνται με τη στήριξη των παιδιών τους στην εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων στο σπίτι, εφαρμόζοντας ο καθένας την εκπαιδευτική πρακτική που θεωρεί σωστή (10 αναφορές). Ο γονέας 7 αναφέρει σχετικά : «*Αρχικά έχουμε καθιερώσει έναν συγκεκριμένο χώρο που δεν είναι άλλος από το δωμάτιό του και μια συγκεκριμένη ώρα κάθε μέρα στην οποία μελετάει. Διαβάζει μόνος του και με φωνάζει σε ότι έχει απορία και στο τέλος πηγαίνω να ελέγξω τι έχει κάνει. Βρίσκομαι δίπλα του σε οτιδήποτε έχει απορία και ειδικά στο τέλος για να ελέγξουμε αν έχουν γίνει όλα σωστά [...]*». Ο γονέας 8 εφαρμόζει άλλη πρακτική: «*Με τον παραδοσιακό τρόπο θα έλεγα, κάθομαι μαζί με το παιδί, διαβάζουμε τη θεωρία κι έτσι εφαρμόζουμε και στην πράξη, στις ασκήσεις [...]*». Ο γονέας 1 ακολουθεί μια πιο διαδραστική προσέγγιση: «*Παίρνω πολλά παραδείγματα από τη φύση και ότι βλέπουμε γύρω μας όταν περπατάμε κτλ για να τα κατανοήσουνε καλά γιατί η Γ' τάξη είναι μια δύσκολη τάξη, βλέπουνε πρώτη φορά πολλά πράγματα, όπως τα κλάσματα στα Μαθηματικά και τέτοια*

πράγματα. Οπότε τα κάνουμε παιχνιδάκια για να τα καταλάβουμε. Στην Ιστορία τα κάνουμε σαν παραμύθια, με ερωτήσεις δικές μου και την μαθαίνει πολύ πιο γρήγορα, πιο ευχάριστα. Το Σαββατοκύριακο διαβάζουμε επίσης κάποια παραμύθια για να διορθωθούνε στην ορθογραφία και να μάθουνε άλλα πράγματα περισσότερα. Και υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση και το κάνουμε πιο διασκεδαστικό το μάθημα γιατί θέλουμε να το καταλάβουνε κι όχι να το αποστηθίσουνε και την άλλη μέρα να τα ξεχάσουνε [...]».

Ανεξάρτητα από την πρακτική που υιοθετεί ο κάθε γονέας, προτεραιότητα για μεγάλο μέρος των γονέων (5 αναφορές) αποτελεί η ενίσχυση της κατανόησης των μαθημάτων που το παιδί διδάχθηκε στο σχολείο. Έτσι ο γονέας 10 αναφέρει για παράδειγμα: «Ναι, προσπαθώ να κατανοήσω πρώτα εγώ αυτό που ζητάει η κυρία και μετά να το εξηγήσω στο παιδί ή ακόμα και να κρατήσω κάποιες σημειώσεις με κάποιες σημαντικές πληροφορίες.», όπως και ο γονέας 1: «Πρώτα ξεκινάμε τα μαθήματά τους με το που θα έρθουν από το σχολείο, βλέπουμε τι δεν καταλάβανε στο σχολείο και τους τα εξηγώ για να τα κατανοήσουνε καλύτερα, τους κάνω λίγο μέσω παιχνιδιών κάποιες ασκήσεις για να είναι πιο βοηθητικά γι' αυτούς [...]».

Παρατηρούμε έτσι, ότι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού οι γονείς έχουν αυξημένη συμμετοχή στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών και στην γενικότερη μάθηση των παιδιών τους στο χώρο του σπιτιού. Βέβαια, όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο μειώνεται και ο βαθμός συμμετοχής του γονέα ο οποίος διατηρεί έναν καθαρά ελεγκτικό ρόλο στις σχολικές εργασίες. Χαρακτηριστικά οι γονείς με παιδιά στη Δ' τάξη αναφέρουν: «Ελέγχουμε τα μαθήματά του, αν και ο ίδιος τα κάνει μόνος του και μετά τα ελέγχουμε. Έχουμε πάρει εκπαιδευτικά και εξωσχολικά βιβλία τα οποία διαβάζει στον ελεύθερο χρόνο του, παίζουμε μαζί επιτραπέζια, βλέπει ντοκιμαντέρ και ενημερώνεται [...]» (γονέας 5), «Όταν έρχεται από το σχολείο, βλέπουμε τι μαθήματα έχουμε για την άλλη μέρα. Τα βγάζουμε και κοιτάμε τι έχουμε και μετά τον βάζω να γράψει πρώτα και ελέγγω αυτά που γράφει και στο διάβασμα, διαβάζει μόνος του παράγραφο-παράγραφο, έτσι θέλει, και τον εξετάζω. Όταν τα μαθαίνει, δηλαδή, μετά παράγραφο-παράγραφο μου τα λέει και μετά μια κι έξω όλα μαζί [...]» (γονέας 9).

Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τους γονείς των μικρότερων τάξεων, οι οποίοι θέλουν σταδιακά να καλλιεργήσουν την αυτονομία των παιδιών τους σε αυτό τον τομέα (1 αναφορά), όπως αναφέρει ο γονέας 4 για την Α. που πηγαίνει στη Γ' τάξη : «[...] σιγά σιγά δε θέλω να εμπλέκομαι μεγαλώνοντας. Όσο και πιο πολύ αρχίζω να αποτραβιέμαι, και δεν σου κρύβω ότι ήμουν μια μαμά, πάνω από το παιδί συνέχεια [...] Βλέπω ότι θέλω κι εγώ να αποτραβηχτώ, σιγά σιγά να αφήνω στο παιδί χώρο. Δε σου λέω ότι τα καταφέρνω, αλλά σιγά σιγά θέλω να μην εμποδίσω την αυτονομία της. Θέλω να αρχίζει να γίνεται σιγά σιγά



ανεξάρτητη και να αρχίζει να δείχνει τη δημιουργικότητά της από μόνη της και να μην μπλοκάρω το δικό της τρόπο σκέψης. Να γίνεται υπεύθυνη και να ανταπεξέρχεται μόνη της [...]».

Σε κάποιες περιπτώσεις (2 αναφορές) ο ρόλος του γονέα είναι καθοδηγητικός και καλείται να σταθεί πλάι στο παιδί προσφέροντάς του την απαραίτητη στήριξη και δείχνοντάς του το δρόμο προς τη μάθηση, όπως αναφέρει και ο γονέας 1: «[...] δεν μπορώ εγώ να επιβληθώ στο παιδί, θα αφήσω το παιδί να έχει τον τελευταίο λόγο, εγώ θα πω την γνώμη μου, εγώ θα το καθοδηγήσω αλλά μέχρι ένα σημείο [...]».

Σημαντική είναι και η ανάγκη των γονέων για στήριξη σε αυτό τον ρόλο που έχουν αναλάβει στο σπίτι. Η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του σπιτιού επισημαίνεται από 3 γονείς (3 αναφορές), ο ένας εκ των οποίων το έχει κάνει ήδη πράξη. Χαρακτηριστικά ο γονέας 10 αναφέρει: «Γονεϊκή εμπλοκή σημαίνει το να εμπλέκομαι στην εκπαίδευση του παιδιού μου, αν και δεν είμαι μόνη μου σε όλο αυτό, αλλά έχω και μια δασκάλα που με βοηθάει», ενώ ο γονέας 4 σημειώνει: «[...] θα ήθελα να έχω μια δασκάλα, αργά ή γρήγορα, θα γίνει αυτό, δεν σου κρύβω, δηλαδή αν όχι του χρόνου, του παραχρόνου, μας βλέπω να πηγαίνουμε προς εκεί, γιατί δυσκολεύουνε και τα πράγματα, πάει Γ' τώρα, από Δ'-Ε', δεν θα μπορέσω να ανταπεξέρχομαι άλλο, σε λίγο δε θα έχω και τις γνώσεις [...]».

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα στηρίζουν την ενασχόληση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του σπιτιού, με διάφορους τρόπους. Η καθοδήγηση που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς μέσω συμβουλών στις κατ' ιδίαν συναντήσεις τους εμφανίζει την ίδια συχνότητα (4 αναφορές) με την χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού (4 αναφορές) και ακολουθεί η λειτουργία της ψηφιακής τάξης (1 αναφορά). Ο γονέας 9 αναφέρει: «Το ότι μας φωνάζει και μας λέει τον τρόπο που θα διαβάσουμε και μπορεί κάθε μέρα το μάθημα και αν είναι για επαναληπτικό, πώς θα πιάσουμε για να μπορέσουμε να βγάλουμε αυτά τα πέντε μαθήματα που έχουν μαζεμένα να τα μάθουν απ' έξω, πώς να διαβάζουμε το παιδί, φυλλάδια, να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία μας είπανε, για την έκθεση, για το σκέφτομαι και γράφω, και για την ορθογραφία επίσης [...]».

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό ο γονέας 6 θεωρεί ότι: «Ένας πολύ καλός τρόπος είναι τα φυλλάδια που έρχονται στο σπίτι. Μας βοηθάει στο να ξέρω πού έχουνε προχωρήσει, τι ακριβώς έχουν κάνει μέσα στην μέρα, και επίσης κάποιες εργασίες που έρχονται πάλι στο σπίτι [...]». Ο γονέας 1 τονίζει για την χρήση της ψηφιακής τάξης: «[...] έχουνε κάνει την ψηφιακή

τάξη, την e-me όπου μέσα εκεί μας στέλνουν σε περίπτωση που τα παιδιά ξεχάσουνε κάτι από αυτά που τους έχει βάλει, τις αρμοδιότητες. Πολλά μαθήματα, όπως τα αγγλικά, η κυρία τους βάζει μόνο στην e-me, οπότε την βλέπουμε από εκεί. Βάζει διάφορα παιχνιδάκια, βιντεάκια που είναι και έγχρωμα, οπότε το αποστηθίζουν πιο εύκολα. Ο κύριος μας βάζει συμπληρωματικά και αυτός στην e-me, αν προλάβουμε να τα δούμε. Κι εκεί είτε σαν παραμύθι, είτε σαν τραγούδι κτλ, είτε να κάνουνε κάποιες ασκήσεις έξτρα τα Σαββατοκύριακα [...]

### 6.1.2 Επικοινωνία σχολείου- οικογένειας

Επόμενος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, με βάση τον αριθμό των κωδικών που εμφάνισε ως θέμα, είναι η «επικοινωνία σχολείου και οικογένειας», ο οποίος διερευνά την ύπαρξη και τη φύση των καναλιών επικοινωνίας που διαμορφώνονται ανάμεσα στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και στους γονείς.

Η πρακτική της κατ' ιδίαν επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, μέσω αυτοπρόσωπης παρουσίας, είναι ο τρόπος επικοινωνίας που το σύνολο των γονέων επιθυμεί και επιλέγει (10 αναφορές). Ο γονέας 4 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Προσπαθώ καταρχάς, θέλω να έχω επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και προσπαθώ να επικοινωνώ μαζί του, να υπάρχει και μια κοινωνική, προσωπικό-κοινωνική σχέση για να μην είναι απλά δάσκαλος- γονέας. Να πούμε και κάποια πράγματα και εκτός σχολείου, δηλαδή θέλεις να είναι λίγο πιο διαπροσωπική η σχέση [...] να είναι καθαρά από κοντά. Δηλαδή να τον βλέπω και να με βλέπει. Να μου μιλάει και να του μιλάω, να έχουμε αυτή την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο [...]

Στη συνέχεια ακολουθούν με μικρότερη συχνότητα άλλοι τρόποι επικοινωνίας, όπως η τηλεφωνική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό με 5 αναφορές, η ηλεκτρονική επικοινωνία με 2 αναφορές και η αποστολή σημειωμάτων από τον εκπαιδευτικό με 2 αναφορές. Σχετικά με την επιλογή της τηλεφωνικής επικοινωνίας οι γονείς αναφέρουν για παράδειγμα: «Έχω το τηλέφωνο του δασκάλου, αν χρειαστεί κάτι να τον πάρω τηλέφωνο, κι αυτός έχει το τηλέφωνό μου [...]» (γονέας 4), «[...] και μέσω τηλεφώνου, νίβερ, όποτε χρειάζεται [...]» (γονέας 3) ή «[...] κι αν χρειαστεί κάτι εκτάκτως επικοινωνούμε είτε τηλεφωνικά είτε μέσω μηνυμάτων [...]» (γονέας 7). Αναφορικά για την επικοινωνία μέσω της αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων ο γονέας 1 σημειώνει: «[...] μας έχει πει ότι σε περίπτωση που θέλουμε κάτι γιατί δεν μπορούμε να πηγαίνουμε τρεις την ώρα στο σχολείο, έχουμε τα e-mail, οπότε του μιλάμε και μας απαντάει». Εναλλακτικά κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη λύση των σημειωμάτων

(2 αναφορές) στην τσάντα του παιδιού, όπως μας λέει ο γονέας 2: «[...] μας ενημέρωνε και με σημειωματάκια. Ναι, αν έβλεπε κάτι το επισήμανε να προσέξουμε κι εμείς [...]», αλλά και ο γονέας 4: «Αν θέλει, τώρα, κάτι για την επόμενη μέρα, [...] βρίσκω σημείωμα στην τσάντα του παιδιού. Είναι κι αυτός ο τρόπος επικοινωνίας του δασκάλου, ότι αν είναι κάτι και θέλει να μας ενημερώσει, μπορεί να μας στείλει σημείωμα».

Η συχνότητα της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είναι ένας κωδικός στον οποίο αναφέρθηκαν όλοι οι γονείς (10 αναφορές). Οι 6 από τους γονείς, ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης του παιδιού, περιέγραψαν ότι συναντούν τον εκπαιδευτικό μια φορά το μήνα, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Υπάρχει μια τυπική συνάντηση κάθε μήνα από τον δάσκαλο που μας ενημερώνει για την επίδοση του παιδιού [...]» (γονέας 8), «Μια φορά το μήνα έχουμε την επίσημη ενημέρωση που πηγαίνουμε» (γονέας 3). Με 2 αναφορές εμφανίζεται η επικοινωνία κάθε τρίμηνο όπως περιγράφει ο γονέας 10: «Συνήθως μια φορά στο τρίμηνο επικοινωνώ με τη δασκάλα μας για να ενημερωθώ [...]», αλλά και η επικοινωνία κάθε 15 ημέρες (2 αναφορές), όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο γονέας 5: «[...] υπήρχε επικοινωνία, ενημέρωση κάθε δεκαπέντε μέρες από την δασκάλα και προσπαθούσαμε να είμαστε κάθε δεκαπέντε για να δούμε την εξέλιξη του παιδιού μας και ό,τι υπάρχει [...]» και ο γονέας 7: «Συνήθως μια φορά στο δεκαπενθήμερο για να ενημερωθούμε για την πρόοδο του παιδιού ή για οτιδήποτε άλλο θέμα[...]

Όσον αφορά τα θέματα που απασχολούν τους γονείς στις συναντήσεις και τις συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (10 αναφορές), το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην ενημέρωση σχετικά με την επίδοση και την πρόοδο του παιδιού τους και στα προβλήματα που πιθανόν εμφανίζονται, συμπεριφοράς και μη. Σύμφωνα με τον γονέα 1: «Για να δούμε την πρόοδο και επειδή είναι καινούριος και δεν τους είχε από πέρυσι, θέλει κι αυτός να ρωτήσει κάποια χαρακτηριστικά ή άμα δει κάτι περίεργο που δεν το έχει ξαναδεί στην ψυχολογίας τους και όλα αυτά. Ρωτάει επίσης αν έχει συμβεί κάτι, θέλει να είναι ενήμερος. Μετά τον καθένα ξεχωριστά μας έλεγε για τα θέματα του παιδιού μας». Ομοίως περιγράφει ο γονέας 3: «Έχω την επαφή με το σχολείο, με το παιδί κατά κύριο λόγο και βλέπω πώς κινείται, δηλαδή πώς συμπεριφέρεται, πώς πάει η πρόοδος στο σχολείο [...]». Επίσης ο γονέας 9 σημείωσε και τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού: «[...] Ή μας φώναζε για να πούμε κι εμείς αν έχει κάποιο πρόβλημα αναμεταξύ τους τα παιδιά γιατί η δασκάλα μας ασχολιότανε και με το θέμα του bullying, ήταν η υπεύθυνη νομίζω του σχολείου και αν κάποιο παιδί μιλούσε λίγο άσχημα, κι αυτό πώς να το διαχειριστούμε». Λιγότερο συχνά ασχολούνται και με εκπαιδευτικά θέματα, όπως ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, σύμφωνα με τις

αναφορές των δυο γονέων με παιδιά στην Δ' Δημοτικού. Ο γονέας 9 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Επικοινωνούσαμε μια φορά το μήνα με την δασκάλα, μας φώναζε όλους τους γονείς για να μπορέσουμε να συζητήσουμε διάφορα θέματα και πως διδάσκει αυτή, δηλαδή τι τους κάνει κάθε μέρα, τα κεφάλαια που βγάζει, τι τους παραδίδει και να μας εξηγήσεις κι εμάς αν χρειαζόμαστε με ποιον τρόπο να βοηθήσουμε το παιδί».*

### 6.1.3 Εθελοντισμός

Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στο θέμα της εθελοντικής προσφοράς των γνώσεων, των εμπειριών και της εθελοντικής τους εργασίας στις δράσεις της σχολικής μονάδας, ως εκδήλωση της γονεϊκής εμπλοκής. Η πλειοψηφία των γονέων (8 αναφορές) δήλωσε ότι ενδιαφέρεται να προσφέρει με όποιο τρόπο μπορεί στην ενίσχυση της σχολικής μονάδας, και το έπραξε κάθε φορά που της ζητήθηκε. Αναφέρουν σχετικά: *«Ναι, τώρα τελευταία κάναμε τα ημερολόγια που είναι για το έτος, βγάλαμε φωτογραφίες τα παιδιά, πήγε κάθε μητέρα το δικό της φαγητό [...] για να μάθουν τα παιδιά από αυτό για την σωστή διατροφή, κάναμε μπαζάρ, κάτι σε βιβλία που είναι η γιορτή του βιβλίου [...]. Μετά, τα Χριστούγεννα, που βγάζουν διάφορα, ημερολόγια, στολίδια, προσπαθούμε κι ότι γίνεται από τα κέρδη, γίνεται για το σχολείο»* (γονέας 5), *«Κυρίως οργανώνονται εορταστικές εκδηλώσεις, στις οποίες καλούμαστε να συμμετέχουμε ή διάφορα μπαζάρ που σκοπό έχουν την βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, για να συγκεντρωθούν χρήματα ώστε να γίνουν εργασίες που θα βελτιώσουν το περιβάλλον του σχολείου.»* (γονέας 7), *«Και θέλω να το κάνω κι αυτό στο σχολείο γιατί γίνεται παράδειγμα προς μίμηση, να σε βλέπει να συμμετέχεις σε όλο αυτό, είτε όταν βοηθάμε σε ένα μπαζάρ του σχολείου, είτε να της πω ότι πρέπει να δανείζουμε τα βιβλία μας, να χαρίζουμε κάποια πράγματα, είτε όταν μας είχαν καλέσει για τη γιορτή της υγιεινής διατροφής να φτιάξουμε πράγματα για πρωινό. Στις σχολικές εκδρομές να πηγαίνουμε μαζί, όταν είναι και με το Σύλλογο [...]»* (γονέας 4).

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε από τους συμμετέχοντες στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (6 αναφορές) και στις εθελοντικές δράσεις που αναλαμβάνει ως συλλογικό όργανο των γονέων στα πλαίσια της ενίσχυσης της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρει ο γονέας 1: *«Ναι, πολλά πράγματα ο Σύλλογος, κάναμε ημερολόγια, κάναμε φωτογραφήσεις να μαζέψουμε λεφτά, βοηθάει παιδάκια που έχουν ανάγκη, τώρα εμπλούτισε την βιβλιοθήκη με βιβλία, πήραμε προτζέκτορες [...]».* Στο ίδιο πνεύμα και ο γονέας 4 σημειώνει: *«Συνήθως*

μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εκεί γίνεται νομίζω η πρώτη επαφή, το τι θέλει το σχολείο, το ζητάει από το Σύλλογο και ο Σύλλογος νομίζω με την σειρά του θα μας ζητήσει ό,τι ανάγκες έχουν είτε πρόκειται για υλικά, είτε για οικονομική ενίσχυση, μετά εμάς. Τώρα πιστεύω ότι αν θέλει κάποια αλλαγή στην εικόνα του σχολείου, διαμόρφωση χώρου, καθαριότητα, κάποιες ζωγραφιές και όλα αυτά πάλι θα το ζητήσουνε και εμείς αν μπορούμε να προσφέρουμε, θα προσφέρουμε [...]

Ωστόσο, κανένας από τους ερωτηθέντες δε συμμετέχει ιδιαίτερα ενεργά, ως μέλος του του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου του παιδιού του (10 αναφορές). Η συμμετοχή τους είναι τυπική και περιλαμβάνει την ετήσια συνδρομή όπως αναφέρει ο γονέας 5: «Τη συνδρομή που δίνουμε κάθε χρόνο στο σχολείο, που είναι για τον Σύλλογο[...]», την ψηφοφορία ανάδειξης των μελών του νέου Συλλόγου σύμφωνα με το γονέα 4: «Ο Σύλλογος, όταν είναι να γίνει σύσταση καινούριου Συλλόγου, θα μας καλέσουνε για να κάνουμε την συνέλευση, να ψηφίσουμε και να βγάλουμε, ας πούμε, το συμβούλιο [...]» και τις περιπτώσεις που ο Σύλλογος ζητάει τη βοήθεια των γονέων. Ο γονέας 1 αναφέρει σχετικά: «Φέτος δεν μπόρεσα να συμμετάσχω σε Σύλλογο, παλιότερα συμμετείχα κι εγώ στο Νηπιαγωγείο. Φέτος δεν μπήκα, παρόλα αυτά, γνωρίζω αρκετά άτομα απ' το Σύλλογο, οπότε έχουμε επικοινωνία έμμεση, έχουμε τα τηλέφωνα τους κτλ οπότε άμα χρειαστούνε κάτι, είμαστε εκεί σε ότι μας πούνε. Βοηθάμε με τον τρόπο αυτό κι εμείς [...]

Η πλειοψηφία των γονέων (8 γονείς) αποδίδει αυτή τη στάση της απέναντι στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο. Σύμφωνα με το γονέα 10: «Γιατί δεν έχω χρόνο, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν μπορώ να συμμετέχω [...]». Ομοίως και ο γονέας 7: «Λόγω του χρόνου, του περιορισμένου ελεύθερου χρόνου [...]». Δυο γονείς αναφέρουν ότι η μη ενεργή συμμετοχή τους αποτελεί συνειδητή προσωπική επιλογή. Ειδικότερα ο γονέας 2 τονίζει: «Όχι, δεν συμμετέχω καθόλου, δεν μπήκα καθόλου στην διαδικασία στο να συμμετέχω στον Σύλλογο, γιατί δεν με ενδιέφερε [...]». Ενώ ο γονέας 4, παρόλο που αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων τόσο για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας όσο και για το ίδιο το παιδί, που βλέπει το γονέα ως πρότυπο: «[...] από την προσωπική μου εμπειρία, είναι μια πάρα πολύ ωραία εμπειρία γιατί βοηθάς ενεργά στο σχολείο του παιδιού σου και κατά προέκταση είναι σαν να βοηθάς το ίδιο σου το παιδί κι όλα τ' άλλα τα παιδάκια, ό,τι μπορείς να κάνεις καλύτερο για το σχολείο. Κι εσύ σαν μαμά δεν βλέπεις μόνο το εκπαιδευτικό κομμάτι, βλέπεις και πολλές ελλείψεις που θα ήθελες να μην έχει το σχολείο [...]. Θα 'θελε σε πληροφορώ να είμαι και στο Σύλλογο, θα χαιρότανε πολύ να ήμουνα στο Σύλλογο. Θα περηφανευότανε και θα το εκτιμούσε.

*Μ' αρέσει να με βλέπει να προσφέρω, [...]», επέλεξε να απέχει λόγω προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας.*

#### **6.1.4 Γονική μέριμνα**

Η «γονική μέριμνα», όπως περιγράφεται από την Epstein, περιλαμβάνει την υποστήριξη που παρέχουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στους γονείς με σκοπό την ενίσχυση των γονικών τους δεξιοτήτων και τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών στο σπίτι. Οι κωδικοί που προέκυψαν από τους συμμετέχοντες περιορίστηκαν στις συμβουλές των εκπαιδευτικών με 3 αναφορές και το σχολικό ψυχολόγο με 1 αναφορά. Ειδικότερα 3 γονείς ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τους καθοδήγησαν με τις συμβουλές τους, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ασχολούνται με τη μελέτη των παιδιών, να τα στηρίζουν και να κατανοούν τις ανάγκες τους. Συγκεκριμένα ο γονέας 7 αναφέρει: *«Κυρίως μας έχουν δώσει οδηγίες στην πρώτη συγκέντρωση που έχει γίνει στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, στην οποία μας καθοδηγούσανε τον τρόπο με τον οποίο θα είμαστε δίπλα στα παιδιά, τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψουμε στην τάξη, ώστε να έχουμε μια εικόνα και να μπορούμε να βοηθήσουμε. Και το πώς θα χειριστούμε οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση τυχόν προκύψει»*. Σύμφωνα με το γονέα 2 οι εκπαιδευτικοί τους συμβουλεύουν ως εξής: *«Θέλουνε από το σχολείο οι γονείς να είναι δίπλα στα παιδιά. Πάρα πολύ γιατί μας λένε κιόλας ότι «να είστε δίπλα στα παιδιά, να βοηθάτε, να τους δίνετε το ελεύθερο λίγο να προχωρήσουν και πιο μπροστά». Να μην τα κρατάμε πίσω, να μην φοβόμαστε, να ανοίγουμε τον δρόμο να προχωρήσουν τα παιδιά, αλλά πάντα να είμαστε δίπλα τους»*.

Ιδιαίτερη αναφορά κάνει ο γονέας 1 για την παρουσία και τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική μονάδα που φοιτά το παιδί της και αναφέρει σχετικά: *«Κι επίσης λειτουργεί και ο ψυχολόγος στο σχολείο, οπότε μπορούμε και εκεί να πηγαίνουμε να δούμε εμείς κάτι αν θέλουμε να ζητήσουμε. Είμαστε από τα λίγα σχολεία που έχουμε παιδοψυχολόγο. Αυτό οφείλεται στην διοίκηση»*.

### 6.1.5 Διοίκηση/λήψη αποφάσεων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν και στο θέμα της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και γενικότερα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Οι 4 από τους γονείς εμφανίζουν μια αρνητική τοποθέτηση σχετικά με το συγκεκριμένο τύπο γονεϊκής εμπλοκής, είτε γιατί δεν τους ζητήθηκε είτε επειδή το επέλεξαν οι ίδιοι. Ο γονέας 2 αναφέρει σχετικά: *«Δεν με ενδιέφερε, εμένα σαν άτομο δεν με ενδιέφερε όλο αυτό»*. Παρόμοια τοποθέτηση έχει και ο γονέας 8: *«Δεν συμμετέχω, γιατί πιστεύω ότι είναι ένα κομμάτι το οποίο δεν το κατέχω»*, ενώ ο γονέας 10 το αποδίδει στην έλλειψη της κινητοποίησης των γονέων εκ μέρους του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων: *«Δεν μας έχει ζητήσει ποτέ ο Σύλλογος κάτι»*.

Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων με σκοπό την ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσω του συλλογικού οργάνου των Γονέων και Κηδεμόνων εμφανίστηκε με 2 αναφορές. Ο γονέας 7 σημειώνει: *«Κυρίως εκλέγοντας στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων άτομα που θεωρώ πως έχουν όρεξη και μεράκι στο να βοηθήσουν στο περιβάλλον του σχολείου»*, καθώς και ο γονέας 3: *«Όσο μπορούμε συμμετέχουμε με τις αποφάσεις, τις απόψεις που έχουμε τις αναφέρουμε στην κυρία ή στην διευθύντρια ή στον Σύλλογο και ναι, τις εκτιμούν [...]»*.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύνδεση των γονέων με τα όργανα της διοίκησης της σχολικής μονάδας, αποτέλεσε σημείο αναφοράς για 3 από τους γονείς, καθώς αναλαμβάνει το έργο να μεταφέρει τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς συμμετέχουν έμμεσα στη συζήτηση για τη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως σημειώνει ο γονέας 9: *«[...] σε κάποια θέματα της τάξης συζητούσαμε με την δασκάλα, αν κάτι μας ενοχλούσε. [...] θέματα διοίκησης του σχολείου. Ό,τι θέλαμε πάντως ρωτούσαμε τη δασκάλα, πηγαίναμε εκεί, δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα [...]»*. Ομοίως και ο γονέας 6: *«Επειδή, εργαζομαι αρκετές ώρες, δεν προλαβαίνω στο να συμμετέχω, σε αποφάσεις και τέτοια. Αυτά, όταν υπάρχει κάποια ανάγκη θα μιλήσω με τον δάσκαλο»*.

### 6.1.6 Συνεργασία με την κοινότητα

Η πλειοψηφία των γονέων (7 αναφορές), παρόλο που άφησε να εννοηθεί μια θετική διάθεση εκ μέρους της, ξεκαθάρισε ότι δεν είχαν ποτέ οι ίδιοι κάποια άμεση επαφή με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης των παιδιών τους γενικότερα. Όπως

αναφέρει ο γονέας 6: *«Νομίζω ότι όλους τους γονείς αφορά. Δεν νομίζω ότι κάποιος γονέας έχει συμμετάσχει σε κάτι τέτοιο. Τουλάχιστον όσο έχει πέσει στην αντίληψή μου [...]»*. Οι δηλώσεις του γονέα 2 κινούνται στο ίδιο πνεύμα: *«Δεν νομίζω ότι έχουν κάνει κάτι. Δεν έχω ακούσει κιόλας να πω την αλήθεια ότι κάτι θέλουνε να κάνουν και ζητάνε από το σχολείο εθελοντές ούτως ώστε [...] κάτι να κάνουμε, κάτι να βοηθήσουμε. Όχι, όχι, δεν έχει τύχει. Αν χρειαζόταν, ναι αυτό θα το έκανα για να βοηθήσω με κάποιον τρόπο»*.

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ως συλλογικό όργανο, αναδείχθηκε από τους γονείς ως το κατεξοχήν αρμόδιο ( 6 αναφορές) για να έρθει σε επικοινωνία με τους τοπικούς φορείς και να οργανώσει δράσεις ενίσχυσης του σχολείου. Αναφέρει για παράδειγμα ο γονέας 1: *«Αυτά πάλι τα κάνει ο Σύλλογος πιο πολύ, απλά μας ρωτάει ο Σύλλογος αν κάποιος γνωρίζει έμμεσα κάποιον από τον Δήμαρχο, από το Δημαρχείο, από όλους αυτούς αν μπορούμε κι εμείς με τον τρόπο μας ή να πάρουμε προσφορά από κάποια μαγαζιά που ξέρει ή έχουμε συμμαθητές μας στην τάξη οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν δώρα κτλ. Θέλανε να βάψουνε το σχολείο, οπότε ρωτήσανε τον Δήμαρχο αν έχει και με ποιους συνεργάζεται για να [...] τελειώσουμε πιο γρήγορα. Πιστεύω πως είναι καλή η συνεργασία τους»*, αλλά και ο γονέας 4: *«Τώρα ό,τι χρειαζόμαστε, ό,τι βλέπουμε βέβαια κι εγώ σαν γονέας θα το πω στον Σύλλογο γιατί τις κοπέλες τις βλέπω, ξέρω ποιες είναι και θα πω: «Ξέρετε, βλέπω αυτό, μπορεί να γίνει κάτι;» Και σε συνεννόηση με τον Δήμο ή οτιδήποτε άλλο, ξέρουν. Δηλαδή ναι, νομίζω με τον Δήμο πιο πολύ, για το θέμα της καθαριότητας και του περιβάλλοντος»*.

Ωστόσο 2 από τους γονείς δεν παρέλειψαν να αναφέρουν και την απευθείας επικοινωνία που αναπτύσσει το σχολείο με το Δήμο και τις αρμόδιες υπηρεσίες του και κυρίως για τεχνικής φύσεως θέματα, χωρίς την ανάμειξη των γονέων και του Συλλόγου, και αναφέρουν σχετικά: *«[...] κατά καιρούς έχω ακούσει και γνωρίζω ότι το σχολείο σε συνδυασμό με το Δήμο, παραδείγματος χάρη με τον αέρα τον προηγούμενο μήνα, πέσανε κάποια κλαδιά, ήρθαν να τα μαζέψουνε, να τα πάρουνε. Αν χρειαστούν σκουπιδοτενεκέδες, θα βάλουνε. Και ένα άλλο, οι σχολικοί τροχονόμοι. Και αυτός είναι ένας φορέας που βοηθάει και υπάρχει τα τελευταία χρόνια, ο σχολικός τροχονόμος [...]»* (γονέας 4). Ομοίως και ο γονέας 8: *«[...] με τον Δήμο έχει συνεργαστεί για τον εξωτερικό χώρο, για τα φανάρια, για τις διαβάσεις»*.



### 6.1.7 Ιεράρχηση τύπων εμπλοκής

Όσον αφορά τη θεματική κατηγορία της ιεράρχησης των τύπων της γονεϊκής εμπλοκής, και της αξιολόγησής τους σε σχέση με τη σχολική επίδοση του παιδιού τους, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, με 9 αναφορές, θεωρεί ως σημαντικότερο, από τους 6 τύπους γονεϊκής εμπλοκής που περιγράφει η Epstein στην τυπολογία της, την ενασχόληση των γονέων με τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι, όπως φαίνεται και από τα λόγια του γονέα 4: «[...] για μένα που δεν βρίσκομαι στον Σύλλογο, είναι η συμμετοχή που έχω με το παιδί μου καθαρά στο σπίτι. Για μένα αυτό είναι το νούμερο ένα, γιατί δεν συμμετέχω τόσο ενεργά στο σχολείο. Άρα την δουλειά που πρέπει να κάνω και την περισσότερη δουλειά και το σημαντικότερο για μένα είναι που είμαι από το σπίτι και το κάνω όλο αυτό. Και μετά το να υπάρχει μια επαφή με το δάσκαλο, το να είσαι σε συχνή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Και αν θες σειρά προτεραιότητας, μετά θα βάλω αυτά με το σχολείο και την οργάνωση του σχολείου και την διαμόρφωση και τις διάφορες εκδηλώσεις [...]». Ξεκάθαρα, οι γονείς των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, έχουν ως εκπαιδευτική προτεραιότητα, τη συνδρομή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους στο χώρο του σπιτιού, σύμφωνα και με όσα αναφέρει ο γονέας 7: «Σημαντικότερο θεωρώ τον τρόπο με τον οποίο είμαι δίπλα στο παιδί στο σπίτι και παρακολουθούμε μαζί τις οδηγίες της δασκάλας και προετοιμαζόμαστε για τα μαθήματά του».

Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο έρχεται δεύτερη σε σπουδαιότητα για τους γονείς της παρούσας έρευνας και ακολουθεί η συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου, όπως φαίνεται από όσα αναφέρει ο γονέας 1: «[...] μετά ο εκπαιδευτικός με τους γονείς και τελευταία νομίζω πως είναι η διοίκηση, γιατί είναι κάτι [...] που θα το σκεφτούμε τελευταίο δηλαδή εμείς οι γονείς», όπως και ο γονέας 3: «[...] μετά η επικοινωνία με τον δάσκαλο νομίζω και μετά να έχεις με τα δρώμενα». Μόνο ένας από τους γονείς (1 αναφορά) ξεχώρισε την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ως τύπο γονεϊκής εμπλοκής πρωταρχικής σημασίας, καθώς όπως επισημαίνει ο γονέας 9: «Την επικοινωνία με την δασκάλα, είναι η πιο σημαντική, γιατί βοηθάει και το παιδί πρώτα και μετά τον γονιό να έχει πιο ασφάλεια».

## 6.2 Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής

Ο δεύτερος θεματικός άξονας, που συνδέεται και με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα, διερευνά όλους εκείνους τους παράγοντες που οι γονείς της παρούσας έρευνας

πιστεύουν ότι επηρεάζουν και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε γονέας θα επιλέξει για την ενασχόλησή του με την εκπαίδευση του παιδιού του. Κάποιες φορές αυτοί οι παράγοντες προκύπτουν από το παιδί, άλλες φορές από τους ίδιους τους γονείς ή το εξωτερικό περιβάλλον και δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες συμμετοχής, ενώ άλλοτε πρόκειται για εμπόδια που αναδύονται και ασκούν τη δική τους επιρροή.

Θεματικοί άξονες	Θέματα	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	απαιτήσεις εκπαιδευτικού συστήματος	1
		αρνητική στάση εκπαιδευτικού	1
		Διαδίκτυο	2
		αρνητική στάση παιδιού	3
		έλλειψη εμποδίων	3
		έλλειψη υποστήριξης από σχολείο	2
		έλλειψη χρόνου γονέα	4
		κούραση γονέα	1
		ρόλος ολοήμερου	1
	ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	χρήση τεχνολογικών μέσων	1
	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ανάγκες παιδιού	3
		ηλικία παιδιού	3
		θετική στάση παιδιού	10
	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	αντίληψη αποτελεσματικότητας	3
		δομή οικογένειας	1
		επαγγελματική συνάφεια	1
		εσωτερική ανάγκη	3
		ευχέρεια χρόνου	5
		ηλικία γονέα	1
		μορφωτικό επίπεδο γονέα	3
		παρακολούθηση πορείας παιδιού	2
		πεποιθήσεις γονέων	8
		προσδοκίες γονέων	2
προσωπική εμπειρία		2	
χαρακτηριστικά γονέα	2		

Πίνακας 4. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Παράγοντες διαμόρφωσης της γονεϊκής εμπλοκής'.

### 6.2.1 Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς

Το θέμα με το μεγαλύτερο πλήθος κωδικών (14 κωδικοί) αποτέλεσαν οι παράγοντες που συνδέονται με τους ίδιους τους γονείς και αφορούν τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες τους. Ο κωδικός στον οποίο η πλειοψηφία των γονέων αποδίδει την ενασχόλησή της με την εκπαίδευση των παιδιών τους (8 αναφορές), είναι ο σχετικός με τις πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο τους και την αξία της μόρφωσης. Διαπιστώνουμε έτσι, ότι οι γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών τους γιατί πιστεύουν βαθιά ότι αυτή η συμμετοχή τους είναι εξαιρετικά σημαντική και απόλυτα φυσιολογική. Ο γονέας 9 αναφέρει: *«Η βοήθεια για το παιδί μου. Το θεωρώ κάτι φυσιολογικό να πρέπει να βοηθήσω το παιδί, έτσι ώστε να είναι πιο συνεπής με τα μαθήματά του, να τα καταλαβαίνει πιο καλά, να τον βοηθάω γενικώς»*. Την πεποίθησή του για την αξία της μόρφωσης και τη σημασία της για την εξέλιξη του ανθρώπου εκφράζει ο γονέας 4: *«Καταρχάς, όλοι οι γονείς έχουν συνειδητοποιήσει το πόσο σημαντικό είναι η εκπαίδευση του παιδιού, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο του παιδιού, ότι είναι μετά την υγεία. Να είναι χαρούμενο παιδί, είναι ότι πρέπει να υπάρχει συνειδητοποίηση ότι η μόρφωση είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα στη ζωή. Άρα δεν θα μπορούσα να μην πάρω μέρος σε όλο αυτό. Άρα αυτό είναι σαν κίνητρο το να τη βοηθήσω. Στο θέμα αυτό είμαι συνειδητοποιημένη ότι είναι το Α και το Ω για την σχολική ζωή και την περίοδο που είναι τώρα, ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στη ζωή της αυτή την χρονική περίοδο»*.

Μεγάλο μέρος των γονέων (5 αναφορές) αναφέρθηκε στον κωδικό που αποδίδει την ευχέρεια του ελεύθερου χρόνου που διαθέτουν και μπορούν να αφιερώσουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Δεν είναι τυχαίο ότι οι 5 γονείς που επισήμαναν το συγκεκριμένο παράγοντα που επιτρέπει την ενασχόλησή τους, είναι οι 5 γονείς που δήλωσαν ότι δεν εργάζονται (3 οικιακά, 2 άνεργοι). Σύμφωνα με το γονέα 4: *«Το άλλο είναι ότι, με διευκολύνει ότι δεν εργάζομαι αυτή τη στιγμή και έχω χρόνο, να την βοηθήσω. Δεν ξέρω αν δούλευα, πραγματικά αν θα είχα το κουράγιο και το χρόνο να τη βοηθήσω»*, αλλά και ο γονέας 2 δηλώνει ότι: *«Ο μπαμπάς δουλεύει, εγώ είμαι στο σπίτι, οπότε συνήθως η μαμά αναλαμβάνει, στην προκειμένη περίπτωση η μαμά έχει αναλάβει αυτό το κομμάτι»*.

Από τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς και επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών, εμφανίστηκαν με 3 αναφορές ο καθένας, η

αντίληψη της αποτελεσματικότητας των γονέων, η εσωτερική ανάγκη και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έτσι διαπιστώνουμε ότι κάποιοι γονείς (3) πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα παιδιά τους και αυτή η αντίληψη τους ωθεί να συνεχίσουν, όπως αναφέρει ο γονέας 2: *«Νομίζω ότι βάζω κι εγώ το λιθαράκι μου, το να είμαι δίπλα του. Το ότι αισθάνομαι πιο χρήσιμη. Νομίζω και για μένα, ότι αισθάνομαι χρήσιμη, ότι δίνω κάτι, πέρα από το λειτουργικό κομμάτι σαν μαμά. Ότι βοηθάω σε κάτι παραπάνω. Με το να είμαι δίπλα του, και λίγο να τον πιέζω όποτε χρειάζεται, λίγο να τον σπρώχνω, να τον ωθώ. Αυτό, νομίζω ότι για μένα αυτό είναι, να αισθάνομαι καλά ότι προσφέρω».*

Το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων (3 αναφορές) διευκολύνει επίσης τους γονείς στην εμπλοκή τους με την εκπαίδευση του παιδιού, καθώς σύμφωνα με το γονέα 8: *«[...] εγώ βασίζομαι στις γνώσεις μου, που έχω αποκτήσει»* και ομοίως ο γονέας 10 σημειώνει: *«[...] πιστεύω ότι ακόμα έχω τις γνώσεις για να βοηθήσω το παιδί στην τάξη που βρίσκεται».* Εξίσου σημαντική ώθηση στους γονείς (3 αναφορές), ώστε να ασχοληθούν ενεργά, δίνει και η αντίληψη που έχουν για τη συμμετοχή τους ως εσωτερική ανάγκη, όπως αναφέρει ο γονέας 4: *«Και από συναισθηματική πλευρά, σαν μανούλα, ξέρεις ότι θέλουμε λίγο να είμαστε από πάνω»*, αλλά και ο γονέας 9: *«Ήθελα να έχω αυτή την επικοινωνία με το παιδί, νιώθει και αυτός ασφάλεια και εγώ, ότι πάει διαβασμένος».*

Ένας ακόμη παράγοντας που αναφέρθηκε από δυο γονείς (2 αναφορές) ότι λειτουργεί ως ώθηση στην ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση του παιδιού τους είναι η παρακολούθηση της πορείας του, όπως σημειώνει ο γονέας 10: *«Για να ελέγξω το αποτέλεσμα της προσπάθειας του παιδιού και για να διορθώσω τα λάθη του».* Επιπλέον οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τα παιδιά τους (2 αναφορές) φαίνεται να τους κινητοποιούν με σκοπό την εκπαιδευτική στήριξη και ενίσχυση των παιδιών του. Αυτό τονίζει και ο γονέας 1 λέγοντας: *«Με ενδιαφέρει γιατί μέσα από εκεί θα δω και το μέλλον του παιδιού μου, πού βαδίζουμε τώρα, που θα πάμε μετά».*

Η προσωπική εμπειρία των γονέων από τη γονεϊκή εμπλοκή (2 αναφορές) είναι ένας ακόμη ρυθμιστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς μπορεί να λειτουργήσει αμφίδρομα και θετικά αλλά και αρνητικά. Οι 2 συμμετέχοντες εκφράζουν και τις 2 απόψεις. Αφ' ενός ο γονέας 5 αναφέρει στηρίζοντας τις επιλογές του: *«Όπως σου είπα, κάθε παιδί είναι διαφορετικό, αλλά έτσι έχω μάθει κι εγώ, το να είμαι δίπλα του σε οτιδήποτε κι αν χρειαστεί»*, ενώ αφ' ετέρου ο γονέας 4 αποφάσισε να αποφύγει τη συμμετοχή του στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων λόγω προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας. Αναφέρει

χαρακτηριστικά: «Εγώ στο νηπιαγωγείο έβλεπα πολλά πράγματα και θα θέλαμε να τα κάνουμε πράξη, αλλά δεν είναι μόνο το τι αποφασίζεις εσύ και το τι ανάγκες βλέπεις εσύ. Πρέπει πάντα αυτό που βλέπεις εσύ, να έρχεται σε συνδυασμό με το τι θέλει και ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός. Και πάντα παρεμβαίνει σ' αυτό, πάντα υπάρχουν διαφωνίες, πάντα υπάρχει από πίσω όλο το ότι κάποιος θα διαφωνεί, ότι δεν βλέπουν την θετική πλευρά των πραγμάτων. Και τελικά αποφάσισα, εφόσον είδα όλα αυτά τα πράγματα, αποφάσισα να μην πάρω μέρος, γιατί απογοητεύτηκα πιο πολύ. Ενώ θέλεις να κάνεις δουλειά, θέλεις η συμμετοχή σου να είναι για καλό και του σχολείου και των παιδιών, βλέπεις ότι ίσως δεν υπάρχει ανταπόκριση».

Τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών του γονέα, που σχετίζονται με τη μεταδοτικότητα που διαθέτει αλλά και με το χαρακτήρα του, τόνισαν 2 από τους γονείς (2 αναφορές), όπως ο γονέας 3: «Είναι θέμα χαρακτήρα. Είναι ο χαρακτήρας, είναι η μόρφωση, η εμπιστοσύνη που δείχνεις στο παιδί», αλλά και το θέμα της ηλικίας του γονέα (1 αναφορά) που επιτρέπει την ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά θέματα.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες πρότειναν και άλλους παράγοντες που συνδέονται με τους γονείς και διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά εμφανίζονται στην κωδικοποίηση της παρούσας έρευνας με μικρότερη συχνότητα και ειδικότερα με 1 αναφορά ο καθένας. Έτσι ο γονέας 4 αναφέρεται στη δομή της οικογένειάς του, η οποία περιλαμβάνει ένα παιδί: «Κάτι άλλο είναι ότι έχω ένα παιδί, άρα έχω περισσότερο χρόνο και δεν κουράζομαι και δεν προσπαθώ διπλά, γιατί αλλιώς θα ήταν να έχω και ένα άλλο παιδί, είτε είναι πάλι στο Δημοτικό, το να το διαβάζω ταυτόχρονα, είτε είναι μικρότερης ηλικίας που θα μου τρώει αλλού χρόνο και θα έχω και αλλού το μυαλό μου», αλλά και την ηλικία του που του επιτρέπει την ενασχόλησή του: «[...] είμαι σε μια ηλικία ακόμα που μπορώ να την βοηθάω. Δεν είναι κάτι μέχρι στιγμής πέρα από τις δυνατότητές μου».

Τέλος η επαγγελματική συνάφεια (1 αναφορά) σύμφωνα με το γονέα 1 διαμορφώνει τόσο τον τρόπο όσο και το βαθμό εμπλοκής του: «Επειδή είμαι κι εγώ εκπαιδευτικός και παρακολουθώ και μεταπτυχιακά και σε ειδικής ανάγκης και για διαπολιτισμικά έχω τελειώσει και είναι ένας κλάδος που με ενδιαφέρει».

## **6.2.2 Παράγοντες σχετικοί με το παιδί**

Το επόμενο θέμα που προέκυψε από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων είναι οι παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής που συνδέονται με το ίδιο το παιδί. Ο κωδικός

που αναδείχθηκε ομόφωνα (10 αναφορές) από όλους τους γονείς είναι ο θετικός τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει την ενασχόληση του γονέα με την εκπαίδευσή του. Αυτή η ενθαρρυντική στάση του παιδιού, που αναζητά τη βοήθεια του γονέα, αποτελεί για τους γονείς κίνητρο αλλά και επιβράβευση των προσπαθειών τους. Ο γονέας 10 αναφέρει: «*Το αντιμετωπίζει πάρα πολύ θετικά, είναι ενθουσιασμένος, όποτε του λέω ότι θα τον διαβάσω εγώ, χαίρεται πάρα πολύ*», αλλά και ο γονέας 4 διευκρινίζει: «*[...] Στο σχολείο, βλέπω ότι χαίρεται όταν θα πάω. Τη βλέπω χαίρεται, ενθουσιάζεται, ρωτάει: «Σας έχει φωνάζει ο κύριος; Θα πας να ρωτήσεις για μένα;» Σίγουρα θα ένιωθε απογοητευμένη αν δεν πήγαινα να παρευρίσκομαι που με έχει ζητήσει ο δάσκαλός της. Στις σχολικές γιορτές τη βλέπω ότι θέλει κι εμένα και ζητάει και το μπαμπά της να πάμε να τη δούμε που θα πει το ποίημά της και όλα αυτά. Βλέπω ότι χαίρεται, νιώθει περήφανη, το ζητάει. Νομίζω ότι κάθε παιδί το ζητάει και το δείχνει. Θα ήταν πολύ απογοητευμένη αν έβλεπε ότι ήμουν απύσχα, αν έβλεπε ότι αδιαφορούσα*».

Όσον αφορά των παράγοντα της ηλικίας του παιδιού (3 αναφορές) οι γονείς σημείωσαν ότι παίζει ένα ρόλο στην εμπλοκή τους καθώς σε αυτή την ηλικία τίθενται οι βάσεις, όπως αναφέρει ο γονέας 4: «*Θέλω να μάθει ότι πρέπει, ότι είναι καθήκον της, ότι πρέπει να διαβάσει, γιατί θα την βοηθήσει σε πολλούς τομείς της ζωής της, και στο να διαμορφώσει τον χαρακτήρα της και να μπορεί επαγγελματικά μετά να σταθεί κάπου. Θέλω να της το περάσω αυτό. Πόσο μάλιστα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής της, της σχολικής ζωής της*». Επίσης οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού (3 αναφορές) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους, σύμφωνα με το γονέα 10: «*Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του γιατί όταν δεν συμμετέχω, βλέπω ότι το παιδί δυσκολεύεται σε κάποια πράγματα*».

### **6.2.3 Εξωτερικοί παράγοντες**

Σχετικά με το θέμα των εξωτερικών παραγόντων που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή μόνο ένας γονέας (1 αναφορά) αναφέρθηκε στον τρόπο με τον οποίο τον διευκολύνει η χρήση της τεχνολογίας και των τεχνολογικών μέσων ώστε να μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά το παιδί του και τονίζει σχετικά: «*[...] είναι και η τεχνολογία που οτιδήποτε δυσκολευτούμε τρέχουμε στο ίντερνετ, γιατί και μερικές φορές και οι γονείς δυσκολεύονται να θυμηθούν κάτι από τα παλιά. Οπότε τρέχουμε και αναζητούμε στο google κτλ*

ό,τι δεν μπορούμε από τα μαθήματά του και πιστεύω ότι η τεχνολογία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο».

#### 6.2.4 Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή

Όσον αφορά το θέμα των παραγόντων που λειτουργούν αρνητικά και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, τις περισσότερες αναφορές (4) συγκεντρώνει ο κωδικός που αφορά την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων και συνδέεται με τους εργαζόμενους γονείς, σύμφωνα με όσα περιγράφει ο γονέας 10: *«Δυστυχώς εμποδίζει το ότι είμαι εργαζόμενη και δεν μπορώ να ασχοληθώ και πολύ»*, αλλά και ο γονέας 6: *«Με δυσκολεύει πάρα πολύ το ότι δεν υπάρχει άπλετος χρόνος για να μπορέσω να ασχοληθώ όπως θα έπρεπε»*.

Στη συνέχεια αναδείχθηκε με 3 αναφορές η κατά καιρούς αρνητική στάση του παιδιού που πολλές φορές είτε λόγω του χαρακτήρα, είτε λόγω της κούρασης, είτε λόγω της πίεσης εμφανίζει διφορούμενα μηνύματα προς τον γονέα, σχετικά με την ενθάρρυνση ή μη, της συμμετοχής του στην εκπαίδευση και δυσχεραίνει το έργο του γονέα. Μας περιγράφει για παράδειγμα ο γονέας 4: *«Στο σπίτι, έχουμε δυο όψεις. Η μια είναι ας πούμε ότι: «Ωραία, αφήστε με και μη με ελέγχετε σε τίποτα!» Πραγματικά εάν την αφήσω, δεν θέλει κανέναν έλεγχο. «Με καταπιέζεις, δεν έχω χρόνο για παιχνίδι» Οι προστριβές όλες αυτές, οι φωνές, η ανταλλαγή σχολίων [...] ανταλλάσσεις λόγια που σε στεναχωρούν στο τέλος. Αυτό είναι από τα αρνητικά. Και το βλέπω ότι κι αυτή, δεν είναι μόνο σ' εμένα. Και αυτή, στεναχωριέται, νευριάζει, γκρινιάζει, φωνάζει, ότι την ελέγγω, ότι της τρώω χρόνο. [...] Το βλέπω αυτό ότι δυσανασχετεί κάποιες φορές και γίνεται όλο αυτό. Από την άλλη, όμως, βλέπω ότι ταυτόχρονα το εκτιμάει κιόλας. Γιατί την βλέπω ότι: «Μαμά, έλα λίγο, μαμά έλα λίγο.» Δηλαδή ζητάει ταυτόχρονα μετά και την βοήθειά μου»*.

Τον ρόλο της υπερβολικής ενασχόλησης των παιδιών με το διαδίκτυο, την τηλεόραση, τις ηλεκτρονικές συσκευές και τα βιντεοπαιχνίδια υπέδειξαν δυο από τους γονείς (2 αναφορές), ως έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά και παρεμποδίζει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού, κυρίως στο χώρο του σπιτιού, όπως αναφέρει ο γονέας 8: *«Για μένα ένας σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την συμμετοχή μου είναι το διαδίκτυο, γιατί ασχολούνται μ' αυτό, θέλουν συνέχεια να βλέπουν στην τηλεόραση, ασχολούνται με τα κινητά και δεν έχει τόσο διάθεση να ασχοληθεί με τα μαθήματα»*.

Οι αλλαγές των βιβλίων και οι αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος επισημάνθηκαν από το γονέα 4 (1 αναφορά), καθώς είναι δύσκολο για έναν γονέα με μόρφωση επιπέδου Λυκείου να τα παρακολουθήσει, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την εκπαίδευση του παιδιού του. Σημειώνει σχετικά: «[...] δεν μπορείς να ακολουθείς από κάποιο σημείο και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δεν είμαι ούτε φιλόλογος, ούτε μαθηματικός. Πόσες φορές έχω σκεφτεί: «Αχ, αν ήμουν φιλόλογος με το που θα κοίταγα τη γραμματική της, θα μπορούσα κατευθείαν να τη βοηθήσω». Εγώ πρέπει να τα πάρω να τα ξαναδιαβάσω, να τα θυμηθώ. Για μένα αυτό είναι διπλός κόπος και ότι δεν είμαι εκπαιδευτικός, υπάρχει ένας βαθμός δυσκολίας. Ο μαθηματικός θα πάρει ένα πρόβλημα, θα το λύσει. Εγώ θα πρέπει να κάτσω να το διαβάσω, να το θυμηθώ. Διαιρέση αν σου πω τώρα, δεν θυμάμαι [...]». Σε συνάρτηση με την έλλειψη της υποστήριξης από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (2 αναφορές) σε αυτό τον τομέα, γίνεται ακόμα πιο δύσκολο το έργο του γονέα: «[...] ό,τι αντιλαμβανόμαστε σαν μαμάδες η μια με την άλλη ή ότι διαβάσουμε από μόνες μας και ό,τι θα δούμε σχετικά στα βιβλία και στον τρόπο που θα πουν τα παιδιά [...]» (γονέας 4).

Επιπλέον ο γονέας 4 αναφέρθηκε και στον παράγοντα της ψυχολογικής και σωματικής κούρασης του γονέα (1 αναφορά) που μεγαλώνει, όσο αυξάνεται η ηλικία του και τονίζει: «[...] είναι ο ψυχολογικός, σιγά σιγά πέφτεις σαν άνθρωπος, δεν έχεις αντοχές, είναι ότι σαν άνθρωπος κουράζομαι κι εγώ, ότι μεγαλώνοντας δεν έχεις τις ίδιες αντοχές, ότι το μεσημέρι που συνήθως πρέπει να διαβάσει θες κι εσύ να ξεκουραστείς, μετά αρχίζουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες, τρέξε από δω, τρέξε από κει, κοίτα την ώρα. Όλο αυτό νομίζω ότι σε κουράζει, δεν μπορείς να κάνεις τα πάντα και να περνάνε όλα από το χέρι σου».

Ιδιαίτερη αναφορά, με μια αίσθηση πικρίας, έγινε για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος όταν διατηρεί αρνητική στάση (1 αναφορά) απέναντι στην ενασχόληση του γονέα με την εκπαίδευση του παιδιού, τότε λειτουργεί αποτρεπτικά και δυσχεραίνει τη μεταξύ τους συνεργασία, όπως σχολιάζει ο γονέας 6: «Θα μιλήσω προσωπικά και θα πω ότι είναι ένας δάσκαλος ο οποίος θέλει να γίνονται όλα μέσα στην τάξη, να μην έρχεται μέσα στο σπίτι, οπότε η συμβουλή που μας δίνει συνέχεια όταν ρωτάμε είναι: «Αφήστε τα παιδιά σε μένα. Και δεν είναι πολύ καλό αυτό, γιατί είναι πολλά τα παιδιά. Και δεν ξέρω πόσο καταφέρνει να ασχοληθεί με το κάθε ένα ξεχωριστά».

Τέλος με 1 αναφορά επισημάνθηκε και ο ρόλος του ολοήμερου σχολείου, το οποίο αποτελεί μια σχεδόν αναγκαστική επιλογή για τους εργαζόμενους γονείς, αλλά κάποιες φορές η λειτουργία του είναι περισσότερο διεκπεραιωτική και όχι τόσο εκπαιδευτική σε σχέση με



τα μαθήματα και τις εργασίες των παιδιών. Σχετικά ο γονέας 6 αναφέρει: «Βέβαια και το ολοήμερο σ' αυτό δυσκολεύει λίγο περισσότερο τα πράγματα γιατί τα τελειώνουν εκεί και μετά εμείς εδώ στο σπίτι ή πρέπει να τα ξανακάνουμε απ' την αρχή ή πρέπει να σκαρφιστούμε μόνοι μας. Δηλαδή ας πούμε μπορεί να έρθει από το ολοήμερο και να τα έχει λύσει ο δάσκαλος στον πίνακα. Δεν νομίζω ότι αυτό είναι διάβασμα, νομίζω ότι το ολοήμερο έχει την έννοια του να τελειώσουμε τα γραπτά που έχουμε για την επόμενη μέρα [...]».

Ωστόσο υπάρχει και μια μερίδα γονέων (3 αναφορές) που αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα εμπόδιο στην ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση του παιδιού τους τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο χώρο του σπιτιού, όπως σχολιάζει ο γονέας 5 για παράδειγμα: «Όχι κανένας παράγοντας. Δίπλα του όποτε με θέλει είμαι και θα είμαι δίπλα του, όποτε μπορώ».

### 6.3 Σχέση γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση

Ο τρίτος θεματικός άξονας ασχολείται με τα οφέλη που πιστεύουν οι γονείς ότι αποκομίζουν από τη γονεϊκή τους εμπλοκή τόσο οι ίδιοι, όσο και τα παιδιά τους αλλά και τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης περιλαμβάνει τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για την σχολική επίδοση του παιδιού τους αλλά και τις σκέψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που την διαμορφώνουν.

Θεματικοί άξονες	Θέματα	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΓΟΝ. ΕΜΠΛΟΚΗΣ	γονεϊκή καταπίεση	1
		μείωση αυτονομίας παιδιού	1
		προστριβές γονέα-παιδιού	1
	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	μάθηση στο σπίτι	5
		διευθυντής σχολικής μονάδας	2
		ιεράρχηση παραγόντων επίδοσης	10
		ικανότητες εκπαιδευτικού	6
		μαθησιακές δυσκολίες	1
		γονική μέριμνα	5
		σχολικό περιβάλλον	4
		χαρακτηριστικά παιδιού	2
		ΘΕΤΙΚΑ	αίσθημα ασφάλειας γονέα

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	αίσθημα ασφάλειας παιδιού	4
	αυτοπεποίθηση γονέα	1
	αυτοπεποίθηση παιδιού	5
	δημιουργία προτύπων	1
	ελεύθερος χρόνος παιδιού	2
	εξέλιξη παιδιού	1
	Επίδοση	1
	προσωπικός χρόνος γονέα-παιδιού	5
	συμπεριφορά παιδιού	1
	συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών	3
	συνεργασία γονέα-παιδιού	3
	χαρακτήρας και μόρφωση	1
	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	επιθυμητή επίδοση
	παρούσα σχολική επίδοση παιδιού	10

Πίνακας 5. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα ‘Σχέση γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση’

### 6.3.1 Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής

Σύμφωνα με τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα η γονεϊκή εμπλοκή προσφέρει πολλαπλά και ευεργετικά οφέλη κυρίως για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους τους γονείς. Μεγάλο μέρος των γονέων (5 αναφορές) πιστεύει ότι συμμετέχοντας στην εκπαίδευση του παιδιού τους οι γονείς περνούν πολύτιμο χρόνο μαζί του, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τους προσωπικούς τους δεσμούς, όπως αναφέρει ο γονέας 8: «[...] ότι περνάω ποιοτικό χρόνο με το παιδί μου και δενόμαστε περισσότερο και είναι μια ευχάριστη διαδικασία, να είμαι δίπλα στο παιδί μου, να περνάμε χρόνο μαζί» και αναπτύσσουν σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία γονέα και παιδιού (3 αναφορές). Ο γονέας 1 αναφέρει γι’ αυτό: «[...] σημαίνει πρώτον οι γονείς να έχουν καλή συνεργασία με τα παιδιά τους [...]».

Ένας από τους λόγους που οι γονείς επιλέγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους, είναι ότι αυτή δημιουργεί αλλά και ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας (3 αναφορές) που έχουν ανάγκη, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο γονέας 7: «Κι εγώ νιώθω απ’ την άλλη πλευρά ασφαλής, γνωρίζοντας ότι μπορώ να παρακολουθώ την εξέλιξη του παιδιού μου». Επιπλέον ο γονέας 2 θεωρεί ότι οι γονείς που ασχολούνται ενεργά με την εκπαίδευση του παιδιού τους ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους (1 αναφορά) και τονίζει ότι: «Νομίζω ότι βάζω κι εγώ το λιθαράκι μου, το να είμαι δίπλα του. Νομίζω και για μένα, ότι αισθάνομαι

*χρήσιμη, ότι δίνω κάτι, πέρα από το λειτουργικό κομμάτι σαν μαμά. Ότι βοηθάω σε κάτι παραπάνω. Με το να είμαι δίπλα του, και λίγο να τον πιέζω όποτε χρειάζεται, λίγο να τον σπρώχνω, να τον ωθώ. Αυτό, νομίζω ότι για μένα αυτό είναι, να αισθάνομαι καλά ότι προσφέρω».*

Ένα πολύ σημαντικό όφελος για τα παιδιά, σύμφωνα με τους γονείς, που προκύπτει από την ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των παιδιών (5 αναφορές), όπως φαίνεται και από τα λόγια του γονέα 4: «*Νομίζω ότι από όλο αυτό καταλαβαίνει ότι είμαι μια μαμά που δεν αδιαφορεί, που θέλει το καλό της, ότι πρέπει να την ενθαρρύνω, ότι «μπορείς να το καταφέρεις, μπορείς να το κάνεις μόνη σου και ότι τα πας όλο και καλύτερα». Να νιώθει σίγουρη για τον εαυτό της και ότι μπορεί να τα καταφέρει»*, αλλά και του γονέα 7: «*Θεωρώ ότι το παιδί μου αποκτά έτσι αυτοπεποίθηση και νιώθει σιγουριά για τον εαυτό του»*.

Στη συνέχεια αναδείχθηκε με 4 αναφορές η δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στο παιδί, ως σημαντικό όφελος της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς το παιδί νιώθει έμπρακτα την υποστήριξη του γονέα του, όπως αναφέρει για παράδειγμα και ο γονέας 4: «*Δηλαδή δε θα μπορούσα να μη συμμετέχω σε όλο αυτό, δε θα μπορούσα να την αφήσω έτσι, γιατί μέσα από τα όρια γενικά και από τους κανόνες που βάζουμε [...] το παιδί νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια. Άρα δε θα μπορούσα να μην την ελέγχο ή να μην της βάζω το πρόγραμμά της ή να μην της πω ότι είναι το καθήκον σου να διαβάζεις. Και νιώθει και σιγουριά ότι η μαμά θα τη βοηθήσει.[...] γιατί της έχω πει στο τέλος θα τα βλέπω, θα τα ελέγχο κι ό,τι θέλεις και ό,τι βοήθεια θέλεις και δεν έχεις καταλάβει κάτι, θα μπορώ όσο μπορώ να σου το εξηγήσω. Κι ότι την ενθαρρύνω. Η ενθάρρυνση είναι πολύ σημαντικό πράγμα, το να την ενθαρρύνεις, ότι: «Μπορείς, μπορείς να τα καταφέρεις. Προσπάθησε μόνη σου. Και μετά είμαι εγώ, θα σε βοηθήσω.» Και το βλέπει, νομίζω ότι νιώθει ασφάλεια [...]*».

Μέρος των γονέων (3 αναφορές) τόνισε και τη συνεισφορά της γονεϊκής εμπλοκής στην ομαλή και υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως ο γονέας 1: «*Θέλω το παιδί μου πρώτα να περνάει καλά, όταν έρχεται από το σχολείο να είναι ευτυχισμένο, να μου λέει πως περνάει και να λύνουμε τα προβλήματά του και αυτά και μετά να μιλήσουμε για τα εκπαιδευτικά»*. Δυο από τους γονείς ξεχώρισαν και την εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου (2 αναφορές) για τα παιδιά που προκύπτει ως όφελος από τη σωστή οργάνωση του προγράμματος και των υποχρεώσεών τους που θα αναλάβει να κάνει ο γονέας. Ο γονέας 4 αναφέρει σχετικά: «*Τη στήριξη και την ενθάρρυνση του γονέα την αντιλαμβάνεται. Και βλέπω ότι όταν της οργανώνω σωστά το χρόνο της [...], της αρέσει γιατί βλέπει μετά ότι έχει και*

*ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι. Κάνει καλό στο παιδί, γιατί της αφήνω και ελεύθερο χρόνο μέσα από την διαδικασία να της οργανώσω το χρόνο της, να παίζει κιόλας».*

Τέλος οι γονείς διέκριναν και άλλα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευσή τους με 1 αναφορά το καθένα, όπως η δημιουργία προτύπων και συμπεριφορών προς μίμηση που αναφέρει ο γονέας 5: «[...] είναι καλό γιατί βοηθάμε το σχολείο, τα παιδιά. Κιόλας είναι καλό να βλέπουν τα παιδιά ο γονέας να βοηθάει με οτιδήποτε για το σχολείο [...]», η εξέλιξη και η νοητική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με το γονέα 6: «Κερδίζει πράγματα, γιατί μαθαίνει να σκέφτεται διαφορετικά. Μαθαίνει να σκέφτεται και αλλιώς. Να μπορέσω να την βοηθήσω να εξελιχθεί», η σχολική επίδοση που επηρεάζεται κι αυτή θετικά όπως πιστεύει ο γονέας 4: «Αν εγώ της βάζω όρια, αν εγώ της βάζω να κάνει τα καθήκοντά της, αυτό αντικατοπτρίζεται στο σχολείο. Μέσα από την απόδοσή της κιόλας, τα κριτήρια αξιολόγησης και σ' όλα αυτά», η καλλιέργεια της σωστής συμπεριφοράς του παιδιού που παρατηρεί ο γονέας 4: «[...] είναι η συμπεριφορά της, η διαγωγή της. Ασχολούμαι με το παιδί στο σπίτι και συμβάλλω και στη σωστή συμπεριφορά της, στη διαπαιδαγώγησή της και όλο αυτό είναι αλυσίδα. Το δείχνει στο σχολείο» και ο συνδυασμός χαρακτήρα και μόρφωσης που επιθυμεί να καλλιεργήσει για το παιδί του ο γονέας 5: «Καταρχήν πιστεύω ότι θα μορφωθεί. Η μόρφωση, και ότι να έχει τρόπους, δηλαδή να γίνει σωστός άνθρωπος αργότερα. Πάνω απ' όλα να είναι άνθρωπος και μορφωμένος».

### **6.3.2 Αρνητική επίδραση γονεϊκής εμπλοκής**

Κάποιοι από τους γονείς δεν παρέλειψαν να ξεχωρίσουν και την αρνητική πλευρά της γονεϊκής εμπλοκής και να τονίσουν τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια πιεστική γονεϊκή συμπεριφορά. Ο γονέας 10 αναφέρθηκε τόσο στη σημαντική μείωση της αυτονομίας του παιδιού (1 αναφορά) που μπορεί να προκληθεί από ένα γονέα που εμπλέκεται με την εκπαίδευση του παιδιού με λανθασμένο τρόπο, όσο και στην πιθανότητα η γονεϊκή εμπλοκή να μετατραπεί σε γονεϊκή καταπίεση (1 αναφορά) που δημιουργεί προβλήματα άγχους και πίεσης στο παιδί. Αναφέρει σχετικά: «Θα ήθελα να πω ότι πολλές φορές και η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να γίνει καταπιεστική σε πολύ μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να δημιουργεί στο παιδί ένα άγχος περισσότερο, το οποίο είναι και περιττό. Επίσης, να αναμειγνύεται και πάρα πολύ ο γονέας δεν είναι και τόσο καλό γιατί φτάνει σε σημείο να μην μπορεί το παιδί να κάνει

*πράγματα από μόνος του, να μην παίρνει πρωτοβουλία για να κάνει το μάθημα και να αναγκάζεται ο γονιός να τα λύσει τα προβλήματα».*

Ο γονέας 4 εκφράζει την ανησυχία του σχετικά με τη φθορά που μπορεί να επιφέρουν στις διαπροσωπικές σχέσεις γονέα-παιδιού οι προστριβές και οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στα πλαίσια της καθημερινής ενασχόλησης με τις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις του παιδιού στο σπίτι και τονίζει για το συγκεκριμένο θέμα: *«Με κουράζει ότι δεν θέλω να χαλάσω την σχέση μου με το παιδί, γιατί μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία υπάρχουν και οι προστριβές, υπάρχουν οι φωνές, υπάρχει όλο αυτό το πράγμα που δεν θέλω. Όλο αυτό που έχω χτίσει στα τόσα χρόνια, δεν θέλω να τσακωνόμαστε, δεν θέλω να το χάσω αυτό όλο [...] Βέβαια κι εγώ θέλω να κρατάω μια ισορροπία, γιατί ξέρεις ότι μέσα από αυτό λίγο χαλάει η σχέση του παιδιού με το γονέα. Και δε θα 'θελα. Αλλά δεν μπορώ να αποχωρήσω κιόλας».*

### **6.3.3 Σχολική επίδοση**

Σε αυτό το θέμα όλοι οι γονείς αναφέρθηκαν στην σημερινή σχολική επίδοση του παιδιού τους και στα κριτήρια αξιολόγησης από τα οποία αυτή προκύπτει. Επίσης περιέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο καθένας ξεχωριστά την έννοια της επιτυχημένης σχολικής επίδοσης για το παιδί τους.

Όσον αφορά το θέμα της σχολικής επίδοσης που έχουν τα παιδιά τους την παρούσα χρονική στιγμή απάντησαν όλοι οι γονείς (10 αναφορές) και μάλιστα οι 9 στους 10 χαρακτήρισαν την επίδοση του παιδιού τους ως καλή ή πολύ καλή (χωρίς να είναι ευκρινή τα όρια ανάμεσα σε αυτούς τους δυο όρους), εκτός από έναν ο οποίος την χαρακτήρισε ως άριστη. Η σχολική επίδοση του παιδιού προκύπτει, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες, ως ενιαίο σύνολο τόσο της βαθμολογίας του τριμήνου και της απόδοσης στα τεστ, όσο και των παρατηρήσεων και των σχολίων των εκπαιδευτικών, αλλά και της γενικής εικόνας που διαμορφώνει ο ίδιος ο γονέας για την πορεία του παιδιού του, όπως αναφέρει σχετικά ο γονέας 4: *«Με ταβάνι το άριστα, είναι αρκετά, νομίζω, η επίδοσή της, και απ' όσα βλέπω εγώ και όσο μιλάω με τον εκπαιδευτικό, είμαστε σ' ένα πάρα πολύ καλό επίπεδο. Καλή, πολύ καλή, όχι άριστη. [...]»*, αλλά και ο γονέας 9: *«Η σχολική επίδοση είναι καλή. Μέχρι τώρα Α' μου φέρνει, καλή είναι και απ' ότι βλέπω, αυτά που μαθαίνουνε τους βοηθάει για την επόμενη χρονιά και βλέπω ότι έχει αποτέλεσμα. Και είναι καλός, δηλαδή δεν ξεχνάει».* Δυο από τους γονείς συμπεριέλαβαν και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του

παιδιού τους στο σύνολο της σχολικής του επίδοσης, όπως ο γονέας 10 που περιγράφει: *«Αρκετά καλή. Και θα έλεγα είναι αρκετά καλή γιατί βλέπω τους βαθμούς που παίρνει και στα τεστ και όταν συζητάω και ενημερώνομαι για την επίδοσή του με την κυρία, αλλά και την συμπεριφορά του, είναι πάρα πολύ καλή στο σχολείο»*. Γίνεται με αυτό τον τρόπο ξεκάθαρο ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα εμφανίζουν στο σύνολό τους καλή σχολική επίδοση.

Σχετικά με τον κωδικό που περιγράφει την επιθυμητή σχολική επίδοση των παιδιών και την έννοια με την οποία οι γονείς ορίζουν την επιτυχημένη σχολική επίδοση, απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες (10 αναφορές). Κοινός παρονομαστής των αντιλήψεων όλων των γονέων της έρευνας, αποτελεί η προσδοκία τους σχετικά με την πλήρη κατανόηση και την κατάκτηση των νέων γνώσεων που αποκτούν σε κάθε τάξη τα παιδιά τους, ώστε να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στο μέλλον και οι καλοί βαθμοί που θα λαμβάνουν στην αξιολόγησή τους, να είναι ρεαλιστικοί και να ανταποκρίνονται στο πραγματικό μορφωτικό επίπεδο των παιδιών. Ο γονέας 9 αναφέρει: *«Οι γνώσεις που έχει κάθε χρόνο να τον βοηθάνε και για την επόμενη χρονιά. Αυτά που μαθαίνει, να του μένουνε και να τον βοηθάνε και για την επόμενη χρονιά»*, ενώ ο γονέας 1 συμπληρώνει: *«Όταν το παιδί μου τελειώσει αυτή την τάξη θέλω να θυμάται μερικά βασικά πράγματα στο εκάστοτε μάθημα, στην Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στην Ιστορία, να τα έχει κατανοήσει και όχι απλά να τα έχει παπαγαλήσει»*.

Δυο (2) από τους γονείς θεωρούν πτυχή της επιτυχημένης σχολικής επίδοσης του παιδιού και την καλλιέργεια της θετικής στάσης και της αγάπης προς το σχολείο, όπως σημειώνει ο γονέας 8: *«Θα έλεγα το παιδί να μαθαίνει, να καταλαβαίνει όσα έχει διδαχθεί στο σχολικό έτος, να είναι χαρούμενο, ευδιάθετο, να περνάει καλά στην τάξη στο σχολείο και να έχει καλούς βαθμούς»*. Τέλος, τρεις (3) από τους γονείς συνδέουν την έννοια της επιτυχημένης σχολικής επίδοσης όχι μόνο με τις γνώσεις και τους καλούς βαθμούς αλλά και με μια σωστή συμπεριφορά και διαγωγή του παιδιού, όπως περιγράφει ο γονέας 4: *«Θα σου πω ότι για μένα μια καλή, αρκετά καλή επίδοση είναι ότι έχουμε μια σταθερή πορεία σε ένα ικανοποιητικό, καλό επίπεδο, σε μορφωτικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα χωρίς σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, δηλαδή βάζω τη συμπεριφορά, τη διαγωγή του παιδιού μαζί με την πορεία της, που έχει στο μορφωτικό επίπεδο, μέσα από τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, τα κριτήρια αξιολόγησης, σύμφωνα μ' αυτά που μου λέει ο δάσκαλος. Πάντα βάζω και τη διαγωγή της και τη συμπεριφορά της, χωρίς να δημιουργεί σοβαρά προβλήματα. Δεν θέλω να πω καθόλου προβλήματα, αλλά σοβαρά προβλήματα ποτέ δε μου έχουν αναφέρει και θα το είχα λάβει σοβαρά υπόψη μου, και το θεωρώ στην ερώτησή σου,*

*ότι η επιτυχημένη σχολική επίδοση δεν θα πω ότι είναι μόνο η επίδοση στα μαθήματα. Θα πω ότι είναι μαζί πραγματικά και στη συμπεριφορά. Και ότι για μένα στο σπίτι, πως το βλέπω, θέλω να βλέπω ότι κατανοεί τα μαθήματα και ότι θα μπορεί να διατυπώνει τον προφορικό λόγο σωστά, εντάζει, και ότι θα μπορεί να γράψει. Τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, αν το θέλεις λίγο πιο ειδικά, αλλά για την επίδοση είναι αυτό, συμπεριφορά και την αξιολόγηση από το σύστημα και από τον εκπαιδευτικό».*

#### **6.3.4 Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής επίδοσης**

Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας ο παράγοντας που διαμορφώνει τη σχολική επίδοση του παιδιού, ο οποίος αναφέρθηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα από τους συμμετέχοντες (6 αναφορές) είναι το σύνολο των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα η μεταδοτικότητα, ο τρόπος που διδάσκει το μάθημα και οι σχέσεις οικειότητας αλλά και σεβασμού που αναπτύσσει με τα παιδιά. Σχετικά εξηγεί ο γονέας 2: *«Ο εκπαιδευτικός παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Το πόσο θα αγαπήσει το παιδί το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός όλο αυτό που κάνει, είναι λειτουργήμα, να περνάει στα παιδιά, να αφήνει κάτι. Όχι απλά να τα λέει. Ο τρόπος που τα λέει, όλο αυτό το παιδί να μπορεί να το αφομοιώσει, να το καταλάβει. Να έχει και τον αέρα να πει στον κύριο ότι «δεν το κατάλαβα» και ο κύριος να μπορέσει να το διατυπώσει και λίγο διαφορετικά, ώστε να μπορέσει να το καταλάβει το παιδί. Γιατί έχουν και τον τρόπο τους το κάθε παιδί».*

Στη συνέχεια με 5 αναφορές οι γονείς μίλησαν για τη *«μάθηση στο σπίτι»*, όπως αυτή διατυπώθηκε από την Epstein, μέσω της συμμετοχή τους στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών του παιδιού στο σπίτι, ως σημαντικό παράγοντα έμμεσης διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσής του, όπως περιγράφει ο γονέας 7: *«Το ότι προσπαθώ να βοηθήσω το παιδί στο σπίτι σε οτιδήποτε το δυσκολεύει στα μαθήματά του και να του μάθω να είναι οργανωτικός και υπεύθυνος στις υποχρεώσεις του, πιστεύω πως επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, βοηθώντας το παιδί μου να είναι καλά προετοιμασμένο, ώστε να νιώθει σιγουριά και να έχει όρεξη στο σχολείο».* Στο ίδιο πνεύμα σχολιάζει και ο γονέας 9: *«[...] βοηθάει κι αυτή στον τρόπο που διαβάζουμε, στον τρόπο που τον συμβουλεύω ορισμένα πράγματα, να είναι χαρούμενος, να είναι ευτυχισμένος και να πηγαίνει με χαρά στο σχολείο, για να είναι και καλή η επίδοσή του».*

Ιδιαίτερη αναφορά έκαναν οι γονείς της έρευνας (5 αναφορές) για την έμμεση επίδραση του πρώτου τύπου γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, *«της γονικής μέριμνας»*, στη

διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού, περιγράφοντας τις ιδανικές συνθήκες που θα έπρεπε να διαθέτει το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Ειδικότερα τόνισαν ότι ένα ήρεμο, υποστηρικτικό και συναισθηματικά ισορροπημένο οικογενειακό περιβάλλον, διαμορφωμένο με κατάλληλες συνθήκες για το παιδί, το οποίο βασίζεται σε ηθικές αρχές και μεταδίδει στο παιδί την αξία της μόρφωσης, μόνο θετική επίδραση μπορεί να έχει στη σχολική τους επίδοση. Ο γονέας 7 σχολιάζει: «[...] να υπάρχει ησυχία στο σπίτι, και ένα ήρεμο και τακτοποιημένο περιβάλλον, χωρίς να του δημιουργεί αναστάτωση, ώστε να μπορούμε να δουλέψουμε με συγκέντρωση και ηρεμία», ενώ ο γονέας 10 προσθέτει: «Επίσης το οικογενειακό περιβάλλον, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, αν υπάρχει άσχημο κλίμα μέσα στο σπίτι, αν οι γονείς είναι αδιάφοροι».

Ακολούθησε με 4 αναφορές το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και η επίδραση που οι γονείς πιστεύουν ότι αυτό έχει στη σχολική επίδοση του παιδιού. Οι γονείς πιστεύουν ότι ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα, βασισμένο σε σχέσεις σεβασμού και συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας, κυρίως των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και ανάμεσα στους γονείς μπορεί να επηρεάσει θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ο γονέας 10 αναφέρει για παράδειγμα: «Η δασκάλα, η τάξη, τα παιδιά στην τάξη αναλόγως να μην είναι πολύ ζωηρά τα παιδιά μέσα και τύχαμε ευτυχώς σε τάξη που δεν είναι ζωηρά τα παιδιά μέσα και η συνεννόηση με τους άλλους γονείς που έχουμε είναι καλή, δηλαδή αυτά όλα, ένα ωραίο κλίμα βοηθάει την επίδοση του παιδιού, νομίζω. Κι έτσι οι επαφές που έχουμε με τους άλλους γονείς, έχουνε και καλή σχέση τα παιδιά μέσα στην τάξη. Κι αυτό νομίζω βοηθάει πάρα πολύ». Για 2 από τους γονείς ξεχωριστή σημασία έχει και ο διευθυντής/ διευθύντρια και ο τρόπος με τον οποίο το πρόσωπο αυτό διευθύνει τη σχολική μονάδα, όπως σημειώνει ο γονέας 1: «[...] μέχρι και την διευθύντρια, δηλαδή το πόσο νοιάζεται, αν βλέπει να προβλήματά τους, αν μπορεί και η διευθύντρια να συνεργαστεί με τον γονέα. Όταν π.χ. λείπουνε τα παιδιά ενημερώνεται η διευθύντρια; Σε μας ενημερώνεται, θέλει να ξέρει και το λόγο και θέλει να ξέρει γενικά τα παιδιά. Είναι και καινούρια, αλλά ενδιαφέρεται».

Στη συνέχεια, οι γονείς επεσήμαναν (2 αναφορές) τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, που συνθέτουν το σύνολο των γνωστικών του λειτουργιών και δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η αντίληψη και η νοημοσύνη, ως παραγόντων διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης, όπως αναφέρει ο γονέας 4: «[...] του ίδιου του παιδιού, ότι εξαρτάται πρώτον από το ίδιο το παιδί, γιατί ξέρεις ότι όλα τα παιδάκια δεν έχουν όλα τις ίδιες δυνατότητες, ούτε και κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο, ή δεν έχουν την ίδια αντίληψη ή άλλο παιδάκι μπορεί να διαβάζει λίγο και να τα καταλαβαίνει αμέσως, άλλο να



θέλει περισσότερη ώρα, άρα έχει να κάνει γενικά με το ίδιο το παιδί, καθαρά, την ιδιοσυγκρασία του και την αντίληψή του και όλα αυτά», αλλά και το ειδικότερο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών (1 αναφορά) που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί, σύμφωνα με το γονέα 10: «Επίσης κάποια παιδιά έχουν πρόβλημα, έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό».

Σχετικά με το βαθμό που οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του παιδιού, η πλειοψηφία των γονέων (8 στους 10), που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, πιστεύουν ότι τον πρωταρχικό και σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει το σχολείο εν γένει και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μέσω του μορφωτικού του επιπέδου και των εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας, και ακολούθως σε μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Ο γονέας 4 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Θέλω να πιστεύω το σχολείο, ο δάσκαλος, ότι εκεί πρέπει να είναι το νούμερο ένα, ότι εκεί πρέπει να γίνεται η πιο σωστή δουλειά, για να έχει το παιδί μια Α επίδοση, για να έχει μια σωστή σχολική επίδοση, μια καλή, να διαμορφώσουν την σχολική επίδοση. Το σχολείο είναι γι' αυτό το λόγο. Άρα, θα ήθελα να έχει το σχολείο τον πρωταρχικό λόγο στην επίδοσή του και στο να του μάθουν πράγματα». Η συμμετοχή του γονέα, είτε ως γονική μέριμνα είτε ως μάθηση στο σπίτι, έχει γι' αυτούς σημαντικό αλλά συμπληρωματικό ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού, όπως σχολιάζει ο γονέας 9: «Ναι, πρώτα η δασκάλα και μετά εγώ, σαν γονιός. Ναι, γιατί αυτή τους δείχνει, τους μαθαίνει και μετά στο σπίτι, ό,τι ελλείψεις υπάρχουν, τα συμπληρώνω εγώ».

Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί και η άποψη 2 εκ των συμμετεχόντων, οι οποίοι πιστεύουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, το οποίο ευθύνεται κυρίως για τη διαμόρφωση της συναισθηματικής του ανάπτυξης, ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική του επίδοση, σύμφωνα με το γονέα 10: «Σαφώς το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, και πάνω απ' όλα η ψυχική του υγεία». Στη συνέχεια ακολουθούν οι παράγοντες του σχολείου και του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρει σχετικά ο γονέας 2: «Πρώτα τους γονείς, το σπίτι, η οικογένεια, το περιβάλλον του σπιτιού. Και μετά είναι πολύ σημαντικό η κοινότητα του σχολείου, διαμορφώνει τον χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Το πόσο θα αγαπήσει το παιδί το σχολείο».

## 6.4 Σχολικές ενέργειες ενίσχυσης γονεϊκής εμπλοκής

Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας διερευνά τη στάση που φαίνεται να διατηρούν το σχολείο και η εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, όπως την αντιλαμβάνονται από την πλευρά τους οι ίδιοι οι γονείς, αλλά και τα συναισθήματα που πιθανόν τους δημιουργεί αυτή η στάση. Επίσης αναζητά τις δράσεις που σύμφωνα με τους γονείς θα μπορούσε να υιοθετήσει το σχολείο ώστε να μπορέσει να τους προσφέρει στήριξη στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των παιδιών τους.

Θεματικοί άξονες	Θέματα	Κωδικοί	Σύνολο αναφορών
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ	διαχωρισμός ρόλων	2
		ικανοποίηση γονέων	2
		ανησυχίες γονέων	2
	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	αύξηση δράσεων γονέων -παιδιών	2
		αύξηση επικοινωνίας με γονείς	6
		αύξηση συμμετοχής γονέων	1
	ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	επιμορφωτικά σεμινάρια	1
		αποθαρρυντική στάση σχολείου	4
		ενθάρρυνση γον. εμπλοκής	6

Πίνακας 6. Θέματα και κωδικοί του θεματικού άξονα 'Σχολικές ενέργειες για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής'.

### 6.4.1 Στάση σχολείου

Σχετικά με το θέμα της στάσης που εκδηλώνουν η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας απέναντι στην ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, τόσο στο χώρο του σπιτιού, όσο και στο χώρο του σχολείου, διαπιστώθηκε οριακή επικράτηση (6 αναφορές) του κωδικού που αναφέρεται στην υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής. Οι γονείς αναφέρουν πάνω στο θέμα: «Ναι, ναι, φυσικά. Θέλουν να βοηθήνε και οι γονείς, να συμμετέχουν, να κάνουν πράγματα για το σχολείο»

(γονέας 8), «Ομαδικοί είναι. Δηλαδή και οι δάσκαλοι, οι άλλοι που έχουνε, δεν είναι μόνο η δασκάλα της τάξης, είναι και τα αγγλικά, είναι η γυμναστική, είναι τα εικαστικά, όλοι οι δάσκαλοι είναι ανοιχτοί στην συμμετοχή. Δηλαδή ό,τι θέλαμε, ή ό,τι ζητούσαμε το κάνανε, δεν φέρνανε κάποιες αντιρρήσεις» (γονέας 9), «Είναι μόνο θετική κι αυτό φαίνεται μέσα από τις τακτικές συγκεντρώσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που σκοπό έχουν μόνο την καλή συνεργασία ως προς την πρόοδο των παιδιών» (γονέας 7).

Ωστόσο σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων γονέων (4 αναφορές) διαπιστώνει ότι το σχολείο του παιδιού τους εφαρμόζει μια πολιτική αποθάρρυνσης της ενεργής συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ευπρόσδεκτοι να προσφέρουν τη βοήθειά τους, όπως αναφέρει ο γονέας 2: «Νομίζω πως όχι γιατί δεν μας θέλουν και πολύ, γιατί το να ανακατευόμαστε στο έργο τους, γιατί παρεμβαίνουμε», αλλά και ο γονέας 4: «Να σου πω την αλήθεια, δεν βλέπω και μεγάλη ενθάρρυνση. Θα σου πω ότι το σχολείο ζητάει τη βοήθειά μας, όταν θα μας καλέσει για να δούμε το παιδί πώς πάει στο σχολείο. Θα μας πει: «Να τα βοηθήσετε, να τα βοηθάτε από το σπίτι, να ελέγχετε τα τετράδιά τους, τι έχουνε για μάθημα», αλλά δε βλέπω κάτι άλλο, κάτι περισσότερο». Εκδήλωση αυτής της σχολικής φιλοσοφίας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί και η στάση των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφει με πικρία ο γονέας 6: «Έχω την εντύπωση ότι δεν λαμβάνονται υπόψιν, δηλαδή ενώ θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποια πράγματα στο να βοηθήσουμε τα παιδιά, και για αυτή την κατάσταση αλλά και για γενικά, δεν ζητάει κανείς την γνώμη μας, νομίζω. Είχαμε κάνει μια άσκηση μια μέρα που δεν ξέραμε αν έπρεπε να την κάνουμε ή όχι, και της είπε ο δάσκαλος της Α., ότι: «Η μαμά σου είναι δασκάλα; Να της πεις να μην ανακατεύεται!». Ξεκάθαρα».

#### **6.4.2 Συναισθήματα γονέων**

Η στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενθάρρυνση ή μη της γονεϊκής εμπλοκής δημιουργεί στους γονείς ποικίλα συναισθήματα. Έτσι, παρά το γεγονός ότι 6 από τους συμμετέχοντες (σε κωδικό που αναφέρθηκε παραπάνω) διαπίστωσαν ότι το σχολείο του παιδιού τους υποστηρίζει τη γονεϊκή εμπλοκή, μόνο 2 δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις ενέργειες του σχολείου τους και αναφέρουν σχετικά: «Είμαι ικανοποιημένη, ναι, δεν νομίζω να υπάρχει κάτι άλλο. Δεν νομίζω, ήδη βοηθάει. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάτι ή τρόπος να βοηθήσει περισσότερο. Είμαι ευχαριστημένη, σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένη με το

σχολείο και με τους δασκάλους» (γονέας 9), «Δεν νομίζω. Πως θα μπορούσε να το κάνει τώρα; Νομίζω ότι αυτό που προσφέρει το σχολείο είμαι καλυμμένη, δεν νομίζω ότι υστερεί σε κάτι.» (γονέας 2).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες (2 αναφορές) διατύπωσαν την άποψη ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει να μειωθεί και να υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο ρόλο του γονέα και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί η κάθε πλευρά να εκτελεί ανεμπόδιστα το έργο της. Όπως σημειώνει ο γονέας 4: «Και δε θέλω να αντικαταστήσω το ρόλο του δασκάλου και του καθηγητή [...]. Εγώ είμαι η μαμά της, εγώ είμαι για άλλα πράγματα. Αυτό είναι που σκέφτομαι ότι λίγο δεν θέλω να παίρνω και τόσο μέρος σιγά σιγά. Να μην ξεχνάμε ότι δεν μπορούμε να αντικαταστήσουμε τους δασκάλους, δεν μπορούμε να αλλάξουμε τους ρόλους, εμείς να γίνουμε δάσκαλοι. Εμείς είμαστε οι γονείς και ο πρωταρχικός μας στόχος και ο ρόλος μας είναι η βοήθεια, η στήριξη, ο έλεγχος των παιδιών, η ενθάρρυνση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα, όλα αυτά. Αυτά ως γονείς».

Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε και κάποιες ανησυχίες (2 αναφορές) που έχουν οι γονείς σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού τους και θέλησαν να τις επισημάνουν στην ερευνήτρια. Ο γονέας 4 εξέφρασε την ανησυχία του για το βαρύ εκπαιδευτικό φορτίο που αισθάνεται ότι έχουν επωμιστεί οι γονείς στο χώρο του σπιτιού και το οποίο θα έπρεπε να έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο και τονίζει σχετικά: «Καταρχάς δεν ξέρω γιατί έχει γίνει αυτό. Παλιότερα λέγανε ότι τα παιδιά θα πρέπει να τα αφήνουνε μόνα τους λίγο να διαβάζουν. Τώρα είναι σαν να έχουν απαίτηση, σαν να 'χει απαίτηση ο εκπαιδευτικός από μας να μαθαίνουμε στο παιδί πράγματα και να το διαβάζουμε εμείς, νιώθω ότι είμαι λίγο το φροντιστήριο του παιδιού, ότι θα 'θελα λίγο όλο αυτό να αλλάξει. Τα παιδιά να μπορούν να κάνουν στο σχολείο και να είναι από κει διαβασμένα, δηλαδή δεν ξέρω τι μπορεί να φταίει σ' αυτό. Εγώ ό,τι μπορώ σαν μαμά να βοηθάω, αλλά νομίζω ότι έχει πέσει και σε μας το βάρος». Ο γονέας 6 αναφέρθηκε στον προβληματισμό του σχετικά με το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης και την ταχύτητα με την οποία αυτή παραδίδεται στους μαθητές και σημειώνει: «[...]απλά θα ήθελα να πω ότι τα παιδιά μας δεν είναι επιστήμονες και ότι δεν πρέπει να τα αγχώνουμε και να τα βιάζουμε τόσο, δηλαδή θα μπορούσαν να πάνε πιο σιγά, με πιο κατανοητά τα μαθήματα, αυτό. Γιατί πηδάμε από το ένα στο άλλο [...]. Ειλικρινά και σ' αυτές τις τάξεις είναι πάρα πολύ δύσκολα».

### 6.4.3 Προτεινόμενες ενέργειες

Εκτός από τους δυο γονείς που δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη στάση του σχολείου τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, οι υπόλοιποι 8 συμμετέχοντες πρότειναν διάφορες δράσεις με τις οποίες πιστεύουν ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο του παιδιού τους να τους ενισχύσουν στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν την εκπαίδευσή του. Στην πρώτη θέση με 6 αναφορές αναδείχθηκε ο κωδικός της αύξησης της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών με σκοπό την συχνή και πλήρη ενημέρωσή τους για τα θέματα που αφορούν την επίδοση του παιδιού στον τομέα της μάθησης αλλά και στον τομέα της διαγωγής, και την γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Ο γονέας 10 αναφέρει σχετικά: *«Πιστεύω ότι το σχολείο θα έπρεπε να επικοινωνεί πιο συχνά με τους γονείς των μαθητών, επίσης να συζητάει τις αδυναμίες του παιδιού, τυχόν προβλήματα που μπορεί να υπάρχουνε σε ότι αφορά την πρόοδό τους και την συμπεριφορά τους»*, όπως και ο γονέας 1: *«Να κάνει πιο συχνά συναντήσεις, και ανά το τμήμα ή έστω τηλεφωνικά, να υπάρχει και αυτή η επαφή. Να είναι πιο συχνή, να μην είναι μια φορά το τρίμηνο ή όταν παίρνουμε βαθμούς. Να είναι λίγο πιο συχνή. Γιατί βλέπουμε κι εμείς πράγματα που θέλουμε να τα συζητήσουμε και βλέπουμε ότι δεν βοηθάνε το παιδί»*.

Ένας άλλος τρόπος που οι γονείς πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να επιλέξει ώστε να τους βοηθήσει στη διαχείριση του ρόλου τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους είναι η προώθηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία γονέων και παιδιών (2 αναφορές). Αναφέρουν για παράδειγμα την οργάνωση εκδρομών με την παρουσία γονέων και παιδιών και ανάλογων εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, όπως επισημαίνει ο γονέας 7: *«Ένας άλλος τρόπος πιστεύω θα ήταν να διοργανώνονται εκδηλώσεις στις οποίες θα συμμετέχουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους, όπως π.χ. παιχνίδια γνώσεων και δεξιοτήτων»*.

Ακολουθεί με 1 αναφορά η πρόταση της αύξησης της συμμετοχής των γονέων, μέσω της ενθάρρυνσης και της παρακίνησής τους, τόσο από την πλευρά του σχολείου, όσο και από την πλευρά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων με την υιοθέτηση πιο συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Ο γονέας 4 αναφέρει σχετικά: *«Ζητάει την βοήθειά μας κατά καιρούς, αλλά θα μπορούσε νομίζω να υπήρχαν και άλλοι τρόποι ενθάρρυνσης. Ή αν θα μπορούσε να υπάρχει κάτι στο σχολείο που θα παίρνανε μέρος όλοι οι γονείς. Δηλαδή ο Σύλλογος να μας καλούσε μέσα από συνελεύσεις και τη γνώμη μας και με όλο αυτό. Θα πήγαινα πολύ ευχαρίστως»*.

Τέλος, ένας γονέας (1 αναφορά) επεσήμανε και τη λύση της διοργάνωσης από το σχολείο επιμορφωτικών σεμιναρίων, στα οποία οι γονείς θα μπορούσαν να ενημερωθούν υπεύθυνα από εξειδικευμένους επαγγελματίες (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους κλπ) για τα σημαντικά θέματα που προκύπτουν στην καθημερινή ενασχόληση με την εκπαίδευση του παιδιού τους και τα οποία δεν γνωρίζουν με ποιο τρόπο πρέπει να τα διαχειριστούν. Δηλώνει ο γονέας 4 για το θέμα: «[...] θα 'θελα να μάθω τις νέες πρακτικές ενίσχυσης για την εκπαίδευση του παιδιού μου, δηλαδή να μπορούσαν να γίνουν κάποια σεμινάρια, να μας καλούσαν πιο συχνότερα στο σχολείο, από κάποιον ειδικό που θα μπορούσε να μας κάνει κάποια σεμινάρια πάνω ειδικά στα θέματα της συμμετοχής μας στην εκπαίδευση των παιδιών μας. Πώς μπορούμε να βοηθάμε καλύτερα, να είμαστε πιο παραγωγικοί, πιο καλοί, πιο σωστοί απέναντι στα παιδιά, όλο αυτό, να μπορέσουμε κι εμείς να το στηρίζουμε. Άρα νομίζω, ότι αυτό το πράγμα, ότι θα μπορούσαμε από κάποιους ειδικούς να μαθαίνουμε κι εμείς κάποια πράγματα για τις νέες πρακτικές ενίσχυσης των παιδιών μας».

## **7 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ -ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

### **7.1 Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να ερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού τους. Έτσι, διερευνήθηκαν οι απόψεις δέκα γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στις τάξεις Β', Γ' και Δ' Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας για τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν στην καθημερινότητά τους και θεωρούν σημαντικούς στη σχολική επίδοση του παιδιού τους, αλλά και για τους παράγοντες που πιστεύουν ότι διαμορφώνουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης εξετάστηκαν και οι θέσεις τους αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να τους στηρίξει αποτελεσματικότερα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Η αναζήτηση απαντήσεων στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης.

Το φύλο των συμμετεχόντων γονέων, οι οποίοι στο σύνολό τους είναι μητέρες, παρόλο που δεν αποτέλεσε σκόπιμη επιλογή, αλλά προέκυψε εκ των πραγμάτων στην πορεία

συγκέντρωσης του δείγματος, επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα των ερευνών που διαπιστώνουν ότι η μητέρα φαίνεται να διαθέτει περισσότερο χρόνο στην ενασχόληση με τη σχολική εκπαίδευση του παιδιού είτε επειδή πρόκειται για έναν ρόλο που έχει άτυπα αναλάβει, είτε γιατί διαθέτει περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τον πατέρα (Jordan et al., 2001, Πνευματικός κ.α., 2008).

Σχετικά με τον πρώτο θεματικό άξονα που περιγράφει τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που αναγνωρίζουν και εφαρμόζουν οι γονείς, όπως αυτοί διατυπώνονται στην τυπολογία της Epstein, διαπιστώνουμε ότι σε αυτές τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού όλοι οι γονείς της έρευνας ασχολούνται ενεργά με τη στήριξη των παιδιών τους στην εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων στο σπίτι, εφαρμόζοντας ο καθένας την εκπαιδευτική πρακτική που θεωρεί αποτελεσματική, καθώς θεωρούν ότι σε αυτές τις πρώτες τάξεις τίθενται οι βάσεις της μετέπειτα σχολικής τους εκπαίδευσης, συμπέρασμα που συμφωνεί με πλήθος ερευνών της βιβλιογραφίας (Hornby & Lafaele, 2001, Hill & Taylor, 2004, Spera, 2005, Πνευματικός κ.α. 2006, Κιρκιγιάννη 2012, Σακελλαρίου, 2008, Γελαδάρη, 2012, Γεωργίου, 2009), ενώ όσο μεγαλώνει η τάξη φοίτησης του παιδιού ο ρόλος του γονέα γίνεται πιο ελεγκτικός.

Επιπλέον η πλειοψηφία των γονέων, ανεξάρτητα από το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο, διατύπωσε την άποψη ότι η συμμετοχή τους στη μάθηση των παιδιών στο χώρο του σπιτιού αποτελεί τον πιο σημαντικό τύπο γονεϊκής εμπλοκής και στήριξης της εκπαίδευσης των παιδιών όπως επεσήμανε η έρευνα της Cunha και των συνεργατών της (2005). Η οργάνωση του προγράμματος του παιδιού, η διαμόρφωση ενός κατάλληλου χώρου μελέτης, η επεξήγηση και βοήθεια στις σχολικές εργασίες, ο έλεγχος αυτών αλλά και οι διάφορες εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελούν για τους γονείς της παρούσας έρευνας το σημαντικότερο τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθήσουν εκπαιδευτικά τα παιδιά τους, προσφέροντάς τους βαθύτερη κατανόηση των μαθημάτων, όταν το χρειάζονται, καθοδήγηση αλλά και καλλιέργεια της αυτονομίας τους. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι για τους γονείς τα όρια του τύπου γονεϊκής εμπλοκής που αναφέρεται στην ενασχόλησή τους με τη μάθηση στο χώρο του σπιτιού, όπως τον διατυπώνει η Epstein στην τυπολογία της, δεν είναι ξεκάθαρα από τον τύπο της γονικής μέριμνας.

Δεύτερο σε σπουδαιότητα τύπο γονεϊκής εμπλοκής οι γονείς ανέφεραν την επικοινωνία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να τη συνδέσουν με τη σχολική επίδοση του παιδιού, σε αντίθεση με την έρευνα του Πνευματικού και των συνεργατών του (2008), στην οποία οι γονείς ξεχώρισαν τη σημασία της επικοινωνίας για την σχολική επίδοση του παιδιού, από όλους τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Παρά το γεγονός ότι

υπάρχει η δυνατότητα πολλών τρόπων επικοινωνίας, όπως η ηλεκτρονική, η τηλεφωνική αλλά και με σημειώματα στην τσάντα του παιδιού, όλοι οι γονείς επέλεξαν την κατ' ιδίαν και αυτοπρόσωπη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία αυτών συναντά τον εκπαιδευτικό 1 φορά το μήνα, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η επικοινωνία είναι πιο συχνή, κάθε 15 ημέρες. Όσον αφορά τα θέματα που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον γονέων και εκπαιδευτικών στις συναντήσεις τους, όλοι αναφέρθηκαν στην επίδοση και την πρόοδο των παιδιών τους και κατ' εξαίρεση σε εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα συμπεριφοράς που κατά καιρούς μπορεί να προκύψουν.

Ο εθελοντισμός, η διοίκηση της σχολικής μονάδας και η συνεργασία με την κοινότητα αποτέλεσαν για τους γονείς μια ενιαία μορφή γονεϊκής εμπλοκής την οποία όμως θεωρούν λιγότερο σημαντική σε σχέση με τη μάθηση στο σπίτι και την επικοινωνία με το σχολείο, σε σχέση με την επίδρασή της στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Πνευματικού και των συνεργατών του (2008). Οι γονείς στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν τη θέληση να προσφέρουν με όποιο τρόπο μπορεί ο καθένας (γνώσεις, εμπειρία, εθελοντική εργασία κλπ) με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής μονάδας και δήλωσαν ότι το έχουν κάνει κάθε φορά που τους ζητήθηκε. Την ίδια θετική διάθεση έδειξαν και σε σχέση με την επαφή τους με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής κοινότητας, χωρίς όμως να τους έχει ζητηθεί ποτέ κάτι τέτοιο.

Το σύνολο της ευθύνης για την οργάνωση τόσο των εθελοντικών δράσεων, όσο και της συνεργασίας με την κοινότητα αλλά και της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη λήψη των σχετικών αποφάσεων, φαίνεται να συγκεντρώνει το όργανο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ωστόσο κανένας από τους ερωτηθέντες δε συμμετείχε ως εκλεγμένο μέλος του Συλλόγου, κυρίως λόγω του περιορισμένου ελεύθερου χρόνου, αλλά και λόγω επιλογής, όπως κάποιοι ανέφεραν. Η συμμετοχή τους είναι περισσότερο τυπική και λιγότερο ενεργή. Κάποιοι από τους γονείς αναφέρθηκαν και στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία των γονέων με τη διοίκηση του σχολείου και την έμμεση με αυτό τον τρόπο συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

Αναφορικά με τον δεύτερο θεματικό άξονα, τους παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής αναφέρθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν με θετικό τρόπο και συνδέονται με τους γονείς, με τα ίδια τα παιδιά αλλά και εξωτερικοί παράγοντες όπως επίσης και παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή. Η πλειοψηφία των γονέων ξεχώρισε τη σημασία των πεποιθήσεων των γονέων για την αξία της μόρφωσης και τον ουσιώδη ρόλο της



στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών τους, ως παράγοντα διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα δεδομένα των ερευνών του Rimm-Kaufman και των συνεργατών του (2003) αλλά και των Kurdek και Sinclair (1988), καθώς όταν οι γονείς πιστεύουν στην αξία των βιβλίων, του σχολείου και της μάθησης και μεταδίδουν αυτή τη θετική στάση στο παιδί, αυτό αποτυπώνεται και στη σχολική του επίδοση.

Ο παράγοντας του διαθέσιμου χρόνου αναφέρθηκε από μεγάλο μέρος των γονέων, καθώς τους επιτρέπει να ασχοληθούν ενεργά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Αυτό το αποτέλεσμα πρέπει να συνδεθεί με τα ιδιαίτερα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των γονέων που το επεσήμαναν, επειδή πρόκειται για αυτούς που δεν εργάζονται είτε λόγω του φαινομένου της ανεργίας, είτε από προσωπική επιλογή (οικιακά), με αποτέλεσμα να διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να ενισχύσουν εκπαιδευτικά τα παιδιά τους σε σχέση με τους γονείς που εργάζονται. Στην πλειοψηφία των οικογενειών ο πατέρας εργάζεται, διατηρώντας έτσι ένα μέτριο οικογενειακό εισόδημα, ακόμη και στις περιπτώσεις των οικογενειών που η μητέρα δεν εργάζεται, το οποίο τους επιτρέπει να επιτυγχάνουν έναν ικανοποιητικό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, σε αντίθεση με οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά στρώματα ( Georgίου, 1996, Grolnick, 1997).

Κίνητρα για την ενασχόληση των γονέων φαίνεται να αποτελούν επίσης: α) η αντίληψη της αποτελεσματικότητας των γονέων, δηλαδή η πεποίθησή τους ότι μπορούν μέσω του μεγάλου βαθμού ενασχόλησής τους να οδηγήσουν τα παιδιά τους σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνες των Delgado-Gaitan (1991) και Domina (2005), β) το μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς οι γονείς που έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία και τη Λυκειακή εκπαίδευση πιστεύουν ότι είναι σε θέση να βοηθήσουν και να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους σε αυτές τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Pena, 2000, Lee & Bowen, 2006) και γ) η αντίληψη της γονεϊκής εμπλοκής ως μια εσωτερική ανάγκη, μια εσωτερική ώθηση που σχετίζεται με τα μητρικά ένστικτα.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στο ρόλο των προσδοκιών που έχουν για το μέλλον των παιδιών τους και οι οποίες τους καθοδηγούν στην ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση του παιδιού τους, ώστε να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες (Alexander et al., 1994), αλλά και στην παρακολούθηση της πορείας του, ώστε να έχουν ίδια γνώση. Παράλληλα άλλοι αναφέρθηκαν στην προσωπική τους εμπειρία στην εκπαίδευση η οποία μπορεί να λειτουργήσει είτε αρνητικά είτε θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικής τους στάσης, όπως διαπίστωσαν αρκετοί άλλοι ερευνητές (Cooper et al., 2000, Mapp, 2002, Taylor et al., 2004), αλλά και στη δομή της οικογένειας, καθώς γονείς με ένα παιδί

αφιερώνουν αισθητά περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευσή του συγκριτικά με γονείς με περισσότερα από ένα παιδιά όπως διαπίστωσαν ο Wei και οι συνεργάτες του (2016). Αναφορά επίσης έγινε και στον παράγοντα της επαγγελματικής συνάφειας, καθώς ένας από τους γονείς ήταν εκπαιδευτικός, στα στοιχεία του χαρακτήρα και στην ηλικία του γονέα αλλά και στον εξωτερικό παράγοντα της συνδρομής του διαδικτύου και του πλήθους των εκπαιδευτικών πληροφοριών που παρέχει στους γονείς, διευκολύνοντάς τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που σχετίζεται με το παιδί, ο οποίος διευκολύνει και ταυτόχρονα ενθαρρύνει όλους τους γονείς της παρούσας έρευνας να ασχοληθούν ενεργά με την εκπαίδευσή του, είναι ο θετικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η αναζήτηση βοήθειας από τα παιδιά και η ενθάρρυνση των γονέων, με όποιον τρόπο κι αν εκδηλώνονται αυτές, σύμφωνα και με τα ευρήματα του Hoover- Dempsey και των συνεργατών του (2001) αυξάνουν τις πιθανότητες να ασχοληθούν οι γονείς με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ενδιαφέρον έχει, ως παράγοντας διαμόρφωσης της γονεϊκής εμπλοκής και η ηλικία των παιδιών, κάτι που αναφέρθηκε από μέρος των γονέων και συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνητών οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς εμφανίζονται πιο ενεργοί στη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, καθώς πιστεύουν ότι τότε χτίζονται οι σωστές βάσεις της εκπαίδευσης, σε σύγκριση με γονείς μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας (Hornby & Lafaele, 2001, Hill & Taylor, 2004, Spera, 2005, Πνευματικός κ.α., 2006, Κιρκιγιάννη, 2012, Σακελλαρίου, 2008, Γελαδάρη, 2012, Γεωργίου, 2009).

Επίσης πρέπει να αναφέρουμε και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει το κάθε παιδί, οι οποίες προκύπτουν από τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις γνωστικές λειτουργίες και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή και υπαγορεύουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής των γονέων του.

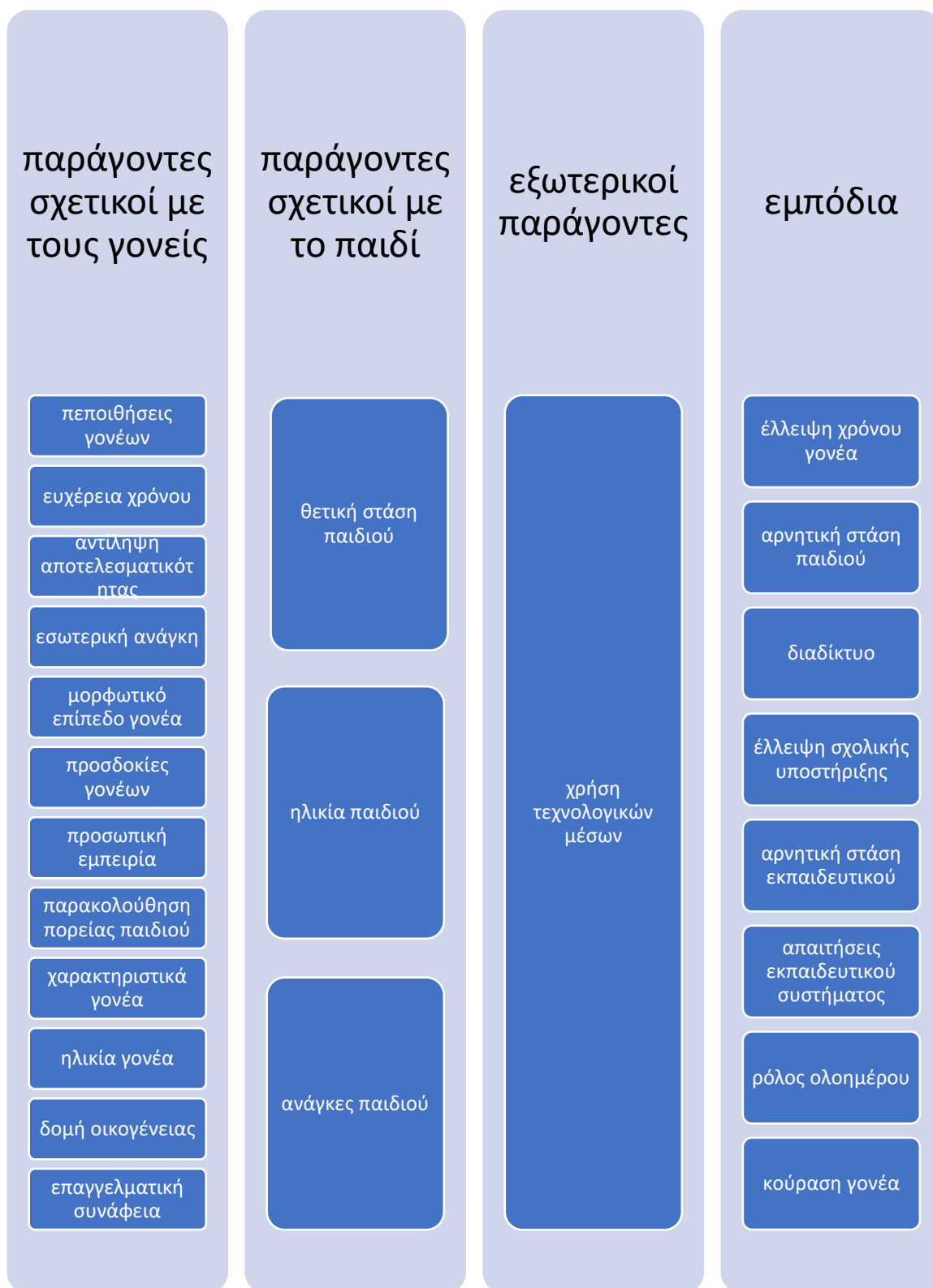
Σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή και εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού, οι εργαζόμενοι γονείς ξεχώρισαν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, λόγω του απαιτητικού ωραρίου και των εργασιακών τους υποχρεώσεων, ανεξάρτητα από το οικονομικό τους επίπεδο, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ασχοληθούν στο βαθμό που θα ήθελαν (Georgiou, 1996, Grolnick, 1997, Kavanagh and Hickey, 2013), αλλά και την αρνητική στάση και τις αντιδράσεις που κάποιοι δέχονται από τα παιδιά τους,

λόγω των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων στο σπίτι, που τους προκαλούν κούραση και πίεση, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Cooper et al., 2006, Kralovec & Buell, 2001). Μικρή αναφορά έγινε και στο θέμα της ψυχολογικής και σωματικής κούρασης του γονέα που συνδέεται με την αύξηση της ηλικίας του.

Ο ρόλος της υπερβολικής ενασχόλησης των παιδιών με τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ο βαθμός που αυτή εμποδίζει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους αναφέρθηκε επίσης από μικρό αριθμό γονέων, πιθανότατα λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, καθώς πιο έντονα και σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα εθισμού εμφανίζονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (12-18 ετών) και μάλιστα με ιδιαίτερα αρνητικές επιδράσεις στη σχολική τους επίδοση, όπως αναφέρει και η έρευνα του Siomos και των συνεργατών του (2013).

Όσον αφορά την αρνητική επίδραση του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και συστήματος στη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής κάποιοι γονείς επεσήμαναν την έλλειψη υποστήριξης και ενθάρρυνσης, ακόμα και την εμφάνιση αποτρεπτικών συμπεριφορών, εκ μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την έρευνα του Γεωργίου (2000) που διαπιστώνει την ανάγκη της υιοθέτησης από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς μιας φιλοσοφίας βασισμένης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ώστε οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι να βοηθήσουν. Ομοίως πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν την αποθάρρυνση των γονέων εξαιτίας της αρνητικής στάσης σχολείου και εκπαιδευτικών (Hornby, 2000, Olsen & Fuller, 2003, Συμεού, 2008, Georgiou, 1997). Οι αυξανόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η δυσλειτουργία του θεσμού του ολόημερου σχολείου, αναφέρθηκαν επίσης από τους γονείς, ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής και τα αντίστοιχα εμπόδια σε ένα συγκεντρωτικό διάγραμμα.



Πίνακας 7. Συγκεντρωτικό διάγραμμα παραγόντων διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής.

Σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα που έχει η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρθηκαν οφέλη τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά. Μεγάλο μέρος των γονέων πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τους προσφέρει πολύτιμο προσωπικό χρόνο με το παιδί τους και αναπτύσσει ανάμεσά τους σχέσεις συνεργασίας, με αποτέλεσμα να έρθουν πιο κοντά και να το γνωρίσουν καλύτερα, όπως διαπίστωσαν στις έρευνές τους η Epstein (1986) αλλά και η Koutrouba και οι συνεργάτες της (2009).

Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν και το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη των αισθημάτων ασφάλειας αλλά και αυτοπεποίθησης των γονέων, κάτι που ενισχύεται και από τα δεδομένα άλλων ερευνών (Sattes, 1985, Δαλακούρα, 2015, Hill & Taylor, 2004).

Η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι η ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση του παιδιού τους βοηθάει και το παιδί να νιώσει ασφάλεια και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των ερευνών των Henderson (1988) και Γεωργίου (2000). Η γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τους γονείς, φαίνεται πως λειτουργεί και ως διαμορφωτικός παράγοντας της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, του χαρακτήρα και της εν γένει συμπεριφοράς του, θετική σύνδεση την οποία διαπίστωσε και ο Domina (2005) στην έρευνά του, μέσα από τη δημιουργία θετικών προτύπων εκ μέρους των γονέων.

Ωστόσο μικρή μερίδα των γονέων αναφέρθηκε στα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στη γνωστική εξέλιξη και στη σχολική επίδοση του παιδιού κάτι που έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα πολλών ερευνών της βιβλιογραφίας που συνέδεσαν άρρηκτα τη γονεϊκή εμπλοκή με τη σχολική επίδοση (Keith & Keith, 1993, Henderson, 1981) και μάλιστα διαπίστωσαν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής τόσο καλύτερα είναι τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών (Ngeow, 1999). Τέλος αναφέρθηκε, ως όφελος, και η δημιουργία ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά μέσω της καλύτερης οργάνωσης του προγράμματός τους.

Όσον αφορά τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής, κάποιιοι από τους γονείς επεσήμαναν την ανησυχία τους για την ιδιαίτερη προσοχή που πρέπει να δείχνουν οι γονείς καθώς μια πιεστική γονεϊκή συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτονομίας του παιδιού, σε προβλήματα άγχους αλλά και σε εντάσεις στη σχέση γονέα-παιδιού. Όλα αυτά τα προβλήματα τα διερεύνησε και η βιβλιογραφία (Pomerantz & Eaton, 2001, Gershoff et al., 2012, Wood et al., 2003) και μάλιστα σύμφωνα με την έρευνα του Γεωργίου (2011) αυτές οι εντάσεις μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική επίδοση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών των οποίων οι γονείς έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι γονείς στο σύνολό τους εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι από τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους, τα οποία αξιολογούν με βάση τη συνολική τους απόδοση στα τεστ αξιολόγησης, τη σχολική βαθμολογία, τα σχόλια των εκπαιδευτικών αλλά και την εικόνα που διαμορφώνουν οι ίδιοι μέσα από την παρακολούθηση της πορείας του. Σύμφωνα με τους γονείς, τα παιδιά της παρούσας έρευνας εμφανίζουν επιτυχημένη σχολική επίδοση, η οποία αφορά τόσο τον τομέα της μάθησης με έμφαση στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων, όσο και τον τομέα της διαγωγής.

Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης που αναφέρθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των γονέων. Δεξιότητες όπως η μεταδοτικότητα και η διδασκαλία του μαθήματος με τρόπο δημιουργικό που κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και η ανάπτυξη σχέσεων οικειότητας και σεβασμού αποτελούν για τους γονείς εκπαιδευτικά προσόντα που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μόρφωση των παιδιών τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν πολλές έρευνες της βιβλιογραφίας (Ferguson, 1991, Haycock, 1998, 2000; Wenglinsky, 2000, Kaplan & Owings, 2015).

Μια μερίδα των γονέων αναφέρθηκε και στο ρόλο του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ειδικότερα, θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στους γονείς μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τη σχολική επίδοση. Η θέση αυτή συμφωνεί με τις έρευνες των Wentzell & Caldwell (1997) αλλά και των Wentzel & Asher (1995) οι οποίοι συνέδεσαν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και τους συνομηλίκους τους με τη σχολική επίδοση και διαπίστωσαν μεγάλα ποσοστά αποτυχίας σε σχέσεις απόρριψης και αντίστοιχα καλύτερα σχολικά επιτεύγματα σε περιπτώσεις ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας όσον αφορά τη σύνδεση του θετικού σχολικού κλίματος με την επιτυχημένη σχολική επίδοση είναι ενθαρρυντικά (Brookover et al, 1977, Rutter et al., 1979, Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006). Μικρή αναφορά έγινε και στο πρόσωπο του διευθυντή και του τρόπου με τον οποίο διοικεί τη σχολική μονάδα.

Οι δυο τύποι γονεϊκής εμπλοκής της Epstein που εμφανίζονται στο χώρο του σπιτιού, δηλαδή η ενασχόληση με τη μάθηση στο σπίτι και η γονική μέριμνα, αναφέρθηκαν από μεγάλο μέρος των γονέων ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα τη

σχολική επίδοση των παιδιών, κατατάσσοντάς τους στη δεύτερη θέση, μετά το ρόλο του εκπαιδευτικού. Πράγματι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση των γονέων με τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι συνδέεται με τη σχολική τους επιτυχία όπως η έρευνα της Hoover- Dempsey και των συνεργατών της (2001) και του Izzo και των συνεργατών του (1999). Οι Campbell και Verna (2007) επίσης, στα πλαίσια της έρευνάς τους οδηγήθηκαν στην σύνδεση του οικογενειακού κλίματος με τα θετικά σχολικά αποτελέσματα. Οι απόψεις των γονέων συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που έχει συνδέσει θετικά τη γονική μέριμνα και το οικογενειακό περιβάλλον με τη σχολική επίδοση διερευνώντας στοιχεία τους όπως είναι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης (Baumrind, 1967,1971, Γεωργίου, 1993), οι στάσεις και οι αξίες μιας οικογένειας (Rimm-Kaufman et al., 2003, Kurdek & Sinclair, 1988), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Alexander et al., 1994, Hale et al., 1997) και η οικονομική τους κατάσταση (Παρασκευόπουλος, 1992, Entwisle, 1995).

Σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκε η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού που συνδέονται με τις γνωστικές του δεξιότητες και ικανότητες, όπως η αντίληψη και η νοημοσύνη, τα οποία αν αναπτυχθούν συνδέονται θετικά με τη σχολική επίδοση, όπως κατέληξε και η έρευνα των Coyle & Pillow (2008) αλλά και του Παρασκευόπουλου (1992), ενώ αντίθετα αρνητικά επιδρά η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

Σχετικοί με το σχολείο	Σχετικοί με τους γονείς	Σχετικοί με το παιδί
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ικανότητες εκπαιδευτικού</li> <li>• σχολικό περιβάλλον</li> <li>• διευθυντής σχολικής μονάδας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• μάθηση στο σπίτι</li> <li>• γονική μέριμνα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ικανότητες-χαρακτηριστικά παιδιού</li> <li>• μαθησιακές δυσκολίες</li> </ul>

Πίνακας 8. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής επίδοσης

Αναφορικά με τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, η πλειοψηφία των γονέων ανέδειξε το ρόλο του του εκπαιδευτικού, ως πρωταγωνιστικό για τη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης σχολικής επίδοσης, ξεχωρίζοντας, στη συνέχεια, την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής, κυρίως στο χώρο του σπιτιού, ως συμπληρωματική και υποστηρικτική στο έργο του εκπαιδευτικού, αλλά και ουσιώδη για μια επιτυχημένη σχολική επίδοση. Αντίθετα μόνο ένας μικρός αριθμός γονέων ανέφερε τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον ως το βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι όλοι οι συμμετέχοντες ασχολούνται ενεργά με την εκπαίδευση του παιδιού τους, και εκφράζουν την άποψη ότι η υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι, όπως αυτή εκδηλώνεται τόσο με την παροχή βοήθειας στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών, όσο και με τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών στο σπίτι, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης ενός παιδιού, και μάλιστα αμέσως μετά τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θεωρούν ότι επηρεάζει άμεσα και στο μεγαλύτερο βαθμό τη σχολική επίδοση ενός παιδιού. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας της Hoover- Dempsey και των συνεργατών της (2001) η οποία διαπίστωσε την πεποίθηση των γονέων ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους επηρεάζεται σημαντικά και θετικά από τη δική τους εμπλοκή.

Στα θέματα του τέταρτου θεματικού άξονα, διερευνήθηκε η στάση που διατηρεί το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και διαπιστώθηκε ότι υπερισχύει η αντίληψη των γονέων ότι το σχολείο του παιδιού τους εφαρμόζει μια φιλοσοφία ενθάρρυνσης, με μικρή όμως διαφορά από τους υπόλοιπους γονείς που νιώθουν ότι το σχολείο αποθαρρύνει τη συμμετοχή τους και δεν είναι ευπρόσδεκτοι να προσφέρουν τη βοήθειά τους. Πράγματι η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η φιλοσοφία και η στάση που έχει ένα σχολείο απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να τη διαμορφώσει τόσο θετικά (Γεωργίου, 2000), όσο και αρνητικά (Hornby, 2000, Olsen & Fuller, 2003).

Σχετικά με τα συναισθήματα των γονέων και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη στάση του σχολείου απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, παρατηρούμε ότι μόνο το 1/3 των γονέων που αναφέρθηκαν στην ενθαρρυντική στάση του σχολείου τους, δηλώνουν ικανοποιημένοι από το βαθμό ενθάρρυνσης και τις πρακτικές του σχολείου, ενώ μικρός αριθμός γονέων επίσης διατύπωσε την πεποίθηση ότι θα πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός του έργου και των καθηκόντων που αναλαμβάνουν γονείς και εκπαιδευτικοί, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στους ρόλους.



Τέλος η πλειοψηφία των γονέων, ανεξάρτητα από την ενθαρρυντική ή μη, στάση του σχολείου του παιδιού τους, αναζητά από την πλευρά του σχολείου υποστήριξη και καθοδήγηση και διατύπωσε την επιθυμία να αναλάβει το σχολείο δράσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής, με πρώτη στις προτιμήσεις την αύξηση της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη μεταξύ τους γόνιμη και εποικοδομητική συνεργασία. Επίσης πρότειναν τη δημιουργία κοινών δραστηριοτήτων γονέων-παιδιών, όπως εκδρομές και άλλες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του σχολείου, μέσω της υιοθέτησης πιο συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων, αλλά και τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους γονείς από εξειδικευμένους επαγγελματίες.

## **7.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Ωστόσο η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος έχει άμεση σχέση με την ίδια την φύση της ποιοτικής έρευνας. Έτσι παρόλο που η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, μας βοηθά στην εις βάθος κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου, ωστόσο η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την στενή-πρακτική έννοια του όρου δεν είναι εφικτή. Επίσης οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές συνεντεύξεις μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση και να επεξεργαστούν μόνο όσα στοιχεία (απόψεις, εμπειρίες, αντιλήψεις) οι ερωτώμενοι επιλέγουν να φανερώσουν και όχι αυτά που μπορεί πραγματικά να σκέφτονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο μικρός αριθμός του δείγματος με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ομοιογένειας, που επιλέχθηκε για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των στόχων της έρευνας, αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό, καθώς δεν είναι αντιπροσωπευτικό για το σύνολο του πληθυσμού, όπως επίσης και το γεγονός ότι το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής διερευνάται μόνο από την πλευρά των γονέων, με αποτέλεσμα να απουσιάζει μια συνολική θεώρηση του φαινομένου και από την πλευρά των άλλων εμπλεκόμενων μερών όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Εξάλλου, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με την συνδρομή ηλεκτρονικών εφαρμογών άμεσης και σύγχρονης επικοινωνίας (viber, messenger, skype κλπ), λόγω των έκτακτων συνθηκών κατ' οίκον περιορισμού που προκάλεσε η πανδημία του κορωνοϊού, στερεί από την ερευνήτρια την δυνατότητα να σχηματίσει μια πιο λεπτομερή εικόνα των ερωτώμενων με

την παρατήρηση του μέρους του σώματός τους που βρίσκεται εκτός της λήψης της κάμερας, όπως κινήσεις ποδιών και γενικότερη στάση σώματος.

### **7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας αποτέλεσε τον ερευνητικό στόχο της παρούσας έρευνας, ωστόσο θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μια μελλοντική έρευνα στην ίδια περιοχή και οι απόψεις των άλλων πλευρών που συνδέονται με το ίδιο φαινόμενο, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Σε σχέση με το μέγεθος του δείγματος, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα στο μέλλον για το ίδιο φαινόμενο, στην ίδια περιοχή, αλλά με την ερευνητική μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας που θα επέτρεπε την διερεύνηση των απόψεων σε ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα.

Επιπλέον θα μπορούσε να γίνει στο μέλλον μια παρόμοια έρευνα με την ίδια ερευνητική μεθοδολογία σε ένα δείγμα με παρόμοια γνωρίσματα ομοιογένειας αλλά σε μια άλλη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδος, ώστε να μπορέσουν προκύψουν συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Οι έκτακτες συνθήκες που βιώνει τον τελευταίο χρόνο η χώρα είναι πιθανόν να έχουν επηρεάσει υποσυνείδητα και κάποιες από τις απόψεις των γονέων που συμμετείχαν. Θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων με παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην ίδια περιοχή αλλά σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα και υπό φυσιολογικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Επίσης ιδιαίτερη σημασία έχει μια μελλοντική έρευνα σε δείγμα που θα περιλαμβάνει και γονείς παιδιών της Α' Δημοτικού, η συμμετοχή των οποίων, λόγω συνθηκών, δεν κρίθηκε ότι εξυπηρετούσε τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

## Επίλογος

Καθώς η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δυο πυλώνες της εκπαίδευσης ενός παιδιού, και με δεδομένο ότι μεγάλος αριθμός ερευνών της βιβλιογραφίας έχει διαπιστώσει τη θετική σύνδεση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την επιτυχημένη σχολική επίδοση (Mattingly et al., 2002, Graves & Wright, 2011, Cooper & Lindsay-Nye, 2000, Izzo et al, 1999, Griffith, 1996, West, 2000, Quigley, 2000), η καλλιέργεια της γονεϊκής εμπλοκής και των γόνιμων σχέσεων σχολείου-οικογένειας θεωρούνται από τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές ενίσχυσης των σχολικών επιδόσεων.

Παρόλο που οι γονείς της έρευνας θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους για τη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης σχολικής επίδοσης και το πράττουν αυτό κυρίως με την παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες, τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών στο χώρο του σπιτιού και την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, παρατηρούμε ότι δε θεωρούν εξίσου σημαντικούς τους υπόλοιπους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, που περιλαμβάνονται στην τυπολογία της Epstein και συνδέονται περισσότερο με τη συμμετοχή τους στο χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα να απέχουν ή να συμμετέχουν σε αυτούς λιγότερο ενεργά.

Είναι ωστόσο ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία τους για υιοθέτηση δράσεων εκ μέρους του σχολείου με σκοπό την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και προτείνουν ανάλογες ενέργειες. Γι' αυτό είναι σημαντικό τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν εκπαιδευτικά την οικογένεια μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και επιμόρφωσης, να δημιουργούν αμφίδρομα κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, να δραστηριοποιούν τους γονείς και να τους κάνουν να αισθάνονται ότι η συμμετοχή, η προσφορά και η γνώμη τους είναι ευπρόσδεκτα στο χώρο του σχολείου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλεξογιαννοπούλου, Β. (2006). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και την Μεγάλη Βρετανία*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε..Αθήνα.
- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Γελαδάρη, Ε. (2012). *Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς: συγκριτική μελέτη στη Γενική και Ειδική Αγωγή*. Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή -ΤΕΠΑΕ, ΔΔΠΜΣ Ψυχοπαιδαγωγικές Συνιστώσες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γεωργίου, Σ. (1993). *Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. 19 347-368.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*. 7 (2), 191-206.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 110, 56-64.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Ν.Σ. (2009). *Σχέση σχολείου–οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Τόμος 7). Πάτρα: [χ.ο.].
- Γιαννέλος, Α. (2004). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' Δημοτικού και της σχέσης με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. 8, 128-143.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 10, 74-83. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαλακούρα, Π. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Π.Τ.Δ.Ε.. Αλεξανδρούπολη
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 0 (113), 89-100. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2020 από <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3588>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 2011. Οικονομικά χαρακτηριστικά. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2020 από: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM04/2011>

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*. 105-106 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).

Ίσαρη, Μ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιάννης, Π. (2010) Αιτιώδεις σχέσεις αντίληψης σχολικής ικανότητας με σχολική επίδοση και προετοιμασία για το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 16, 198-211.

Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7-Οκτωβρίου 2012*.

Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καπάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κιρκιγιάννη, Π. Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 103-104, 95-119.

Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λόλακας, Σ., (2010). *Σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών: συγκριτική μελέτη στάσεων επιπολιτισμού και αυτοεκτίμησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπόνια, Α., Μπρούζος Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*. 6, 69-91. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (1999). Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 12, 99-134.

Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*. 64-65 (Μάρ.- Ιούν.), 68-86.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης* (3<sup>η</sup> συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Παντελιάδου, Σ. (1994). Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες. *Τα εκπαιδευτικά*. 39-40, σ. 144-152.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. 4 (1), 72-81. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2020 από: doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 41, 146-164.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Hellenic Journal of Psychology*. 6, 193-217.

Πυργιωτάκης, Ι. [επιμ.] (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού- Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: έκδοση συγγ.

Σινανίδου, Μ., Τζώρτζη, Χ. (2005). Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών. Η αναγκαιότητα ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης. *Επιστημονικό Βήμα*. 4, 118-124.

Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*. 6, 136-167. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας* (2η έκδ. Αναθεωρημένη). Αθήνα: Γρηγόρης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Ξενογλώσση

- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketschis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*. 14 (2), 237-250. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.2.237>
- Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning Environments Research*. 16(3), 315-328.
- Andrea Vest Ettekal, & Joseph L. Mahoney, (2017). *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning, Thousand Oaks*. SAGE Publications, Inc. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n94>
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*. 56 (3), 309-320.
- Balsameier, B., Peters, H. (2008). Family background or the characteristics of children: What determines high school achievement in Germany? *SOEP papers 138*.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*. 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*. 4, 1-103.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the Achievement Gap With Curriculum Enrichment and Differentiation: One School's Story. *Journal of Advanced Academics*. 19 (3), 502-530. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: doi:10.4219/jaa-2008-815 .
- Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Bertolini, K., Stremmel, A., & Thorngren, J. (2012). *Student Achievement Factors*. South Dakota State University College of Education and Human Sciences Department of Teaching, Learning and Leadership. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568687.pdf>
- Bowen, L. A. (2003). *Family-school partnerships in Rhode Island suburban middle schools*. Unpublished dissertation, Johnson & Wales University, Providence. Rhode Island.
- Briggs, C. L. (1986). *Studies in the social and cultural foundations of language, No. 1. Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*. 34 (10), 844-850. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 793-828). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). Wiley.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1977). *Schools can make a difference*. Washington, DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 145034).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: [10.1191/1478088706qr0630a](https://doi.org/10.1191/1478088706qr0630a)
- Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective Parental Influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 501-519. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από: [doi:10.1080/13803610701785949](https://doi.org/10.1080/13803610701785949)
- Carrasquillo, A. L., & London, C. B. (1993) *Parents and schools: A source book*. New York: Garland.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding the knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success*. Report 27. Baltimore, Md.: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University.
- Catsambis, S., & Beveridge, A. A. (2001). Does neighborhood matter? Family, neighborhood, and school influences on eighth-grade mathematics achievement. *Sociological Focus*, 34 (4) , 435-457. Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00380237.2001.10571212>
- Chevalier, A., & Lanot, G. (2002). The Relative Effect of Family Characteristics and Financial Situation on Educational Achievement. *Education Economics*, 10 (2), 165-181. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020 από: [doi:10.1080/09645290210126904](https://doi.org/10.1080/09645290210126904)
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, H., (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85-91.
- Cooper, H., Robinson J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου από: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Coyle, T. R., & Pillow, D. R. (2008). SAT and ACT predict college GPA after removing g. *Intelligence*, 36, 719-729.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: who wants it?. *International Studies in Sociology of Education*, 9 (3), 219-238.



- Dahl, G., & Lochner, L. (2005). The Impact of Family Income on Child Achievement. *NBER Working Paper No. 11279*. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2020 από: doi:10.3386/w11279
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*. 8. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 35, 13–21.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*. 100(1), 20-46.
- DELVE. computer assisted qualitative data analysis software (CAQDAS). Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2021 από : <https://delvetool.com>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement With Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*. 93 (1), 11–30. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2020 από: doi:10.1080/00220679909597625
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling, *The Journal of Educational Research*. 98(3), 164-175.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*. 7.8 (July), 233–249.
- Dornbusch, S., Ritter, Ph., Leiderman, P., Roberts, D., & Fraleigh, M. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child development*. 58. 1244-57. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2020 από: 10.1111/j.1467-8624.1987.tb01455.x.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: doi:10.1080/01411920500148713
- Dronkers, J. (1994). The Changing Effects of Lone Parent Families on the Educational Attainment of their Children in a European Welfare State. *Sociology*. 28 (1), 171–191. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: doi:10.1177/0038038594028001011
- Dryfoos, J. (2000). *Evaluation of community schools: Findings to date*. Washington, DC: Coalition for Community Schools. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: [www.communityschools.org](http://www.communityschools.org).
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family Involvement in children's and adolescents' schooling', in Booth, A. and Dunn, J. F. (Eds.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3-34.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1995). A Parent's Economic Shadow: Family Structure versus Family Resources as Influences on Early School Achievement. *Journal of Marriage and the Family* 57 (2), 399. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: doi:10.2307/353693
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement, *Peabody Journal of Education*. 62 (2), 18-41, Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: DOI: [10.1080/01619568509538471](https://doi.org/10.1080/01619568509538471)

- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers, *Educational Researcher*. 14 (7), 3-10. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X014007003>
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*. 86 (3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*. 19 (2), 119-136. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124587019002002?journalCode=eusa>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*. 95 (5), 308-318.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Epstein, J. L. et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks.
- Ettetal, A., & Mahoney, J. (2017). *Ecological Systems Theory*. The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: [10.4135/9781483385198.n94](https://doi.org/10.4135/9781483385198.n94)
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis, *Educational Psychology Review*. 13, 1-22.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1). Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: [https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_1/PDF/FEREDAY.PDF](https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/FEREDAY.PDF)
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*. 28 (2), 465-98.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement that Makes a Difference. *Educational Leadership*. 55 (8), 20-24.
- Garcia, D. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*. 39 (3), 290-315.
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2015). Parent and Teacher Support among Latino Immigrant Youth: Effects on School Engagement and School Trouble Avoidance. *Education and Urban Society*. 47 (3), 328-343.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 33-43.
- Georgiou, S. (1997). Parental Involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*. 1 (3), 189-209. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02339890.pdf>

- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 69, 409-429. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Georgiou, S. N., Stavrinides, P., & Kalavana, T. (2007). Is Victor Better than Victoria at Maths? *Educational Psychology in Practice*. 23 (4), 329–342. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: doi:10.1080/02667360701660951
- Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal links between spanking and children’s externalizing behaviors in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child Development*. 83 (3), 838-843. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από:[http://www.jstor.org/stable/23255727?seq=2#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23255727?seq=2#page_scan_tab_contents)
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*. 159, 1026–1031.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). Longman/Addison Wesley Longman.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents’ motivation for involvement in children’s education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*. 99, 532-544.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*. 90 (1), 33-41.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children’s schooling. *Journal of Educational Psychology*. 89, 538-548.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (2008). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*. 65. 237-252.
- Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*. 32 (1), 1- 24.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*. 8 (2), 9-19.
- Haycock, K. (1998). Good Teaching Matters...A Lot. *OAH Magazine of History*. 13 (1), 61-63. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2020 από <http://www.jstor.org/stable/25163257>
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 8 (3), 321–329.
- Henderson, A. (1981). *Parent participation-student achievement: The evidence grows*. An annotated bibliography occasional paper. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school’s best friends. *Phi Delta Kappan*. 70, 148-153.
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Washington, D.C:Center for Law and Education.

- Henderson, Anne & Mapp, Karen. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Herman, J.L., & Yeh, J.P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *Urban Rev.* 15, 11–17 Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1007/BF01112339>
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science.* 13 (4), 161-164. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2020 από: [10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x)
- Ho, E. (1995). Parent Involvement: A Comparison of Different Definitions and Explanations. *Chinese University Education Journal.* 23 (1), 39-68. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2020 από: [https://www.researchgate.net/publication/234577686\\_Parent\\_Involvement\\_A\\_Comparison\\_of\\_Different\\_Definitions\\_and\\_Explanations](https://www.researchgate.net/publication/234577686_Parent_Involvement_A_Comparison_of_Different_Definitions_and_Explanations)
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *The Sociological Quarterly.* 69, 126-141.
- Hong, S., & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second -order latent growth modelling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology.* 97, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. and Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research.* 85 (5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. and Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist.* 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record.* 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research.* 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parent involvement: A path to enhanced achievement. *Presented to the U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, Project Monitor.*
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education.* 18 (7), 843-867.
- Hopper, James A. (1997). *The Effects of Divorce on Children: A Review of the Literature*. Loyolla College in Maryland. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2020 από Eric database.
- Horn, L., & West, J. (1992). *A profile of parents of eighth graders: National education longitudinal study of 1988, statistical analysis report*. National Center for Education Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED350 341)
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*, London: Cassell
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review.* 63 (1), 37-52. Dissertation, School of Education and Communication, Jönköping University.

- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*. 99 (1), 39–51.
- Hugo, M. (2007). *Life and learning in upper secondary school. A study of pupils' and teachers' experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program*. Διδακτορικό, Linköping University, Linköping, Sweden.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*. 27 (6), 817–839.
- Jafar, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. 18, 35-44.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*. 40 (3), 237–269.
- Johnson, U. Y., & Hull, D. M. (2014). Parent Involvement and Science Achievement: A Cross-Classified Multilevel Latent Growth Curve Analysis. *The Journal of Educational Research*. 107 (5), 399–409.
- Jordan, C., Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections: Annual Synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2020 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464411.pdf>
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Teacher Quality and Student Achievement: Recommendations for Principals. *NASSP Bulletin*. 85 (628), 64–73.
- Kavanagh, L., & Hickey, T. (2013). An exploration of parents' experiences of involvement in immersion schooling: Identifying barriers to successful involvement. In F. Farr and M. Moriarty (Eds.). *Language Learning and Teaching: Irish Research Perspectives* (65-86). Bern: Peter Lang.
- Kralovec, E. and Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*. 58 (7), 39-42.
- Keith, T. Z., & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*. 22, 474- 496.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*. 30 (3), 311-328. Ανακτήθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034309106497>
- Kulwinder, S., (2011). Study of Achievement Motivation in relation to Academic Achievement of Students. *International journal of educational planning and administration*. Vol.1. Research India Publications. Singhania University. Rajasthan, India.
- Kurdek, L.A., & Sinclair R.J. (1988). Relation of eight graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behaviour. *Journal of Educational Psychology*. 80, 90-94.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 55, 115-122.



- Llamas, A.V. & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools: *International Journal of Educational Science and Research*. 6 (1), 69-78.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*. 43 (2), 193-218.
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic Achievement, Motivation and Future Selves. *Educational Studies*. 24 (2), 153–163.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*. 126 (2), 309–337.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of gender. *Educational Studies*, 22, 13–25.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education : a conceptual introduction*: Glenview, Ill: Scott, Foresman, c1989.
- Marjoribanks, K. (1985). Ecological correlates of adolescent aspirations: Gender related differences. *Contemporary Educational Psychology*. 10, 329-341.
- Mapp, K. L. (2002). Having their say: parents describe how and why they are involved in their children's education, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans)*. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου 2020 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464724.pdf>
- Mason., J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Trans.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M.C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G. & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*. 7, 347. Ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J. & Ho, M. H. (2005). The mediating role of father's school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*. 26, 201-216.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*. 6, 144-157.
- Morrison, G.S. (1978). *Parent involvement in the home, school and community*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ngeow, K. Y. (1999). *Online resources for parent/family involvement*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 432 775).
- Olsen, G., & Fuller, M.L. (2003). *Home- school relations working successfully with parents and families*. Boston: Allen and Bacon.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

- O'Toole, L., Kiely, J., McGillicuddy, D., O'Brien, E. Z., O'Keeffe, C. (2019). *Supporting Parents Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Education during the Primary School Years*. NCCA, National Parents Council. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://hdl.handle.net/10197/9823>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Paquette, D., & Ryan, J. (2011). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2020 από: [https://www.researchgate.net/publication/265485344\\_Bronfenbrenner%27s\\_Ecological\\_Systems\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/265485344_Bronfenbrenner%27s_Ecological_Systems_Theory)
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*. 94 (1), 42-54.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*. 94, 771-777.
- Phillips, L. R. (1992). Parent Involvement: Relationships of Expectations, Goals, and Activities to Student Achievement among Minority, Socioeconomic, and Gender Groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 20-24).
- Pinantoan, A. (2013). *The effect of parental involvement on academic achievement*. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.teachthought.com/learning/the-effect-of-parental-involvement-on-academic-achievement/>
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*. 37 (2), 174.
- Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*. 34 (2), 135-153.
- Pryor, C. (1994). Family-school bonding and student success. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana, April 4-8.
- Quigley, D. D. (2000). Parents and teachers working together to support third grade achievement: Parents as learning partners. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*, (April).
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M., & Bradley, R. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*. 14, 171-190.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*. 63, 283-299.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Ryan, R. A., & Adams, G. R. (1995). The Family – School Relationships Model. In Ryan, B. A., Adam, G. R., Gullotta T.P., Weissberg, R. P. Hampton, R. L. *Family – School Connection Theory, Research, and Practice*. (3-23). Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*. 13 (3), 383–397. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2020 <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>

- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelicic, H. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: [https://www.researchgate.net/publication/242357512\\_Effective\\_pre-school\\_and\\_primary\\_education\\_3-11\\_project\\_EPPE\\_3-11\\_influences\\_on\\_children%27s\\_cognitive\\_and\\_social\\_development\\_in\\_year\\_6](https://www.researchgate.net/publication/242357512_Effective_pre-school_and_primary_education_3-11_project_EPPE_3-11_influences_on_children%27s_cognitive_and_social_development_in_year_6)
- Sapungan, G., & Sapungan, R., (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*. 3 (2), 42-48.
- Sattes, B. (1985). *Parent involvement: A review of the literature*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory Occasional Paper Series, No. 021.
- Scott, H. M., (2011). *Parent Involvement in Children's Schooling: An Investigation of Measurement Equivalence across Ethnic Groups*. Graduate Theses and Dissertations. University of South Florida. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://scholarcommons.usf.edu/etd/3339>
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*. 35 (2), 149–165.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*. 4 (1-2), 19-31.
- Shinn, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. *Psychological Bulletin*. 85 (2), 295–324.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. & Razzouk, R. (2011). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement, *Education Research International*. 2011, 1-10.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*. 7 (2), 185–209. Ανακτήθηκε στις 14 Νοεμβρίου 2020 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67.pdf>
- Siomos, K.; Paradeisioti, A.; Hadjimarcou, M.; Mappouras, D.G.; Kalakouta, O.; Avagianou, P.; Floros, G. (2013). The impact of Internet and PC addiction in school performance of Cypriot adolescents, *Studies in Health Technology and Informatics*. 191, 90-94.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*. 17 (2), 125-146. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://search.proquest.com/docview/758481947?pq-origsite=gscholar>
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179–204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*. 58, 1348-1357.
- Stevens, V. K., (2007). Parental Involvement in Two Elementary Schools: A Qualitative Case Study. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2067. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2020 από: <https://dc.etsu.edu/etd/2067>



- Tanner, C.K. (2000). The influence of school architecture on academic achievement. *Journal of Educational Administration*. 38 (4), 309-330. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1108/09578230010373598>
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 3 (2), 149-156. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.12973/ejmste/75390>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*. 83 (2), 357–385.
- Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British journal of Sociology of Education*. 19 (2), 227-236. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2020 από: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1393069.pdf>
- Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2013). Community Support of Schools: What Kind and with what Success? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 106, 658–666.
- Walter, W. (2003). The Re-evaluation of the Relationships amongs Academic Performance, Academic Achievement, Social Acceptance and the Self Esteem of third and sixth grade grade students. *Dissertation Abstract, Int.*, 64, 8-10.
- Wei, W., Wu, Y., Lv, B., Zhou, H., Han, X., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students' Academic Achievement in China: One-Only Children vs. Children with Siblings. *Journal of Comparative Family Studies*. 47 (4), 483-500. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <http://www.jstor.org/stable/44109641>
- Wenglinsky, H., (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. A policy information center report.* Princeton, N.J.: The Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*. 66 (3), 754–763. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.2307/1131948>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1), 68–81. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2020 από: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 44 (1), 134-151.
- Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2009). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: a path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*. 13 (2), 237–269.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*. 91 (6), 370–380.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

(σύμφωνα τις διατάξεις του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων και του ν. 4624/2019)

Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας που διεξάγεται, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής και του ρόλου της στην σχολική επίδοση των παιδιών.

Η συνέντευξη αποτελεί τμήμα της έρευνας και θα καταγραφεί ηχητικά, ενώ οι καταγραφές αυτές θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η ερευνήτρια θα επεξεργαστεί και θα έχει αποκλειστικά πρόσβαση στις ηχογραφήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Τα αντίγραφα των ηχογραφήσεων και των απομαγνητοφωνήσεων θα φυλάσσονται από την ερευνήτρια.

Συναινώ στην ηχογράφηση της συνέντευξης και την χρήση των αποσπασμάτων και των περιγραφών αυτών από την μεταπτυχιακή φοιτήτρια Σταματία Τσιούρβα (stamtsiourva@yahoo.gr), στα πλαίσια της διπλωματικής της έρευνας για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς και δημοσιεύσεις. Όλες οι πληροφορίες που αφορούν τα στοιχεία της ταυτότητάς μου θα παραλειφθούν από το κείμενο της απομαγνητοφώνησης και θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία μου. Γνωρίζω επίσης ότι έχω το δικαίωμα να μην απαντήσω σε όποια ερώτηση επιθυμώ, να ζητήσω την διακοπή της ηχογράφησης και να αποχωρήσω από την συνέντευξη οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

Ημερομηνία

Υπογραφή

Δεσμεύομαι ότι θα χρησιμοποιηθούν μόνο εκείνα τα δεδομένα τα οποία είναι απαραίτητα για τους σκοπούς της έρευνας και θα καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια διασφάλισης του επαγγελματικού απορρήτου και προστασίας της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων όλων των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας.

Ημερομηνία

Η ερευνήτρια

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### A) ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Καλημέρα/ Καλησπέρα,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω ξανά για τον χρόνο και την συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Να σας υπενθυμίσω ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ότι μπορείτε να μην απαντήσετε σε όποια ερώτηση επιθυμείτε, να ζητήσετε την διακοπή της ηχογράφησης και να αποχωρήσετε από την συνέντευξη οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Επίσης θα χρησιμοποιηθούν μόνο εκείνα τα δεδομένα τα οποία είναι απαραίτητα για τους σκοπούς της έρευνας και θα προστατευθεί η ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα όλων των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας.

Παρουσίαση θέματος έρευνας: Η έρευνα ασχολείται με την διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η γονεϊκή εμπλοκή διαμορφώνει την σχολική επίδοση των παιδιών τους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το προηγούμενο «φυσιολογικό» εκπαιδευτικό περιβάλλον της προ-κορωνοϊού εποχής και όχι με βάση τα νέα δεδομένα των εκτάκτων συνθηκών που προέκυψαν.

Αρχικά θα ήθελα να ξεκινήσουμε με την διευκρίνιση του όρου ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ: *«Είναι μια πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών και των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο και που συνδέονται με την μάθηση των παιδιών τους στο σχολείο»* (Hoover- Dempsey & Sandler, 1997).

Θα θέλατε να με ρωτήσετε κάτι πριν ξεκινήσουμε;

Όποτε είστε έτοιμος/η μπορούμε να ξεκινήσουμε την ηχογράφηση.

### B) ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Πρόκειται για 8 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση και το επάγγελμα του γονέα, την οικογενειακή κατάσταση, το οικογενειακό εισόδημα, το φύλο και την τάξη φοίτησης του παιδιού που συμπλήρωσαν οι γονείς σε σχετικό ερωτηματολόγιο.

### Γ) ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

- ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

- 1) Τι σημαίνει η έννοια γονεϊκή εμπλοκή, για εσάς προσωπικά, από την εμπειρία σας;
- 2) Μπορείτε να περιγράψετε τους τρόπους με τους οποίους ασχολείστε με την εκπαίδευση και την μάθηση του παιδιού σας στο χώρο του σπιτιού;
- 3) Με ποιους τρόπους σας έχουν βοηθήσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μάθετε νέους τρόπους ενίσχυσης της εκπαίδευσης του παιδιού σας;
- 4) Ποια είναι η φύση της επικοινωνίας σας με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας, δηλαδή πόσο συχνά, με ποιον τρόπο (προσωπικά, τηλέφωνο, σημείωμα, e-mail κλπ) και για ποιους λόγους επικοινωνείτε μαζί τους;
- 5) Μπορείτε να μας περιγράψετε τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο του παιδιού σας ενθαρρύνει την εθελοντική προσφορά των γονέων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας;
- 6) Με ποιον ρόλο και πόσο συχνά συμμετέχετε στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων; Για ποιο λόγο;
- 7) Με ποιον τρόπο συμμετέχετε στην διοίκηση και στην διαχείριση του σχολείου;
- 8) Ποια είναι η σχέση σας με φορείς της τοπικής κοινότητας για την στήριξη του σχολείου;
- 9) Ποιον από τους παραπάνω τρόπους συμμετοχής σας θα χαρακτηρίζατε ως σημαντικότερο;
- 10) Ποιος από τους παραπάνω τρόπους με τους οποίους συμμετέχετε στην εκπαίδευση του παιδιού σας πιστεύετε ότι έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην σχολική του επίδοση;

- ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

- 11) Για ποιους λόγους αποφασίσατε να ασχοληθείτε με την σχολική εκπαίδευση του παιδιού σας; Τι σας παρακίνησε;
- 12) Πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζει το παιδί σας την συμμετοχή σας στην εκπαίδευσή του, στο σχολείο και στο σπίτι; Με ποιον τρόπο σας το δείχνει;
- 13) Μπορείτε να μου περιγράψετε τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που αφορούν είτε εσάς προσωπικά, είτε το παιδί, είτε το σχολείο, και πιστεύετε ότι διευκολύνουν την συμμετοχή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

14) Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες (είτε προσωπικοί, είτε σχετικοί με το παιδί, είτε με το σχολείο) που πιστεύετε ότι εμποδίζουν την συμμετοχή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

- ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

15) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την συμμετοχή σας στην σχολική εκπαίδευση του παιδιού σας;

16) Πως θα χαρακτηρίζατε την σχολική επίδοση του παιδιού σας;

17) Τι σημαίνει για εσάς επιτυχημένη σχολική επίδοση;

18) Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι χτίζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού σας;

19) Ποιους από αυτούς θεωρείτε σημαντικότερους;

20) Η δική σας συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση του παιδιού σας;

- ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

21) Ποια είναι η στάση του σχολείου του παιδιού σας απέναντι στη συνολική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση στο σχολείο και στο σπίτι; Μπορείτε να την περιγράψετε;

22) Με ποιον τρόπο/ποιες ενέργειες πιστεύετε ότι θα μπορούσε το σχολείο να αυξήσει τον βαθμό γονεϊκής συμμετοχής σας και να σας βοηθήσει να υποστηρίξετε την εκπαίδευση του παιδιού σας;

23) Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και δεν αναφέρθηκε σήμερα; Έχετε κάποια ερώτηση για την έρευνα;

#### **Δ) ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα και να σας διαβεβαιώσω ξανά ότι θα διαφυλαχθούν τα προσωπικά σας δεδομένα και θα τηρηθεί η ανωνυμία σας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
<p>1) Πώς περιγράφουν την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;</p>	<p>Περιγραφή γονεϊκής εμπλοκής</p>	<p>1) Τι σημαίνει η έννοια γονεϊκή εμπλοκή, για εσάς προσωπικά, από την εμπειρία σας;</p> <p>2) Μπορείτε να περιγράψετε τους τρόπους με τους οποίους ασχολείστε με την εκπαίδευση και την μάθηση του παιδιού σας στο χώρο του σπιτιού;</p> <p>3) Με ποιους τρόπους σας έχουν βοηθήσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μάθετε νέους τρόπους ενίσχυσης της εκπαίδευσης του παιδιού σας;</p> <p>4) Ποια είναι η φύση της επικοινωνίας σας με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας, δηλαδή πόσο συχνά, με ποιον τρόπο (προσωπικά, τηλέφωνο, σημείωμα, e-mail κλπ) και για ποιους λόγους επικοινωνείτε μαζί τους;</p> <p>5) Μπορείτε να μας περιγράψετε τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο του παιδιού σας ενθαρρύνει την εθελοντική προσφορά των γονέων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας;</p> <p>6) Με ποιον ρόλο και πόσο συχνά συμμετέχετε στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων; Για ποιο λόγο;</p> <p>7) Με ποιον τρόπο συμμετέχετε στην διοίκηση και στην διαχείριση του σχολείου;</p> <p>8) Ποια είναι η σχέση σας με φορείς της τοπικής κοινότητας για την στήριξη του σχολείου;</p> <p>9) Ποιον από τους παραπάνω τρόπους συμμετοχής σας θα χαρακτηρίζατε ως σημαντικότερο;</p>
<p>2) Ποιοι παράγοντες κατά την απόψη των γονέων διαμορφώνουν τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;</p>	<p>Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκής εμπλοκής</p>	<p>11) Για ποιους λόγους αποφασίσατε να ασχοληθείτε με την σχολική εκπαίδευση του παιδιού σας; Τι σας παρακίνησε;</p> <p>12) Πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζει το παιδί σας την συμμετοχή σας στην εκπαίδευσή του, στο σχολείο και στο σπίτι; Με ποιον τρόπο σας το δείχνει;</p>

		13) Μπορείτε να μου περιγράψετε τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που αφορούν είτε εσάς προσωπικά, είτε το παιδί, είτε το σχολείο, και πιστεύετε ότι διευκολύνουν την συμμετοχή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;
		14) Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες (είτε προσωπικοί, είτε σχετικοί με το παιδί, είτε με το σχολείο) που πιστεύετε ότι εμποδίζουν την συμμετοχή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

3) Με ποιον τρόπο η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την σχολική επίδοση στα σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	Σχέση γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης	15) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την συμμετοχή σας στην σχολική εκπαίδευση του παιδιού σας;
		16) Πως θα χαρακτηρίζατε την σχολική επίδοση του παιδιού σας;
		17) Τι σημαίνει για εσάς επιτυχημένη σχολική επίδοση;
		18) Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι χτίζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού σας;
		19) Ποιους από αυτούς θεωρείτε σημαντικότερους;
		20) Η δική σας συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση του παιδιού σας;
		10) Ποιος από τους παραπάνω τρόπους με τους οποίους συμμετέχετε στην εκπαίδευση του παιδιού σας πιστεύετε ότι έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην σχολική του επίδοση;

4) Ποιες ενέργειες θεωρούν οι γονείς των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως σημαντικές εκ μέρους των σχολείων για την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με σκοπό την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών;	Σχολικές ενέργειες για ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής	21) Ποια είναι η στάση του σχολείου του παιδιού σας απέναντι στη συνολική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση στο σχολείο και στο σπίτι; Μπορείτε να την περιγράψετε;
		22) Με ποιον τρόπο/ποιες ενέργειες πιστεύετε ότι θα μπορούσε το σχολείο να αυξήσει τον βαθμό γονεϊκής συμμετοχής σας και να σας βοηθήσει να υποστηρίξετε την εκπαίδευση του παιδιού σας;

		23) Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και δεν αναφέρθηκε σήμερα; Έχετε κάποια ερώτηση για την έρευνα;
--	--	---

*Πίνακας 9. Πίνακας συσχέτισης ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων συνέντευξης.*



## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγαπητοί γονείς,

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υλοποιήθηκε για τους σκοπούς έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωσή του είναι λιγότερο από 10 λεπτά. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εισαγωγικό στάδιο της προσωπικής συνέντευξης που θα ακολουθήσει. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας και θα προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία για την έρευνα ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα συνδέεται με αυτή, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση [stamtsiourva@yahoo.gr](mailto:stamtsiourva@yahoo.gr).

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και την συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Σταματία Τσιούρβα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος

*\* Απαιτείται*

1. Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου \*

2. Φύλο \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- άνδρας
- γυναίκα

3. Ηλικία \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

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

4. Επίπεδο εκπαίδευσης \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- ΤΕΙ/ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5. Οικογενειακή κατάσταση \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- έγγαμος/η
- διαζευγμένος/η
- άγαμος/η

6. Θέση στην απασχόληση \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- άνεργος/η
- οικιακά
- ελεύθερος επαγγελματίας/ αυταπασχολούμενος/η
- ιδιωτικός υπάλληλος
- δημόσιος υπάλληλος
- αγρότης

7. Πώς θα χαρακτηρίζατε το ετήσιο οικογενειακό σας εισόδημα; \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- πολύ χαμηλό

- σχετικά χαμηλό
- μέτριο
- σχετικά υψηλό
- πολύ υψηλό

8. Φύλο παιδιού \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

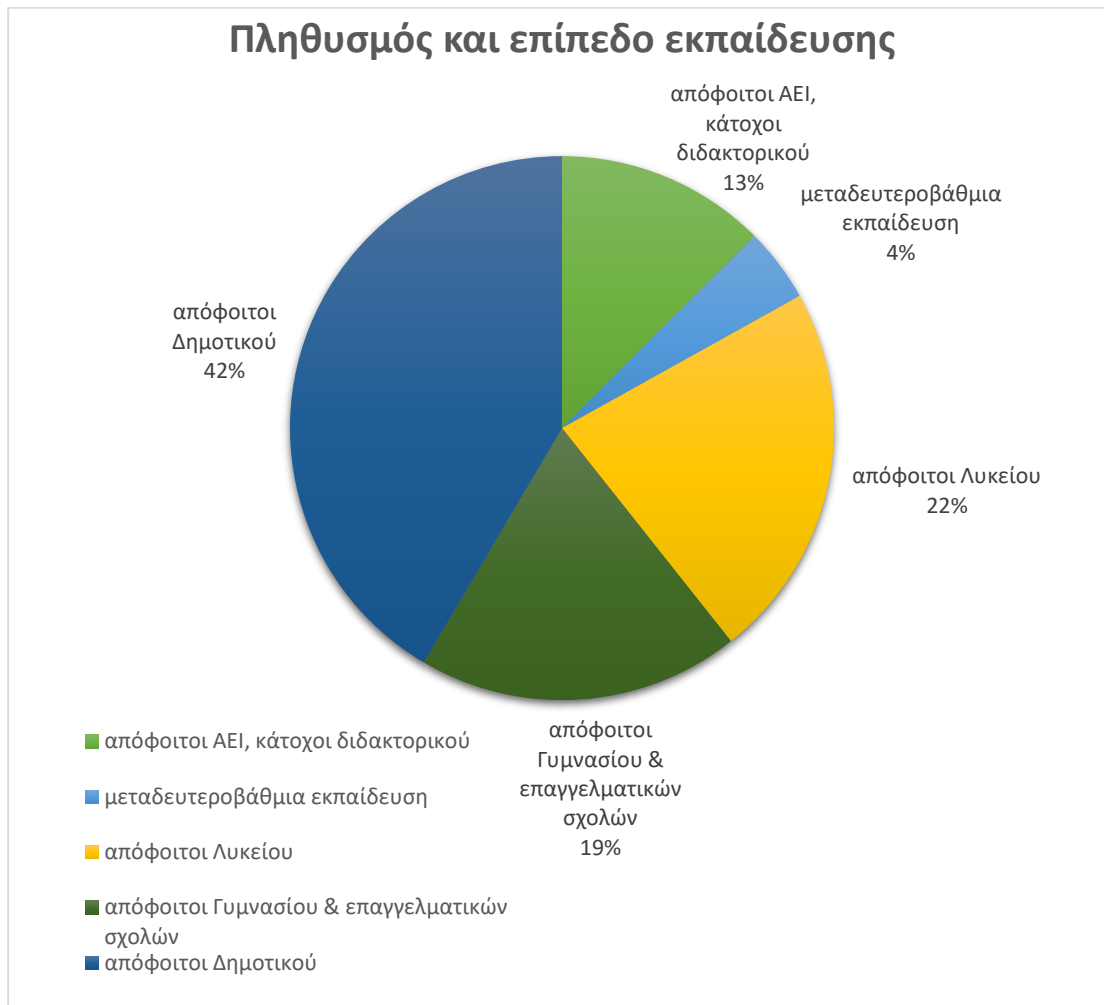
- αγόρι
- κορίτσι

9. Τάξη φοίτησης παιδιού \*

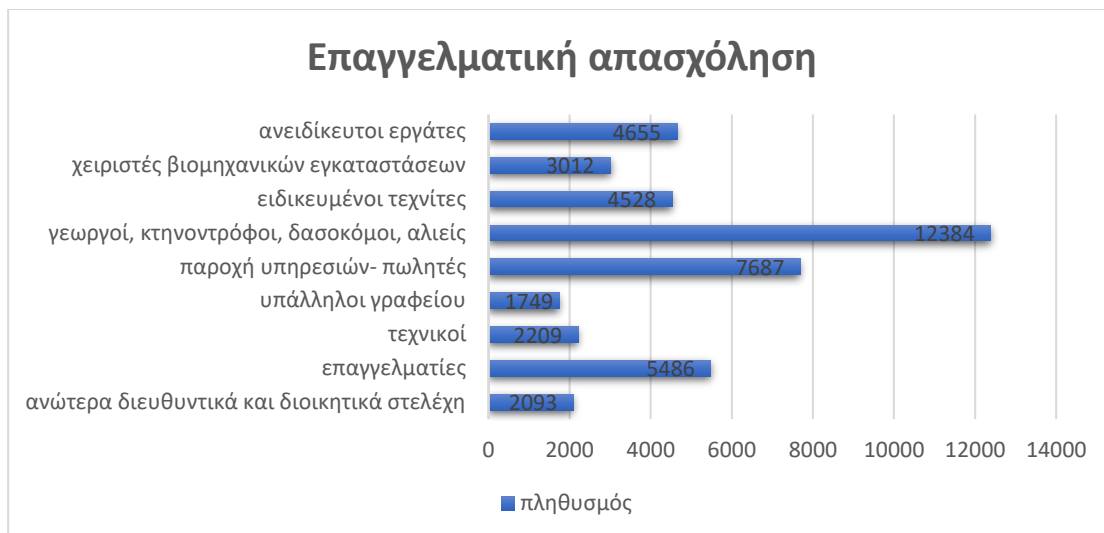
*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Β' τάξη
- Γ' τάξη
- Δ' τάξη

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



Πίνακας 10. Κατανομή πληθυσμού Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011)



Πίνακας 11. Κατανομή του πληθυσμού της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση το είδος της επαγγελματικής απασχόλησης. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011)



Πίνακας 12. Κατανομή του πληθυσμού της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας με βάση τον κλάδο της οικονομικής δραστηριότητας. Στοιχεία Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (απογραφή 2011)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Συνέντευξη: Γ9

Διάρκεια: 16:46

E:Τι σημαίνει για σένα η έννοια γονεϊκή εμπλοκή από την εμπειρία σου με το παιδί κάθε μέρα;

(διακοπή μετά από αίτημα του γονέα)

A: Η βοήθεια για το παιδί μου. Το θεωρώ κάτι φυσιολογικό να πρέπει να βοηθήσω το παιδί, έτσι ώστε να είναι πιο συνεπής με τα μαθήματά του, να τα καταλαβαίνει πιο καλά, να τον βοηθάω γενικώς.

E: Μπορείς να περιγράψεις τους τρόπους με τους οποίους ασχολείσαι με την εκπαίδευση και την μάθηση του παιδιού στο χώρο του σπιτιού; Τι κάνετε;

A: Όταν έρχεται από το σχολείο, βλέπουμε τι μαθήματα έχουμε για την άλλη μέρα. Τα βγάζουμε και κοιτάμε τι έχουμε και μετά τον βάζω να γράψει πρώτα και ελέγγω αυτά που γράφει και στο διάβασμα, διαβάζει μόνος του παράγραφο- παράγραφο, έτσι θέλει, και τον εξετάζω. Όταν τα μαθαίνει, δηλαδή, μετά παράγραφο-παράγραφο μου τα λέει και μετά μια κι έξω όλα μαζί. Ας πούμε Ιστορία, Θρησκευτικά, έτσι.

E: Με ποιους τρόπους σε έχουν βοηθήσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μάθεις τρόπους ενίσχυσης της εκπαίδευσης του παιδιού σου; Πώς σε βοήθησαν;

A: Ναι, τον τρόπο πώς να διαβάζουμε το παιδί, φυλλάδια, να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία μας είπαν, για να έχουνε καλό, για την έκθεση, για το σκέφτομαι και γράφω, και για την ορθογραφία επίσης μετράει να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία.

E: Ποια είναι η φύση της επικοινωνίας σου με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού; Πόσο συχνά, με ποιον τρόπο και για ποιους λόγους επικοινωνείτε;

A: Επικοινωνούσαμε μια φορά το μήνα με την δασκάλα μας φώναζε όλους τους γονείς για να μπορούσαμε να συζητήσουμε διάφορα θέματα και πως διδάσκει αυτή, δηλαδή τι τους κάνει κάθε μέρα, τα κεφάλαια που βγάζει, τι τους παραδίδει και να μας εξηγήσεις κι εμάς αν χρειαζόμαστε με ποιον τρόπο να βοηθήσουμε το παιδί στο διάβασμα. Ή αν χρειάζεται, μεμονωμένα κάποιους μας έπαιρνε και μας έλεγε τι χρειάζεται το κάθε παιδί. Ή μας φώναζε

για να πούμε κι εμείς αν έχει κάποιο πρόβλημα αναμεταξύ τους τα παιδιά γιατί η δασκάλα μας ασχολιότανε και με το θέμα του bullying, ήταν η υπεύθυνη νομίζω του σχολείου και αν κάποιο παιδί μιλούσε λίγο άσχημα, κι αυτό πώς να το διαχειριστούμε.

E: Μπορείς να μου περιγράψεις τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο του παιδιού ενθαρρύνει και ζητάει την εθελοντική προσφορά των γονέων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας;

A: Νομίζω ότι ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ότι αυτοί ασχολούνται πιο πολύ. Τώρα εμείς λόγω ότι ήταν πιο μικρές τάξεις δεν είχαμε κάποια συμμετοχή, πάνω σ' αυτό το θέμα δεν ξέρω κάτι.

E: Με ποιον ρόλο και πόσο συχνά συμμετέχεις στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων;

A: Εγώ δεν συμμετέχω, δεν έχω χρόνο, δεν έχει τύχει ποτέ να συμμετέχω σε τέτοιες δραστηριότητες.

E: Με ποιον τρόπο συμμετέχεις στην διοίκηση και την διαχείριση του σχολείου; Νιώθεις ότι συμμετέχεις στη λήψη των αποφάσεων;

A: Στη διοίκηση. Δεν νομίζω, πάνω στην τάξη μόνο. Τώρα, σε όλο το σχολείο, όχι, αλλά πάνω στην τάξη, σε κάποια θέματα της τάξης συζητούσαμε με την δασκάλα, αν κάτι μας ενοχλούσε. Τους βοηθούσε, ας πούμε, αν είχαμε κάποιο επαναληπτικό, να το πω έτσι, συζητούσαμε και λέγαμε ότι είναι καλά να γίνονται μετά το Σαββατοκύριακο, τους άφηνε περιθώριο να διαβάσουνε ή τους έδινε για το Σαββατοκύριακο τα φυλλάδια και μετά γινόταν το επαναληπτικό. Τώρα θέματα διοίκησης του σχολείου. Ό,τι θέλαμε πάντως ρωτούσαμε τη δασκάλα, πηγαίναμε εκεί, δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα. Αν κάποιο πρόβλημα είχαμε με κάποιο άλλο παιδί ή κάτι μόνο με τη δασκάλα.

E: Ποια είναι η σχέση σου με φορείς της τοπικής κοινότητας για τη στήριξη του σχολείου, Δήμο, τοπικές επιχειρήσεις;

A: Δεν γνωρίζω κάτι σ' αυτό. Δεν έχω κάποια σχέση εγώ ας πούμε. Εγώ δεν έχω κάποια σχέση.

E: Ξέρεις αν είχε το σχολείο ή ο Σύλλογος; Χρειαστήκατε ποτέ κάτι;

A: Δεν ξέρω τώρα αυτά με τους υπολογιστές και με τα τάμπλετ, νομίζω κάτι είχανε φέρει ο Δήμος, κάτι που τους έλειπε νομίζω είχανε κάνει. Και κάτι άλλο, μια αίθουσα είχανε κάνει, μια δωρεά ήτανε. Αίθουσα εκπαίδευσης με βιβλιοθήκη και διάφορα να μαζεύονται τα παιδιά

και να κάθονται εκεί. Είχε και κάποια, προτζέκτορες και αυτά. Είναι μια αίθουσα που τη φτιάξανε, δωρεά είναι. Αυτό δηλαδή. Τώρα κάτι άλλο δεν ξέρω.

E: Ποιον από τους παραπάνω τρόπους συμμετοχής που αναφέραμε θα χαρακτήριζες ως σημαντικότερο;

A: Την επικοινωνία με την δασκάλα, είναι η πιο σημαντική.

E: Γιατί το λες αυτό;

A: Γιατί βοηθάει και το παιδί πρώτα και μετά τον γονιό να έχει πιο ασφάλεια.

E: Θεωρείς ότι αυτή έχει και την μεγαλύτερη επίδραση στην σχολική του επίδοση, από τους παραπάνω τρόπους;

A: Ναι, πρώτα η δασκάλα και μετά εγώ, σαν γονιός. Ναι, γιατί αυτή τους δείχνει, τους μαθαίνει και μετά στο σπίτι, ό,τι ελλείψεις υπάρχουν, τα συμπληρώνω εγώ.

E: Και για ποιους λόγους αποφάσισες να ασχοληθείς εσύ προσωπικά με την σχολική εκπαίδευση του παιδιού;

A: Ήθελα να έχω αυτή την επικοινωνία με το παιδί. Νιώθει και αυτός ασφάλεια και εγώ, ότι πάει διαβασμένος ας πούμε.

(πρόβλημα σύνδεσης)

E: Πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζει το παιδί τη συμμετοχή σου στην εκπαίδευσή του στο σχολείο και στο σπίτι και πώς το δείχνει;

A: Θετικά το αντιμετωπίζει, θέλει να ασχολούμαι μαζί του. Μου το δείχνει με το που έρχεται και μου ζητάει: «μαμά, δείξε μου εδώ, μαμά να σου πω το μάθημα, να δεις αν είναι σωστά αυτά», θέλει. Δηλαδή, νιώθει κι αυτός ασφάλεια, ότι είναι εντάξει, ότι είναι σωστά αυτά που γράφει, που κάνει.

E: Μπορείς να μου περιγράψεις τους πιο σημαντικούς παράγοντες που αφορούν είτε εσένα, είτε το παιδί, είτε το σχολείο και σε διευκολύνουν στην συμμετοχή σου στην εκπαίδευση του παιδιού; Τι σε διευκολύνει;

A: Η διευκόλυνση είναι το υλικό που δίνει η δασκάλα, ας πούμε, τα φυλλάδια. Το ότι μας φωνάζει και μας λέει τον τρόπο που θα διαβάσουμε και μπορεί κάθε μέρα το μάθημα και αν είναι για επαναληπτικό, πώς θα πιάσουμε για να μπορέσουμε να βγάλουμε αυτά τα πέντε μαθήματα που έχουν μαζεμένα να τα μάθουν απ' έξω.



E: Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες είτε δικοί σου, είτε του παιδιού είτε του σχολείου που εμποδίζουν την συμμετοχή σου; Τι σε δυσκολεύει;

A: Ο χρόνος ας πούμε, μερικές φορές δεν έχω χρόνο. Η διάθεση του παιδιού, μπορεί να έχει κολλήσει σε κάτι ηλεκτρονικό παιχνίδι και λίγο να, αυτό.

E: Ποια θεωρείς εσύ ότι είναι τα οφέλη από την συμμετοχή σου στην εκπαίδευση του παιδιού, για το παιδί, για σένα, για το σχολείο;

A: Για το παιδί τα οφέλη είναι ότι νιώθει ότι κάποιος, νιώθει την ασφάλεια ότι αυτό που θα πάει μετά στο σχολείο θα είναι σωστό. Νιώθει ότι είναι διαβασμένος. Τι άλλο; Ότι περνάει κάποιο χρόνο μαζί μου και ότι περνάω κι εγώ χρόνο μαζί του. Μερικές φορές είναι ευχάριστο, γιατί πάνω στο να μου λέει το μάθημα μπορεί να γελάσουμε, να κάνουμε. Κάποιες φορές όχι φυσικά. Είναι αναλόγως, αλλά αυτά.

E: Πώς θα χαρακτήριζες την σχολική επίδοση του παιδιού σου;

A: Η σχολική επίδοση είναι καλή. Μέχρι τώρα Α' μου φέρνει, δεν ξέρω, καλή είναι και απ' ότι βλέπω, παίζει και ρόλο αυτό οι δασκάλες πως ήτανε τόσα χρόνια και αυτά που μαθαίνουνε τους βοηθάει για την επόμενη χρονιά και βλέπω ότι έχει αποτέλεσμα. Και είναι καλός, δηλαδή δεν ξεχνάει.

E: Άρα για σένα, τι σημαίνει επιτυχημένη σχολική επίδοση;

A: Αυτό, οι γνώσεις. Οι γνώσεις που έχει κάθε χρόνο να τον βοηθάνε και για την επόμενη χρονιά. Αυτά που μαθαίνει, να του μένουνε και να τον βοηθάνε και για την επόμενη χρονιά.

E: Ποιοι παράγοντες πιστεύεις ό,τι χτίζουν την σχολική επίδοση του παιδιού σου;

A: Η δασκάλα, η τάξη, τα παιδιά στην τάξη αναλόγως να μην είναι πολύ ζωηρά τα παιδιά μέσα και τύχαμε ευτυχώς σε τάξη που δεν είναι ζωηρά τα παιδιά μέσα και η συνεννόηση με τους άλλους γονείς που έχουμε είναι καλή, δηλαδή αυτά όλα, ένα ωραίο κλίμα βοηθάει την επίδοση του παιδιού, νομίζω. Κι έτσι οι επαφές που έχουμε με τους άλλους γονείς, έχουνε και καλή σχέση τα παιδιά μέσα στην τάξη. Κι αυτό νομίζω βοηθάει πάρα πολύ.

E: Οπότε σημαντικότερους ποιους θεωρείς; Πρώτο ποιο βάζεις;

A: Τον εκπαιδευτικό. Τη δασκάλα και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη. Κι σ' αυτό φυσικά παίζει ρόλο η δασκάλα.

E: Η δική σου συμμετοχή πόσο πιστεύεις ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση του παιδιού σου;

A: Βοηθάει κι αυτή στον τρόπο που διαβάζουμε, στον τρόπο που τον συμβουλεύω ορισμένα πράγματα, να είναι χαρούμενος, να είναι ευτυχισμένος και να πηγαίνει με χαρά στο σχολείο. Για να είναι και καλή η επίδοσή του.

E: Ποια είναι η στάση του σχολείου του παιδιού σου απέναντι στην συνολική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση; Μπορείς να την περιγράψεις;

A: Η συμμετοχή του σχολείου, τώρα αυτό.

E: Είναι ανοιχτό το σχολείο στους γονείς;

A: Ναι, δεν είναι ότι δεν. Αν κάτι θέλουμε, τώρα πάλι σαν σχολείο γενικώς ή σαν τάξη; Γενικά για την διευθύντρια; Να μπορούμε να συμμετέχουμε σε όλο το σχολείο;

E: Και στην τάξη και στο σχολείο. Όλα παίζουν ρόλο.

A: Ομαδικοί είναι. Δηλαδή και οι δάσκαλοι και οι άλλοι που έχουνε, δεν είναι μόνο η δασκάλα της τάξης, είναι και τα αγγλικά, είναι η γυμναστική, είναι τα εικαστικά, όλοι οι δάσκαλοι είναι ανοιχτοί στην συμμετοχή. Δηλαδή ό,τι θέλαμε, ή ό,τι ζητούσαμε το κάνανε, δεν φέρνανε κάποιες αντιρρήσεις.

E: Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι θα μπορούσε το σχολείο να αυξήσει τον βαθμό συμμετοχής σου και να σε βοηθήσει να υποστηρίξεις καλύτερα την εκπαίδευση του παιδιού σου;

A: Δεν νομίζω, ήδη βοηθάει. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάτι ή τρόπος να βοηθήσει περισσότερο.

E: Άρα είσαι ικανοποιημένη;

A: Είμαι ικανοποιημένη, ναι, δεν νομίζω να υπάρχει κάτι άλλο.

E: Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις, που δεν αναφέραμε;

A: Όχι. Τι να σου πω; Είμαι ευχαριστημένη, σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένη με το σχολείο και με τους δασκάλους. Εντάξει η φετινή χρονιά, είναι λίγο δύσκολη χρονιά, όπως όλοι περνάνε δύσκολα, αλλά κατά τα άλλα όσο μπορούνε, δηλαδή και έτσι όπως είμαστε φέτος, όσο μπορούμε πάμε, κι απ' την τάξη ας πούμε κάτι να θέλουμε θα ρωτήσουμε.

E: Σ' ευχαριστώ πολύ.