



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

Ειδίκευση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές):
Πολιτικές και Πρακτικές»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αντιλήψεις γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Μπασιάκου Θεοδώρα
(Α.Μ.: 3032202001115)

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος
Μέλη: Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα
Τσακίρη Δέσποινα

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2022

*«Τα καλύτερα δώρα που μπορείς να κάνεις στα παιδιά σου είναι οι ρίζες της
υπευθυνότητας και τα φτερά της ανεξαρτησίας».*

Denis Waitley

Στον σύζυγο μου Δρόσο και στις κόρες μου Φωτεινή και Βασιλική.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους στάθηκαν αρωγοί σε αυτή μου την προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Δημόπουλο, η βοήθεια του οποίου υπήρξε ανεκτίμητη, τόσο με την επιστημονική του καθοδήγηση, όσο και με την αμέριστη συμπαράσταση και άμεση ανταπόκριση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τις καθηγήτριες Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα και Τσακίρη Δέσποινα, καθώς και σε όλους τους καθηγητές μου στο πλαίσιο του Προγράμματος των Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους δε θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου, για τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και την κατανόηση τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Μπασιάκου Θεοδώρα
Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική λειτουργία της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Τα τελευταία χρόνια έρχεται στο προσκήνιο και αναδεικνύεται η αξία της, λόγω των πολλαπλών οφελών που επιφέρει σε όλα τα συμβαλλόμενα μέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Η έρευνα είναι ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με εργαλείο συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 305 γονείς οι οποίοι επιλέχθηκαν με συνδυασμό βολικής δειγματοληψίας και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν κατά κύριο λόγο τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής που αφορά στη φροντίδα για την ανατροφή των παιδιών και ακολουθεί η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και η εμπλοκή στη μελέτη στο οικιακό περιβάλλον. Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με τους γονείς, τα παιδιά, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα. Όσον αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς, μεγαλύτερη επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή ασκεί η δυνατότητα τους να προσφέρουν φροντιστηριακά μαθήματα ή και ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες και ακολουθούν το μορφωτικό τους επίπεδο και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ηλικία των παιδιών και στη συνέχεια η σχολική τους επίδοση αναδείχθηκαν ως σημαντικότεροι παράγοντες επιρροής από την πλευρά των παιδιών, ενώ από τους παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ξεχώρισαν το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου. Τέλος, αναφορικά με την κοινότητα αναδείχθηκε ως σημαντικότερος παράγοντας το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο. Από την έρευνα προέκυψαν σημαντικά οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής για όλα τα συμβαλλόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους και η απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική τους πορεία αποτέλεσαν σύμφωνα με τους γονείς το σημαντικότερο όφελος από την εμπλοκή τους. Όσον αφορά στα παιδιά, η έρευνα ανέδειξε ως σημαντικότερο όφελος, το αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης που εισπράττουν, καθώς και η θετική στάση που αποκτούν απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση. Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων για τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, αξιολογήθηκε ως σημαντικότερο όφελος η διαμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς μιας σφαιρικής εικόνας για

τους μαθητές, μέσω της συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τον χαρακτήρα, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συναντά αρκετά εμπόδια, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα μας. Όσον αφορά στα εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς, αναδείχθηκαν ως σημαντικότερα οι συνθήκες εργασίας τους καθώς και οι αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ όσον αφορά τα εμπόδια που έχουν σχέση με τα παιδιά, η έρευνα μας ανέδειξε ως σημαντικότερα τη στάση των παιδιών απέναντι στη εμπλοκή των γονέων τους και στη συνέχεια τα μαθησιακά και συμπεριφορικά τους προβλήματα. Τέλος, όσον αφορά στα εμπόδια που αποδίδονται στη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, ξεχώρισαν η αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης και το αρνητικό σχολικό κλίμα.

Λέξεις κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τύποι γονεϊκής εμπλοκής, οφέλη γονεϊκής εμπλοκής, εμπόδια γονεϊκής εμπλοκής, παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή.

ABSTRACT

Parental involvement is a particularly important function of the modern school reality. In recent years, it has come to the fore and its value is highlighted, due to the multiple benefits it brings to all parties involved in the learning process. The purpose of this research is to investigate the perceptions of parents of students studying in Public Secondary Schools regarding the types of parental involvement, the factors that influence it, the benefits that arise and the obstacles that are presented. The research is quantitative and was carried out with a structured questionnaire as a data collection tool. The research sample consisted of 305 parents who were selected by a combination of convenience sampling and snowball sampling. From the research it emerged that the parents of students studying in Public Secondary Schools mainly adopt the type of parental involvement that concerns the care for raising children, followed by school-family communication and involvement in studying in the home environment. Parental involvement is influenced by many factors that relate to parents, children, the school, teachers and the community. Regarding the factors related to the parents themselves, a greater influence on parental involvement is exerted by their ability to offer tutoring courses and/or a variety of extracurricular activities, followed by their educational level and the expectations of their children's education. The age of the children and then their school performance emerged as the most important influencing factors from the children's side, while among the factors concerning the school and the teachers, the school climate and the school culture stood out. Finally, regarding the community, its socio-economic level emerged as the most important factor. The research found significant benefits of parental involvement for all parties involved in the educational process. Understanding their children's learning needs and obtaining a complete picture of their school progress were, according to the parents, the most important benefit from their involvement. As far as the children are concerned, the research highlighted as the most important benefit, the feeling of security and support they receive, as well as the positive attitude they acquire towards school and education. In relation to parents' perceptions of the benefits obtained by teachers from continuous communication and collaboration with them, the formation by teachers of a global picture of students, through the collection of useful information about character, needs, was assessed as the most important benefit and their capabilities. Parents' involvement in their children's education faces several obstacles, as evidenced by our research. Regarding the obstacles related to the parents, their working conditions and their perceptions of parental involvement emerged as more important, while regarding the obstacles related to the children, our research highlighted as more important the

attitude of the children towards their parents' involvement and subsequently their learning and behavioral problems. Finally, with regard to the obstacles attributed to the school unit and the teachers, the school's inability to organize parent training programs on learning enhancement issues and the negative school climate stood out.

Key words: Parental involvement in Secondary education, types of parental involvement, benefits of parental involvement, barriers to parental involvement, factors influencing parental involvement.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	12
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	14
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	14
1.2 ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	16
1.2.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner	16
1.2.2. Το μοντέλο των Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris	17
1.2.3. Το μοντέλο των Ryan και Adams	18
1.2.4. Το συνεργατικό μοντέλο της Swar.....	20
1.2.5. Το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein	22
1.3 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	28
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	28
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	28
2.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	28
2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	32
2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	33
2.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	36

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	36
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	36
3.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	36
3.2 ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	40
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	40
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	40
4.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ.....	40
4.2. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ	47
4.3. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	48
4.4. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	59
4.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	62
4.6 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	69
4.7 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	71
4.8 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	77
4.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	79
4.10 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	83
4.11 Η ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΝΕΑ ΕΡΕΥΝΑ	84
Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	87

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	87
5.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	87
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	88
5.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ, ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.....	90
5.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	91
5.5 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	94
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	94
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	94
6.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	94
6.2 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ.....	98
6.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	99
6.3.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.....	100
6.3.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.....	101
6.3.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	102
6.3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	104
6.4 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	105
6.4.1 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	105
6.4.2 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ	106
6.4.3 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	108
6.5 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	110
6.5.1 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.....	110
6.5.2 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	112
6.5.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	113
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	116
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	116

7.1. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	116
7.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121
7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	132
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	151
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	164

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο σύνολο και τα επιμέρους τμήματα του, με βάση το συντελεστή α -Cronbach.....	93
Πίνακας 2: Κατανομή φύλου	94
Πίνακας 3: Κατανομή ηλικιών ομάδων	95
Πίνακας 4: Κατανομή επιπέδου εκπαίδευσης.....	95
Πίνακας 5: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης	96
Πίνακας 6: Κατανομή αριθμού παιδιών.....	97
Πίνακας 7: Κατανομή βαθμίδας εκπαίδευσης φοίτησης των παιδιών.....	97
Πίνακας 8: Κατανομή υπηκοότητας	97
Πίνακας 9: Κατανομή περιοχής διαμονής.....	98
Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, βαθμού υιοθέτησης των τύπων γονεϊκής εμπλοκής	99
Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τους γονείς	101
Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τα παιδιά.....	102
Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.....	104
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν την κοινότητα.....	105
Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά, από τη γονεϊκή εμπλοκή	106
Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή	108
Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή.....	110
Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τους γονείς	112
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά	113

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με το σχολείο	115
--	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Εικονοποίηση του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner	16
Εικόνα 2: Απεικόνιση του μοντέλου των Ryan και Adams	19
Εικόνα 3: Η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην μάθηση των παιδιών	22
Εικόνα 4. Το μοντέλο έξι τύπων εμπλοκής γονέων της Epstein.....	24

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η αποσαφήνιση της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και η παρουσίαση των σημαντικότερων μοντέλων και τυπολογιών που έχουν διατυπωθεί. Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς είναι μια έννοια που επιδέχεται ποικίλους ορισμούς ανάλογα με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αλλά και ανάλογα με τον παράγοντα υπό διερεύνηση. Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την οριοθέτηση της έννοιας, τα οποία είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, το μοντέλο των Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris, το μοντέλο των Ryan και Adams, το συνεργατικό μοντέλο της Swar και το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein. Στην τρίτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται συνοπτικά τρεις από τις σημαντικότερες τυπολογίες που έχουν διατυπωθεί με σκοπό την κατηγοριοποίηση των διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής. Παρουσιάζονται οι τυπολογίες της Epstein (1995), των Greenwood & Hikman (1991) και των Grolnick και Slowiaczek (1994) και σχολιάζεται η τυπολογία της Epstein σε σχέση με τις άλλες δύο.

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα καθώς ως πολυπρισματική έννοια εγείρει διαφωνίες τόσο ως προς τον ακριβή ορισμό της, όσο και ως προς τη φύση της επίδρασης που ασκεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση (Epstein, Polloway, Foley, & Patton, 1992· Epstein, 2001·Georgiou, 1997· Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι

ερευνητές προσεγγίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή αποσπασματικά και όχι ως σύνολο. Ανάλογα με τον παράγοντα της γονεϊκής εμπλοκής στον οποίο εστιάζει η έρευνα, αναπτύσσεται και ο ανάλογος ορισμός. Η απουσία ενός ορισμού που χαίρει αποδοχής από όλη την επιστημονική κοινότητα αποτελεί εμπόδιο στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος και στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων (Fan & Chen, 2001).

Από τη διερεύνηση του φαινομένου, η γονεϊκή εμπλοκή έχει κατά καιρούς οριστεί ως η συμμετοχή των γονέων σε όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και εμπειριών του παιδιού τους (Jeynes, 2005· Cooper, Lindsay, & Nye, 2000), ως η προφορική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά όσον αφορά τη σχολική τους εργασία (Watson, Brown & Swich, 1983), ως ο βαθμός ενασχόλησης των γονέων με τα παιδιά κατά την διαδικασία της μελέτης στο σπίτι (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986), ως η δέσμευση των οικογενειακών πόρων για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007), ως το σύνολο των πρακτικών των γονέων τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον που αντικατοπτρίζουν τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις τους από την εκπαίδευση (Hong & Ho, 2005), ως η προσφορά κινήτρων για μάθηση από πλευράς των γονέων (Marjoribanks, 1983), ως το σύνολο των στάσεων και των προσδοκιών που αφορούν στη συμπεριφορά και την εξέλιξη του παιδιού (Κιρκιγιάννη, 2008), ως η παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες (Νόβα-Καλτσούνη, 2004), ως η συμμετοχή των γονέων στη σχολική διοίκηση (Brito & Waller, 1994), ως το σύνολο των προσδοκιών των γονέων από τα παιδιά τους και από την εκπαίδευσή τους (Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984). Οι παραπάνω ορισμοί, όπως και πολλοί ακόμη που έχουν διατυπωθεί έχουν δεχθεί κριτική, καθώς έχει θεωρηθεί ότι περιγράφουν το φαινόμενο μονομερώς και δεν περιλαμβάνουν το σύνολο των γονικών συμπεριφορών και πρακτικών που επιδρούν στη μαθησιακή εξέλιξη και στην ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, ψυχοκοινωνική, συναισθηματική) (Pomeranz, Moorman, & Litwack, 2007).

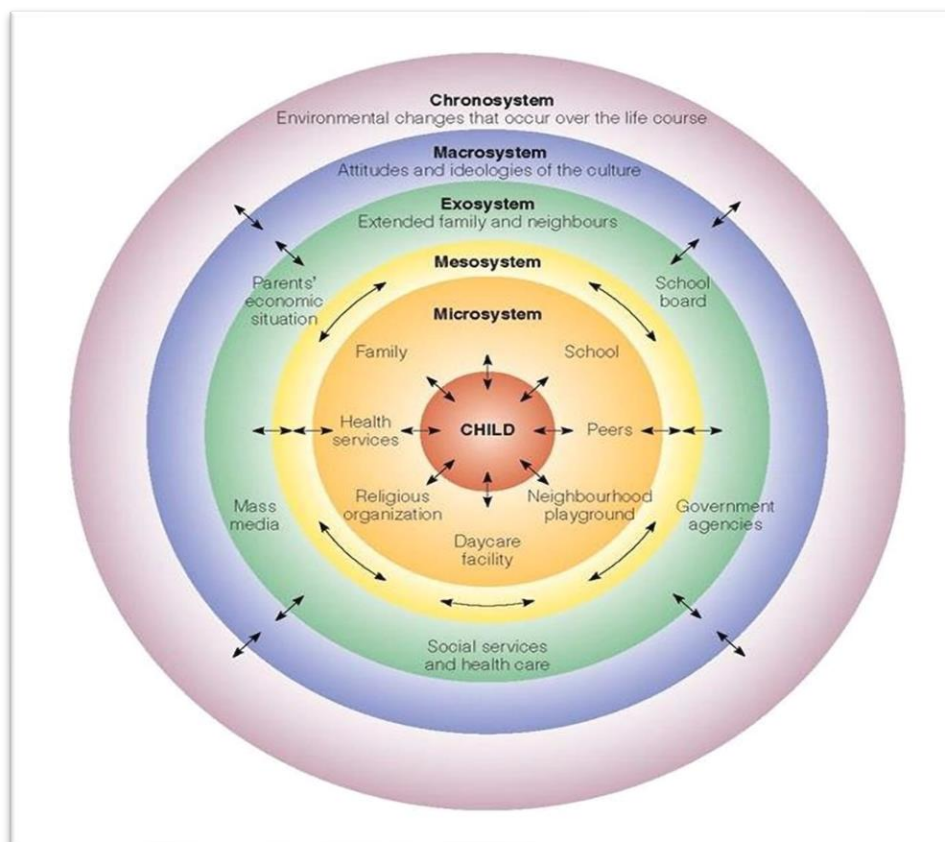
Ένας ευρύτερος ορισμός για τη γονεϊκή εμπλοκή διατυπώθηκε από τον Γεωργίου (2000), κατά τον οποίο η γονεϊκή εμπλοκή αφορά στο σύνολο των γονικών πρακτικών που επιδρούν στην εκπαίδευση και μάθηση των παιδιών τους, τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού, όσο και στο περιβάλλον του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση, η ένταση των γονικών πρακτικών και η συχνότητα τους, είναι ανάλογες με τη σχολική επίδοση του μαθητή και τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Στην ουσία, ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του και εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας του, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για τη σημασία της εκπαίδευσης, καθώς και τις προσδοκίες του για το μέλλον του παιδιού του.

1.2 ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

1.2.1. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1986, 1994), βασιζόμενο στη συστημική θεωρία, υποστηρίζει ότι το αναπτυσσόμενο άτομο λειτουργεί εντός πολλών διαφορετικών συστημάτων, η αλληλεπίδραση των οποίων, τόσο με το άτομο, όσο και μεταξύ τους επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη του. Ο Bronfenbrenner (1986) μελετώντας τις αλλαγές στα συστήματα αυτά, επισήμανε τη δυναμική ισορροπία μεταξύ τους καθώς και την αμφίδρομη αλληλεπίδραση, αφού οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα σύστημα, προκαλεί αλλαγές στο ίδιο το άτομο και το αντίστροφο (Bronfenbrenner, όπ. ανάφ. στο Πετρογιάννης, 2003).



Εικόνα 1: Εικονοποίηση του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner (Πηγή: Guy-Evans, 2020)

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bronfenbrenner (1986), τα συστήματα που επιδρούν στο παιδί απεικονίζονται σε ένα σχήμα πέντε ομόκεντρων κύκλων. Η απεικόνιση σε ομόκεντρους κύκλους υποδηλώνει ότι οι επιρροές που δέχεται το άτομο διαφοροποιούνται σε σημασία και βαθμό, με τα συστήματα που βρίσκονται πλησιέστερα στο κέντρο να ασκούν μεγαλύτερη επίδραση, σε σχέση με αυτά που είναι πιο απομακρυσμένα (Guy-Evans, 2020) (Εικόνα 1).

Στον πυρήνα των συστημάτων βρίσκεται το παιδί, με τον πρώτο πιο κοντινό κύκλο να απεικονίζει το μικροσύστημα. Ο Bronfenbrenner (1979) ορίζει ως μικροσύστημα τα καθημερινά περιβάλλοντα του παιδιού (οικογένεια, σχολείο, φίλοι), τα οποία ασκούν ισχυρή επίδραση στην ανάπτυξη του, καθώς το παιδί συμμετέχει άμεσα σε αυτά (Christensen, 2010). Ακολουθεί το μεσοσύστημα το οποίο αναφέρεται στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μικροσυστήματα. Σύμφωνα με τη Ζηλιασκοπούλου (2014), οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μικροσυστήματα, για παράδειγμα η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικές τόσο ως προς το πλήθος, όσο και ως προς την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων για τη θετική ανάπτυξη του παιδιού. Στον επόμενο κύκλο βρίσκεται το εξωσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τους κρατικούς φορείς, τις κοινωνικές υπηρεσίες, την εργασία των γονέων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.α. Το παιδί δεν αλληλοεπιδρά άμεσα με το εξωσύστημα και επομένως δεν μπορεί να το μεταβάλει, επηρεάζεται όμως έμμεσα από αυτό, μέσω των επιδράσεων που ασκούνται στο μεταξύ τους μεσοσύστημα (Berk, 2000). Για παράδειγμα, οι συνθήκες εργασίας των γονέων (φόρτος εργασίας, ανελαστικά ωράρια, εργασιακή πίεση, επαγγελματική εξουθένωση) όπως αναφέρει ο Πολύζος (2007), επηρεάζουν την οικογένεια και στη συνέχεια το παιδί, παρότι είναι ένα περιβάλλον πολύ απομακρυσμένο από αυτό. Συνεχίζουμε με το μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τους θεσμούς, τους νόμους, τις αξίες, την οικονομική και κοινωνική πολιτική της χώρας. Ομοίως με το εξωσύστημα, το μακροσύστημα επιδρά έμμεσα στο παιδί, μέσω των ενδιάμεσων υποσυστημάτων. Τέλος, το πέμπτο και τελευταίο σύστημα του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1986) είναι γνωστό ως χρονοσύστημα και αναφέρεται στη διάσταση του χρόνου και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει σε όλα τα παραπάνω συστήματα (Γεωργίου, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

1.2.2. Το μοντέλο των Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris

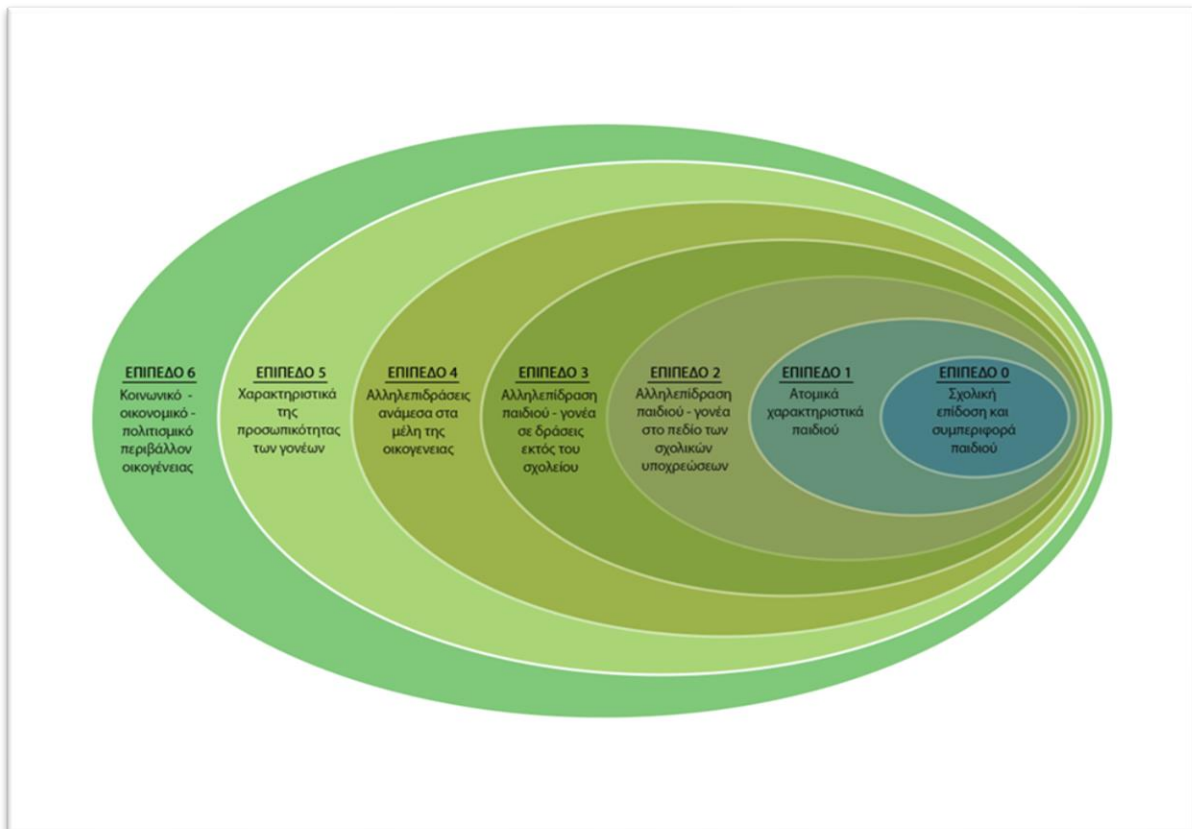
Σύμφωνα με τους Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris (1997), η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων που σχετίζονται με το παιδί και διακρίνονται σε

ατομικούς, περιβαλλοντικούς και θεσμικούς. Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και των γονέων. Στα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων πέρα από τα στοιχεία του χαρακτήρα, περιλαμβάνονται και οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τη σημασία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Ειδικότερα, όσο πιο σημαντική θεωρούν οι γονείς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός εμπλοκής τους. Ως προς τα λοιπά χαρακτηριστικά, όσο μικρότερος ο βαθμός άγχους των γονέων και μεγαλύτερος ο βαθμός υποστήριξης και κατανόησης προς τα παιδιά, τόσο θετικότερη επίδραση ασκείται στη σχολική επίδοση και ανάπτυξη των παιδιών (Μπόνια, 2010). Από την άλλη, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, καθώς επιδρούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, η προθυμία ενός παιδιού να δεχθεί βοήθεια και υποστήριξη από το γονέα του, καθορίζει και τον βαθμό εμπλοκής του γονέα (Ames et al., όπ. ανάφ. στη Μπόνια, 2010). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Ειδικότερα, παράγοντες όπως η οικονομική κατάσταση η οποία καθορίζει τους διαθέσιμους πόρους ή η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών στο κοινωνικό περιβάλλον οι οποίες συντελούν στη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για μάθηση, καθορίζουν την αναπτυξιακή πορεία και την ανατροφή του παιδιού (Lareau, 1987). Οι θεσμικοί παράγοντες αφορούν στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά το παιδί και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ειδικότερα, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που ακολουθούν για την ενίσχυσή της, επηρεάζουν ανάλογα το βαθμό εμπλοκής των γονέων, τη συμπεριφορά τους, τις αντιλήψεις τους για το σχολείο και την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Pomerantz et al., 2007· Dauber&Epstein, 1993· Συμεού, 2008).

1.2.3. Το μοντέλο των Ryan και Adams

Οι Ryan και Adams (1995) ερευνώντας την επίδραση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στη σχολική επιτυχία και κοινωνική προσαρμογή, κατέληξαν στη διατύπωση του μοντέλου τους για τη σχέση οικογένειας-σχολείου, το οποίο εστιάζει στην επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή και των διεργασιών που επιτελούνται εντός αυτού, στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Ειδικότερα, το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) ορίζει ότι το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας και η σχέση τόσο μεταξύ τους όσο και με συστήματα εκτός αυτής (π.χ. σχολείο, κοινότητα), καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Επιπλέον, οι Ryan και Adams (1995) επιδιώκουν τον καθορισμό του βαθμού στον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί είναι ιεραρχημένοι σε έξι επίπεδα, από το επίπεδο 1 έως το επίπεδο 6. Στο επίπεδο 0, τοποθετείται η σχολική επίδοση και η συμπεριφορά του παιδιού. Η απόσταση των έξι επιπέδων από το επίπεδο 0 είναι ανάλογη του βαθμού επίδρασης που ασκούν, με το επίπεδο 1 να ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση και το επίπεδο 6 τη μικρότερη, όπως φαίνεται στην παρακάτω απεικόνιση του μοντέλου (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Απεικόνιση του μοντέλου των Ryan και Adams (Πηγή: Ryan & Adams, 1995)

Σε κάθε ένα από τα επίπεδα περιλαμβάνεται ένα σύνολο από μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Σύμφωνα λοιπόν με τους Ryan and Adams (1995), στο πρώτο επίπεδο ανήκουν οι μεταβλητές που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, όπως η νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκονται οι μεταβλητές που αφορούν στην αλληλεπίδραση παιδιού-γονέα στο πεδίο των σχολικών υποχρεώσεων, όπως η υποστήριξη της

μελέτης στο σπίτι. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι μεταβλητές που αφορούν στην αλληλεπίδραση παιδιού-γονέα σε δράσεις εκτός του σχολικού πλαισίου. Στο τέταρτο επίπεδο εντάσσονται οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, όπως η οικογενειακή συνοχή, η συναισθηματική εγγύτητα, οι οικογενειακές συγκρούσεις. Στο πέμπτο επίπεδο περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, όπως η επικοινωνιακή ικανότητα, η κατανόηση, η ενθάρρυνση, η υποστηρικτικότητα, το άγχος, η επιθετικότητα, η αδιαφορία, αλλά και οι αντιλήψεις τους για τη σημασία της εκπαίδευσης και οι προσδοκίες τους από αυτήν. Τέλος, στο έκτο επίπεδο βρίσκονται μεταβλητές που αφορούν σε παραμέτρους από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της, το μορφωτικό της επίπεδο (Μπόνια, 2010· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το μοντέλο των Ryan και Adams (1995) θέτει στο επίκεντρο το παιδί και τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντός του, τα χαρακτηριστικά τους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, ως παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού στα κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία δραστηριοποιείται.

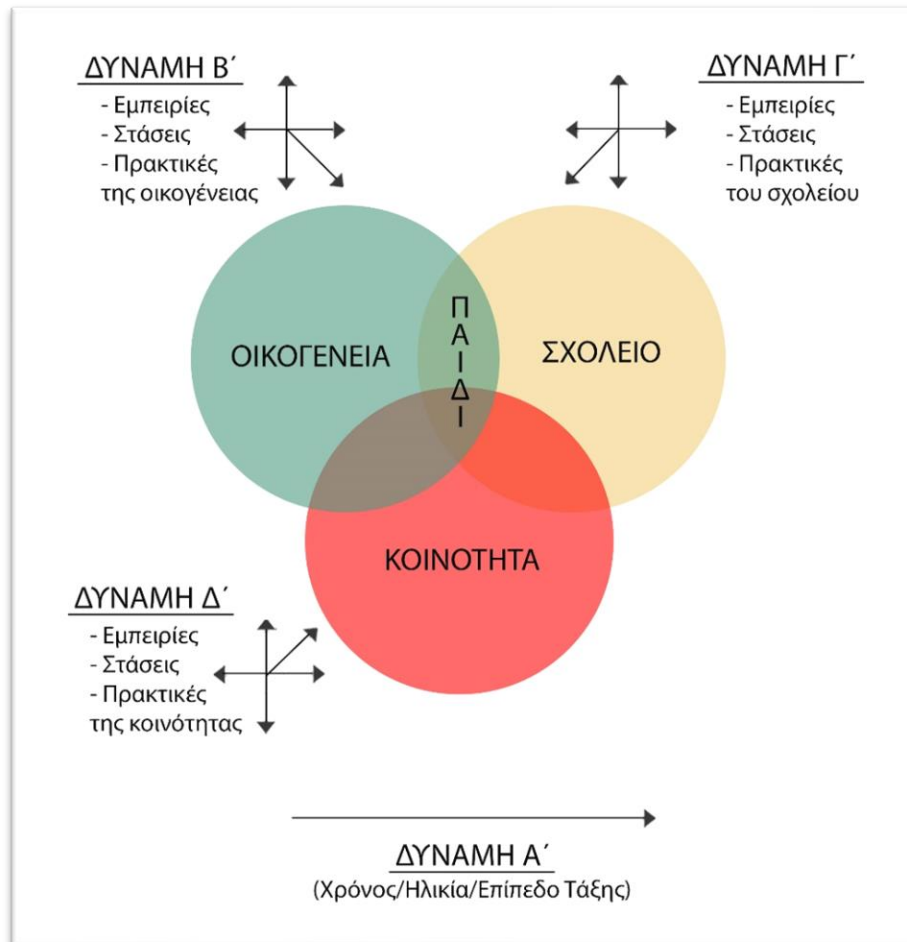
1.2.4. Το συνεργατικό μοντέλο της Swap

Η Swap (1993), περιγράφει τη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων μέσω τριών μοντέλων. Του *προστατευτικού μοντέλου* (protective model), του *μοντέλου μεταβίβασης πληροφοριών* (transmission model) και του *συνεργατικού μοντέλου* (partnership model). Το *προστατευτικό μοντέλο* αφορά στην προστασία του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την επίδραση των γονέων, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι αρνητική. Το συγκεκριμένο μοντέλο επιδιώκει τον διαχωρισμό των ρόλων γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς η Swap (1993) επισημαίνει πως η αυτόνομη δράση των δύο φορέων (σχολείου και οικογένειας) τους καθιστά αποτελεσματικότερους ως προς τη θετική επίδραση στο μαθητή. Το *μοντέλο μεταβίβασης πληροφοριών* μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναφέρεται στην υποστήριξη που πρέπει να προσφέρουν οι γονείς για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να γνωρίζουν τις προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σημασία που αποδίδουν σε αυτήν, ώστε να συμβάλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Επιπλέον είναι υποχρεωμένοι να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με τη πρόοδο των παιδιών τους, τις σχολικές πρακτικές και τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε δράσεις του σχολείου. Από την άλλη, οι γονείς πρέπει να ενισχύουν την αξία του σχολείου και τη σημασία της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας στο σπίτι ένα περιβάλλον κατάλληλο για μάθηση.

Απαραίτητο επίσης κρίνεται, να υποστηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη μελέτη, ακολουθώντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και τους στόχους του σχολείου, ώστε να μην καθίσταται η υποστήριξη τους εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο μοντέλο αυτό, ενώ δίνεται η δυνατότητα για εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, οι γονείς δεν αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες (Μπόνια, 2010). Τέλος, το *συνεργατικό μοντέλο* αφορά στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων με κοινό στόχο τη σχολική επιτυχία. Για την αποτελεσματική συνεργασία είναι αναγκαίος ο καθορισμός των ρόλων, η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης και η συμμετοχική δράση. Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στην ανάπτυξη νέων πρακτικών και στο μετασχηματισμό των ρόλων προκειμένου να γίνουν εφικτοί οι στόχοι που τίθενται, βάση των εξατομικευμένων αναγκών κάθε μαθητή. Βάση των παραπάνω, η Swar (1993) ορίζει ως σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή, την αμφίδρομη επικοινωνία και υποστήριξη, την ενδυνάμωση της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον και στο περιβάλλον του σπιτιού και τέλος την λήψη κοινών αποφάσεων και την ανάπτυξη ενός κοινού σχεδίου δράσης. Η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελεί κομβικό σημείο για την αποτελεσματικότητα της δράσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Η επικοινωνία αφορά στην ενημέρωση για την πρόοδο και τις ανάγκες των μαθητών προκειμένου τα δύο συνεργαζόμενα μέλη να γνωρίζουν την εξέλιξη του μαθητή και να συμβάλουν στην ανάπτυξή του, επιδιώκοντας προκαθορισμένους στόχους. Η υποστήριξη αφορά στην προσφορά από πλευράς εκπαιδευτικών στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και απαιτήσεις της οικογένειας, με σκοπό την ενίσχυση του οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να καταστεί περιβάλλον κατάλληλο για την ενίσχυση της μάθησης. Από πλευράς γονέων προσφέρεται υποστήριξη και συμπαράσταση στους εκπαιδευτικούς είτε με την μορφή της συμμετοχής σε δραστηριότητες, είτε με τη μορφή της εθελοντικής προσφοράς, είτε με τη μορφή της εμπιστοσύνης στις αποφάσεις του εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση της μάθησης πραγματοποιείται με την υποστήριξη του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει προγράμματα και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη, την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά και τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Οι γονείς στο σπίτι ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και ακολουθούν αντίστοιχους τρόπους για την ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του μαθητή. Τέλος, η λήψη κοινών αποφάσεων αφορά στη συνεργασία για την ενίσχυση της μάθησης εντοπίζοντας πιθανά προβλήματα, βρίσκοντας λύση από κοινού και θέτοντας στόχους για την επίλυση του προβλήματος. Το συνεργατικό μοντέλο προϋποθέτει τον μετασχηματισμό των παγιωμένων ρόλων γονέων και εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη συνεργασίας μέσα σε προκαθορισμένα όρια.

1.2.5. Το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein

Το μοντέλο αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein (1995) αναφέρεται στην επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού (Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν τρία περιβάλλοντα μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται το παιδί, βασικός σκοπός των οποίων είναι η κοινή και συντονισμένη δράση τους προς όφελος του (Κλαδάκης, 2012).



Εικόνα 3: Η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην μάθηση των παιδιών (Πηγή: Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002)

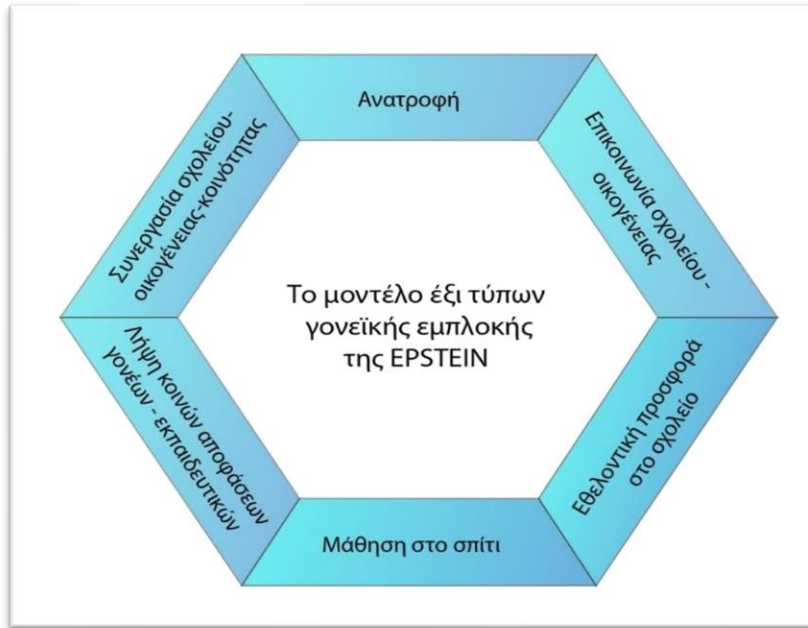
Τα περιβάλλοντα αυτά είναι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα και στη σχηματική απεικόνιση του μοντέλου, απεικονίζονται ως τρεις αλληλοεπικαλυπτόμενες σφαίρες με κοινό σημείο το παιδί (Εικόνα 3). Οι τρεις αυτές σφαίρες απωθούνται ή έλκονται, ανάλογα με την ισχύ των δυνάμεων που ασκούνται σε αυτές, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε μία σχέση συνεχούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης (Μπόνια, 2010). Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όχι μόνο ως αποδέκτης των αλληλεπιδράσεων, αλλά και ως συμμετέχων στα συστήματα αυτά (Πεντέρη-Πετρογιάννης, 2013).

Οι δυνάμεις που καθορίζουν το βαθμό αλληλεπίδρασης διακρίνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Δύναμη Α), τα χαρακτηριστικά, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της οικογένειας (Δύναμη Β), τις αντιλήψεις, αξίες και πρακτικές του σχολείου (Δύναμη Γ) και τέλος, τις αντιλήψεις και πρακτικές της κοινότητας (Δύναμη Δ) (Μπόνια, 2010).

Εστιάζοντας στις προαναφερθείσες αλληλεπιδράσεις γίνεται αντιληπτό ότι κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, καθώς και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, υπάρχει μέγιστη επικάλυψη μεταξύ των σφαιρών της οικογένειας και του σχολείου, καθώς οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντίστοιχα η απόσταση των δύο αυτών σφαιρών επηρεάζεται και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ανάλογα με τις στάσεις των δύο μελών για τα όρια και τους ρόλους της συνεργασίας τους (Epstein, 2001). Κάθε ένα από τα περιβάλλοντα αυτά σύμφωνα με τον Harris (2014), διαθέτει αυτοματοποιημένους μηχανισμούς ενίσχυσης της επίδοσης του παιδιού, κρίνεται όμως αναγκαία η υιοθέτηση από κοινού, αποτελεσματικών πρακτικών που οδηγούν στη μαθησιακή πρόοδο και τη σχολική επιτυχία.

1.3 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Για να γίνει ευκολότερη η διατύπωση ενός σαφούς ορισμού για τη γονεϊκή εμπλοκή, έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι διαστάσεις της, μέσα από την ανάπτυξη πολλών διαφορετικών τυπολογιών, οι οποίες μελετούν τις ποικίλες μορφές συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Κάποιες από τις πιο γνωστές τυπολογίες της γονεϊκής εμπλοκής είναι της Epstein (1995), των Greenwood και Hikman (1991) και των Grolnick και Slowiaczek (1994). Ανάμεσα στις προαναφερθείσες τυπολογίες, η τυπολογία της Epstein κατέχει περίοπτη θέση καθώς είναι αποδεκτή από το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής κοινότητας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Επιπλέον η τυπολογία της Epstein διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, ως προς την εστίαση στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως πρωτεύοντα παράγοντα σχολικής επιτυχίας, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την ευθύνη του σχολείου, των φορέων και της οικογένειας για την επιτυχία της συνεργασίας.



Εικόνα 4. Το μοντέλο έξι τύπων εμπλοκής γονέων της Epstein. (Πηγή: Epstein et al.,1997)

Ειδικότερα, η τυπολογία της Epstein (1992, 1995) διακρίνει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, κάθε ένας από τους οποίους είναι εξίσου σημαντικός για την επίτευξη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και αφορά στις πρακτικές που πρέπει να αναπτύξουν οι γονείς για την επιτυχία της συνεργασίας και την ενίσχυση του παιδιού (Simon & Epstein, 2001) (Εικόνα 4).

Οι έξι τύποι της Epstein είναι οι εξής:

1. *Ανατροφή*
2. *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*
3. *Εθελοντική προσφορά στο σχολείο*
4. *Μάθηση στο σπίτι*
5. *Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών*
6. *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας*

Αρχικά, όσον αφορά στην *ανατροφή των παιδιών*, οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι γονείς οφείλουν να διασφαλίζουν την καλή υγεία των παιδιών, να εξασφαλίζουν τη διαβίωση σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να προσφέρουν καλή διατροφή στα παιδιά και να φροντίζουν για την «ορθή» ανατροφή τους. Σε περίπτωση που η οικογένεια αδυνατεί να εξασφαλίσει τα παραπάνω, το σχολείο θα πρέπει να παρεμβαίνει και σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς να συνδράμει την οικογένεια. Η συνδρομή μπορεί να έχει τη μορφή της ενίσχυσης του γονικού ρόλου μέσα από την προσφορά γνώσεων και υποστήριξης ή ακόμη και τη μορφή προσφοράς

υλικών αγαθών ώστε να βελτιωθεί το οικογενειακό περιβάλλον και να καταστεί κατάλληλο για μάθηση. Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας αφορά στην ανάπτυξη μίας αμφίδρομης και αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Από την πλευρά του σχολείου πρέπει να υπάρχει συνεχής ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο, αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, όπως και για το πρόγραμμα ή τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Από την πλευρά των γονέων πρέπει να υπάρχει ενημέρωση του σχολείου για τις ιδιαίτερες συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος ή για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο τύπος της εθελοντικής προσφοράς αναφέρεται στη συνδρομή των γονέων στο σχολείο, συστηματική ή περιστασιακή. Η συνδρομή αυτή αφορά στην υποστήριξη κάθε μορφής που μπορεί να παρέχει ο γονέας, όπως η συμμετοχή σε δραστηριότητες ή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Η μάθηση στο σπίτι, σχετίζεται με την ενεργό δράση των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους στο περιβάλλον του σπιτιού. Ειδικότερα αφορά στην ενεργοποίηση πόρων από το οικογενειακό ή το ευρύτερο περιβάλλον προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η διαδικασία της μάθησης. Η ενεργός δράση των γονέων μπορεί να έχει την μορφή της επίβλεψης ή της συμμετοχής στη μελέτη, την εξασφάλιση εξειδικευμένης βοήθειας σε περίπτωση που κρίνεται σκόπιμο και τη συμμετοχή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών είτε με την εξασφάλιση της συμμετοχής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, είτε με την ενασχόληση με εποικοδομητικές δραστηριότητες εντός σπιτιού. Ο τύπος της λήψης κοινών αποφάσεων αφορά στη συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τις Σχολικές Επιτροπές, τα Σχολικά Συμβούλια κ.α., μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, για θέματα που αφορούν τους μαθητές, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου ή ακόμη και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται. Η συμμετοχή των γονέων στα θεσμικά αυτά όργανα και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σχολείου-οικογένειας θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς συμβάλει στην εξασφάλιση ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τα παιδιά και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, ο τύπος συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας αφορά στην αξιοποίηση πόρων και υπηρεσιών από την κοινότητα και στην ανάπτυξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς προς όφελος των μαθητών. Συγκεκριμένα, το σχολείο και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αναλαμβάνει συνεργασία με τοπικούς φορείς (μουσεία, φορείς εκπαίδευσης, πολιτιστικούς συλλόγους κτλ.) με σκοπό την προαγωγή της μάθησης. Ο συγκεκριμένος τύπος δυνητικά μπορεί να πάρει και τη μορφή της συνεργασίας με φορείς της οικονομικής ζωής, με σκοπό την ενίσχυση του σχολείου (προμήθεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού, χρηματοδότηση δράσεων) και των οικογενειών (παροχή κινήτρων και οικονομικής βοήθειας)

Αντιστοίχως, οι Greenwood και Hikman (1991) διακρίνουν 5 τύπους γονεϊκής εμπλοκής οι οποίοι εστιάζουν σε συγκεκριμένους ρόλους των γονέων, κυρίως στο περιβάλλον του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα αφορούν: α) *την ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους*. β) *τη συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δραστηριότητες*, γ) *τη μάθηση στο σπίτι*, δ) *την επιμόρφωση των γονέων* και ε) *τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική διοίκηση*, με τους γονείς να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, μέσω της συμμετοχής τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στα Σχολικά συμβούλια κτλ. (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η συγκεκριμένη τυπολογία διαφοροποιείται σε σχέση με αυτή της Epstein (1992, 1995) καθώς πρώτον, εστιάζει στη μονόδρομη ενημέρωση από πλευράς σχολείου προς τους γονείς, με το ρόλο του γονέα να είναι καθαρά παθητικός, αποκλείοντας έτσι την ανάπτυξη μίας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ τους. Δεύτερον, όσον αφορά στη μάθηση στο σπίτι, ορίζει ότι ο γονέας πρέπει να παίρνει το ρόλο του εκπαιδευτικού και να διδάσκει εκ νέου και όχι να επιβλέπει ή να υποστηρίζει το παιδί κατά την μελέτη ενισχύοντας την διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Και τρίτον, προσθέτει τον τύπο της επιμόρφωσης των γονέων, με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του επιμορφωτή και τους γονείς στο ρόλο του εκπαιδευόμενου σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με την ενίσχυση του γονικού τους ρόλου.

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) προσεγγίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως μέρος του γονικού ρόλου στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συγκεκριμένη τυπολογία διακρίνει τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, σε τρία επίπεδα. α) *Στο επίπεδο συμπεριφοράς*, β) *στο επίπεδο προσωπικής εμπλοκής* και γ) *στο επίπεδο γνωστικής-νοητικής εμπλοκής*. Στο επίπεδο συμπεριφοράς περιλαμβάνεται η παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, είτε αυτή αφορά την ενημέρωση, είτε τη συμμετοχή σε δράσεις. Η σημασία αυτού του τύπου εμπλοκής έγκειται στο γεγονός ότι η θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση, λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά και οδηγεί στη μετάδοση αξιών για την εκπαίδευση, στην ενίσχυση των κινήτρων και κατ' επέκταση σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη δημιουργία εποικοδομητικών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους και προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να σχηματίσει μία πιο σφαιρική εικόνα για τον μαθητή. Το επίπεδο προσωπικής εμπλοκής περιλαμβάνει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική μελέτη, την προσφορά υποστήριξης προς το παιδί σε κάθε βήμα της μαθησιακής του πορείας, αλλά και τη δημιουργία ενός κλίματος κατανόησης, υποστήριξης και ενδιαφέροντος. Γενικότερα, σε αυτό το επίπεδο περιλαμβάνονται οι συμπεριφορές του γονέα που καταδεικνύουν τη στάση του απέναντι στην

εκπαίδευση και αποτελούν πρότυπο προς μίμηση για το παιδί, όπως και στο προηγούμενο επίπεδο. Στο επίπεδο της γνωστικής νοητικής εμπλοκής, περιλαμβάνεται η προσφορά ερεθισμάτων από το οικογενειακό περιβάλλον με σκοπό την προαγωγή της μάθησης, τη γνωστική και νοητική ανάπτυξη και τη γενικότερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Σε σχέση με την τυπολογία της Epstein (1992, 1995), η τυπολογία των Grolnick και Slowiaczek (1994) τονίζει την αναγκαιότητα της παροχής υποστήριξης στο παιδί στον ψυχολογικό τομέα και προσφοράς προτύπων για τη διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού προς το σχολείο και την εκπαίδευση, αλλά χαρακτηρίζεται από ασάφεια ως προς τις πρακτικές που εμπίπτουν σε κάθε επίπεδο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου για τη γονεϊκή εμπλοκή επιτρέπει την επίδραση σε αυτήν πολλών παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το βαθμό και το είδος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, καθώς και τη σχέση τους με το σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την οικογένεια, το παιδί, το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα και μπορεί να ασκούν τόσο θετική όσο και αρνητική επίδραση στην εμπλοκή των γονέων. Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η καταγραφή των σημαντικότερων παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και αφορούν κυρίως το φύλο των γονέων, τη δομή και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Rodgers & Rose, 2001). Ακολουθούν στη δεύτερη ενότητα οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί και αφορούν κυρίως την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και τις προσκλήσεις που προέρχονται από το ίδιο το παιδί προς τους γονείς του, για εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Walker et al., 2004). Στην τρίτη ενότητα παρατίθενται οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όπως η μορφή της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων, το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου (Martinez et al., 2004). Τέλος στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την κοινότητα, οι οποίοι αφορούν το μέγεθος και το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο.

2.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Το φύλο των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στη γονεϊκή εμπλοκή, με τις μητέρες να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε όλες τις εκφάνσεις της εμπλοκής στη σχολική ζωή των παιδιών τους (ενημέρωση, συμμετοχή σε δραστηριότητες, εθελοντική προσφορά, υποστήριξη και ενθάρρυνση, επίβλεψη μελέτης κτλ.) (Συμεού, 2003· Γεωργίου,

2000) και τους πατέρες να συμμετέχουν κυρίως στις επίσημες εκδηλώσεις του σχολείου (Mc Bride et al., 2005). Σύμφωνα με τον Nord (1998), η μειωμένη συμμετοχή των ανδρών αποδίδεται συχνά στην έλλειψη χρόνου και στην αντίληψη ότι θέματα που αφορούν στην ανατροφή του παιδιού αποτελούν κυρίως μέριμνα της μητέρας. Από την άλλη, οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η ενεργή και υποστηρικτική πατρική εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (McBride, Schoppe-Sullivan, & Ho. 2005), τη θετική συμπεριφορά των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου και την ενίσχυση των σχέσεων εκπαιδευτικών-παιδιών, κυρίως όσον αφορά στα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα (Mc Bride & Rane, 2001). Το φύλο του γονέα σε συνάρτηση με το φύλο του παιδιού είναι επίσης παράγοντας επίδρασης στη γονεϊκή εμπλοκή καθώς παρατηρείται ότι οι άντρες αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν τα παιδιά είναι αγόρια (Tan & Chan, 2011).

Η μορφή της οικογένειας αποτελεί πρόσθετο παράγοντα επίδρασης, καθώς παρατηρείται ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που έχει επωμισθεί ο γονέας και της επιβάρυνσης με όλες τις υποχρεώσεις της οικογένειας (Σαΐτης, 2008· Kohl et al., 2000). Στο συγκεκριμένο πεδίο emπίπτει και το μέγεθος της οικογένειας, καθώς σύμφωνα με τους Barry et al. (2011) όσο περισσότερα μέλη έχει μια οικογένεια, τόσο πιο δύσκολο κάνει τον ήδη απαιτητικό ρόλο των γονέων, καθώς περιορίζεται σημαντικά ο χρόνος ενασχόλησης με την εκπαίδευση του κάθε επιμέρους παιδιού.

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει επίσης σε σημαντικό βαθμό την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έχει παρατηρηθεί, ότι οι γονείς που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν εκτιμούν επαρκώς την αξία της εκπαίδευσης, γεγονός που περιορίζει την εμπλοκή τους και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Deutsch, 1967· Sewell & Shah, 1968a). Επιπροσθέτως οι αντίξοες συνθήκες διαβίωσης, η ασταθής επαγγελματική κατάσταση, τα συνυπάρχοντα προβλήματα υγείας, η ανυπαρξία υποστηρικτικών δομών, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εμπλοκή τους (Teti et al., 2009). Διαχωρίζουν επίσης τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον του σπιτιού, από τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον του σχολείου, δείχνοντας προτίμηση κυρίως στις πρώτες (Muller & Kerbow, 1993). Σε συμφωνία βρίσκονται και τα ευρήματα της μελέτης των Kay, Fitzgerald, Paradee, & Mellencamp (1994) που υπέδειξαν ότι η απροθυμία των γονέων για συμμετοχή στο σχολείο, οφείλεται συχνά είτε στην έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας, είτε στο αίσθημα αδυναμίας που νιώθουν για να συνεισφέρουν

στη μάθηση των παιδιών τους (Σαμαρά, 2010). Μεγαλύτερο εμπόδιο όμως, σύμφωνα με άλλες έρευνες, αποτελούν οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδιαφορούν για την προαγωγή της εμπλοκής των γονέων χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, καθώς θεωρούν τις παραπάνω δυσκολίες ανυπέρβλητες (Eccles & Harold, 1993· Hoover-Dempsey et al., 2002). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον και βαθμό εμπλοκής, παρέχοντας ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, εξωσχολική εκπαιδευτική υποστήριξη και ποικίλα μορφωτικά ερεθίσματα (Lareau & Horvat, 1999).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η έννοια του κοινωνικού στρώματος και της κοινωνικοοικονομικής τάξης είναι πολυπαραγοντικές, οπότε αποσπασματικά ο παράγοντας του οικονομικού και κοινωνικού υποβάθρου δεν μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής, καθώς συνυπάρχει στις περισσότερες περιπτώσεις με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, προβλήματα υγείας κ.α. (Green, 2007).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής, αφού σχετίζεται άμεσα με τη στάση και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Kohl και συν. (2000) συσχέτισαν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την υποστήριξη της μελέτης στο σπίτι, τη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και την αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφωμένοι γονείς γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις κατ'οίκον εργασίες και εξασφαλίζουν κοινές εμπειρίες μάθησης με αυτές που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Επιπλέον, εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον (Lareau & Horvat, 1999), καθώς διαθέτουν το ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο και κοινούς κώδικες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Stevenson & Baker (1987), η σχολική επιτυχία των παιδιών που έχουν μορφωμένους γονείς δεν οφείλεται τόσο στο επίπεδο της μόρφωσης των γονέων τους, αλλά κυρίως στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού τους επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους, επιδιώκουν τη συνεργασία με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου καθώς θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να κατανοήσουν καλύτερα τους στόχους της εκπαίδευσης (Bakker, 2007· Συμεού, 2002). Επιπλέον, όσο πιο καταρτισμένοι είναι οι γονείς σε εκπαιδευτικά ζητήματα και όσο περισσότερο συναφές είναι το επάγγελμά τους με την εκπαίδευση, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους ως καθήκον (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Αντίθετα, οι γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους

αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών και απέχουν από τις αντίστοιχες διαδικασίες (Γεωργίου, 2000).

Όσον αφορά στη σχέση του κοινωνικομορφωτικού επιπέδου και του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής, η ερευνητική κοινότητα δεν έχει καταλήξει απόλυτα σε συμπεράσματα, καθώς από τις συναφείς έρευνες προκύπτουν αντιφατικά συμπεράσματα. Αρκετές είναι οι έρευνες που καταρρίπτουν την αντίληψη ότι οι οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου δεν εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους, καθώς υποστηρίζουν ότι οι γονείς, ανεξάρτητα από το κοινωνικομορφωτικό τους επίπεδο και την πολιτισμική τους ταυτότητα, εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με διαφορετικό όμως τρόπο (Simon, 2004). Αντίστοιχα, ο Γεωργίου (2000) παρατηρεί ότι οικογένειες της εργατικής τάξης μπορεί να έχουν τον ίδιο βαθμό εμπλοκής με οικογένειες ανώτερων κοινωνικών τάξεων, σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως ο έλεγχος της μελέτης των παιδιών στο σπίτι και η συναισθηματική τους στήριξη.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων σε συνδυασμό με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση αποτελούν σημαντικό παράγοντα επίδρασης. Η πρότερη εμπειρία των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης, καθιστά τη γονεϊκή εμπλοκή αποτελεσματικότερη (Baker & Stevenson, 1986), καθώς περιορίζει το άγχος (Lawson, 2003) και βελτιώνει τις συνθήκες συνεργασίας (Davis, 2005). Επιπλέον, οι θετικές ή αρνητικές σχολικές εμπειρίες των γονέων και οι επιδόσεις και το άγχος τους ως μαθητές, επηρεάζουν περισσότερο τη στάση τους απέναντι στη μάθηση σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό τους υπόβαθρο (Hoover-Dempsey et al., 2005). Τέλος, οι προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών τους, είναι από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής επιτυχίας, καθώς επηρεάζουν τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και την γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Patrikakou, 2008). Μάλιστα, όπως υπογραμμίζουν οι Henderson & Braerla (1994, όπ. ανάφ. στη Μπόνια, 2010) «οι επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο εξαρτώνται περισσότερο από την εμπλοκή της οικογένειας και τις προσδοκίες των γονέων, παρά από το εισόδημα ή την κοινωνική τους θέση»

Η διαφορετική πολιτισμική προέλευση των γονέων αποτελεί συχνά ανασταλτικό παράγοντα στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η ελλιπής γνώση της γλώσσας, η ανεπαρκής εκπαίδευση και άλλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το φύλο, τη σημασία της εκπαίδευσης και τη θέση των μελών της οικογένειας, δύναται να περιορίσουν την εμπλοκή των γονέων κυρίως μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας (Μπρούζος, 2009· Wingard & Forsberg, 2009).

2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Η ηλικία του παιδιού και η τάξη φοίτησης, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Η γονεϊκή εμπλοκή μετασχηματίζεται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού τόσο ως προς την φύση της, όσο και προς τον βαθμό της (Walker et al., 2004), με τη μορφή της υποστήριξης στη μελέτη και της συμμετοχής σε δράσεις του σχολείου, να μειώνεται σημαντικά όσο το παιδί προχωράει σε μεγαλύτερες τάξεις (Epstein & Van Voorhis, 2001· Eccles & Harold, 1993· Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με τους Hornby (2011) και Eccles & Harold (1993), ο λόγος που οι γονείς μαθητών μικρότερης ηλικίας εμπλέκονται πιο ενεργά σε σχέση με τους γονείς μαθητών μεγαλύτερων τάξεων, αιτιολογείται από το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά είναι πιο δεκτικά στην εμπλοκή των γονέων τους σε σχέση με τους εφήβους που αναζητούν την ανεξαρτησία τους. Επιπλέον, οι γονείς θεωρούν ότι η συμβολή τους στη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους είναι πιο καίρια και αναγκαία όταν τα παιδιά βρίσκονται στις πρώτες τάξεις, καθώς επίσης και ότι οι γνώσεις τους είναι επαρκείς για να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών τους. Αντίθετα, όταν τα παιδιά φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις και κυρίως κατά την μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, οι γονείς περιορίζουν το βαθμό εμπλοκής τους, καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων. Σύμφωνα με τους Simon & Epstein (2001), η εμπλοκή των γονέων στις μεγαλύτερες τάξεις παρ' ότι μειώνεται, είναι προς όφελος των μαθητών, καθώς αλλάζει μορφή και παρέχει τόσο τη συναισθηματική υποστήριξη που έχουν ανάγκη οι έφηβοι, όσο και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο καλλιεργείται η μαθησιακή αυτονομία των παιδιών και η ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους κινήτρων.

Το φύλο του παιδιού, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων (Hill και Taylor, 2004). Σύμφωνα με τους Gottfried et al. (2009), οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες στο περιβάλλον του σχολείου, εξαιτίας των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν στο σχολείο, ενώ οι γονείς των κοριτσιών εμπλέκονται κυρίως σε εκπαιδευτικές διαδικασίες στο οικιακό περιβάλλον. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες καταδεικνύεται ότι οι γονείς εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού, όσο και στο περιβάλλον του σχολείου (Gottfried, Marcoulides, Gottfried, & Oliver, 2009). Επιπλέον, παρατήρησαν ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής φθίνει καθώς η ηλικία των αγοριών αυξάνεται, ενώ παραμένει σταθερός στα κορίτσια και διαφοροποιείται μόνο ως προς τη μορφή.

Η σχολική επίδοση και η γονεϊκή εμπλοκή είναι δύο έννοιες αλληλένδετες, καθώς σύμφωνα με τις έρευνες, αλλαγές στη σχολική επίδοση επιφέρουν αλλαγές στη γονεϊκή εμπλοκή και το αντίστροφο. Σύμφωνα με τους Tan & Goldberg (2009) και Γεωργίου (2011), οι γονείς των μαθητών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' ότι οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή παιδιών που εμφανίζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επιπλέον, οι Eccles & Harold (1993) υποστηρίζουν ότι γονείς που τα παιδιά τους σημειώνουν υψηλές αποδόσεις, επιδιώκουν να εμπλέκονται περισσότερο και πιο συχνά στην εκπαίδευση τους, και αυτό το προτιμούν σε σχέση με την εμπλοκή στην εκπαίδευση ενός παιδιού που παρουσιάζει προβλήματα.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα επιρροής στη γονεϊκή εμπλοκή, που μάλιστα τις περισσότερες φορές επιδρούν ανασταλτικά. Οι γονείς, τα παιδιά των οποίων παρουσιάζουν συμπεριφορικά προβλήματα διστάζουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο, τόσο λόγω των κακών ειδήσεων που φοβούνται ότι θα λάβουν, όσο και της αποφυγής της έντασης στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Hornby & Lafaele, 2011· Parsons 2002).

Τέλος, οι προσκλήσεις των παιδιών προς τους γονείς τους, προκειμένου να τα βοηθήσουν σε θέματα που αφορούν τα μαθησιακά τους καθήκοντα και τις σχέσεις τους με το σχολείο, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τον βαθμό και τη φύση της γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey (2005), η ανάμειξη των γονέων αυξάνεται τόσο σε ένταση, όσο και σε συχνότητα, όταν το ίδιο το παιδί επιζητά τη βοήθεια και την υποστήριξη της οικογένειας του είτε για εκπαιδευτικά θέματα είτε για θέματα που αφορούν στη σχολική του ζωή.

2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον Διευθυντή της σχολικής ομάδας και τη μορφή διοίκησης που ακολουθεί. Η θετική στάση του Διευθυντή και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, οδηγεί στην ανάπτυξη μίας ομαλής και αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου. Σύμφωνα με έρευνες, όσο ο Διευθυντής επιδιώκει την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, προωθώντας την ενεργοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονέων, τόσο περισσότερο θα ανταποκρίνονται οι γονείς και θα αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής τους (Σαΐτης, 2008· Athanasoula-Reppa, Makri-Botsari,

Kounenou, & Psycharis, 2010). Ομοίως, σύμφωνα με τους Martinez et al. (2004), όταν οι γονείς εισπράττουν θετικές προσκλήσεις από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, για επικοινωνία και συνεργασία, ενθαρρύνονται και επιδιώκουν να εμπλακούν πιο ενεργά στις διαδικασίες. Για την διαμόρφωση ενός τέτοιου ευνοϊκού κλίματος, ευθύνη έχουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, την μεγαλύτερη ευθύνη όμως σύμφωνα με τον Redding (2008) την έχουν οι Διευθυντές των σχολείων, αφού θα πρέπει πάντα να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν γονείς και εκπαιδευτικούς.

Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελούν *οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*, οι οποίες δύναται να ενισχύσουν ή να αναστείλουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Ανάλογα με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας τους με τους γονείς και το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καθορίζουν τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής, διαχωρίζουν τους ρόλους και αναπτύσσουν στρατηγικές ενίσχυσής της (Pomerantz et al., 2007). Αν και οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής, αρκετοί είναι αυτοί που όπως αναφέρει ο Συμεού (2008) δυσχεραίνουν σημαντικά την εμπλοκή των γονέων, καθώς θεωρούν ότι αποτελεί ένα πρόσθετο καθήκον το οποίο είναι χρονοβόρο και επιβαρυντικό, επιλέγουν παγιωμένες παιδαγωγικές μεθόδους, θεωρούν τη συνεργασία με τους γονείς ως παρέμβαση στην εκπαιδευτική αυτοτέλεια και τέλος θεωρούν ότι είναι αδύνατο να συνεργαστούν με τους γονείς σε θέματα παιδαγωγικά, καθώς οι δεύτεροι δεν έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο. Αυτές οι παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, διαιωνίζονται, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στερούνται, λόγω έλλειψης προγραμμάτων κατάρτισης, των απαραίτητων εκείνων δεξιοτήτων και στρατηγικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και της επικοινωνίας τους με τους γονείς (Poulou & Matsagouras, 2007· Συμεού, 2008)

Ένας ακόμα παράγοντας που έχει σχέση με το σχολείο και επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, είναι *το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου*. Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, που διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη και επιτρέπει την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα σε ένα ευνοϊκό και υποστηρικτικό περιβάλλον, επηρεάζει τόσο τη στάση των εκπαιδευτικών, όσο και το ενδιαφέρον των γονέων, ενισχύοντας έτσι τη γονεϊκή εμπλοκή (Bauch & Goldring, 2000· Κοντάκος, 2009). Παράλληλα, όταν η κουλτούρα του σχολείου είναι ευνοϊκή απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στη εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσονται από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικές, οι οποίες ενθαρρύνουν και παρακινούν τους γονείς να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση του παιδιού τους.

Σύμφωνα με την Epstein (1995) ο τρόπος που τα σχολεία αντιμετωπίζουν τις οικογένειες των μαθητών είναι αντίστοιχος του τρόπου που αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους.

2.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας και το μέγεθος της επηρεάζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή των γονέων. Κατά τη διαβίωση σε *μια υποβαθμισμένη κοινότητα*, οι επιδράσεις που δέχεται το παιδί και η οικογένεια του είναι συχνά αρνητικές και αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη μάθηση, καθώς το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζει περισσότερο σε θέματα που αφορούν την ασφάλεια του παιδιού και λιγότερο την εκπαίδευση του. Οπότε σε αυτό το πλαίσιο δημιουργείται ένα έλλειμμα επικοινωνίας το οποίο καλούνται να αντισταθμίσουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσοντας στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (Κιρκιγιάννη, 2012). Αναφορικά με το μέγεθος της κοινότητας, ο Γεωργίου (2000) παρατηρεί ότι οι συνθήκες διαβίωσης στις μεγάλες πόλεις, η κοινωνική αποξένωση, η δυσκολία μετακίνησης, το ανελαστικό ωράριο εργασίας κ.α., καθιστούν την εμπλοκή των γονέων πιο δύσκολη σε σχέση με τους γονείς που κατοικούν σε επαρχιακές πόλεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πλήθος ερευνών που μελετούν τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση, συνηγορούν υπέρ της επίδρασης της σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα (Γεωργίου, 2000· Epstein & Sheldon, 2002· Μπρούζος, 2009). Σκοπός του κεφαλαίου είναι η καταγραφή των σημαντικότερων επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής στα παιδιά, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι θετικές επιδράσεις και στη δεύτερη οι αρνητικές επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής.

3.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Η σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτελεί ένα πεδίο πλούσιας θεωρητικής συζήτησης και ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς έχει συνδεθεί, με την προαγωγή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών, την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τα αυξημένα κίνητρα μάθησης (Berger, 1995· Mc Neal, 1999) τη θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, την αντιμετώπιση συμπεριφορικών και άλλων προβλημάτων και τη μείωση της σχολικής διαρροής (Catsambis, 2001· Desimone, 2001· McNeal, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη σχολική επιτυχία των παιδιών (Fan & Chen, 2001· Wilder, 2014· Duristic & Bunijevac, 2017· Berger, 1995) και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Anvisati et al., 2010), καθώς όσο πιο εκτενής είναι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο πιθανότερο είναι τα παιδιά να επιτύχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Fan & Chen, 2001· Ngeow, 1999). Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι η συστηματική γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, ακόμη και σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, συμβάλλει στη διατήρηση των υψηλών επιδόσεων (Wang & Sheilh-Khalil, 2014). Επιπλέον, όταν οι γονείς υποστηρίζουν και ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών τους, χωρίς να γίνονται υπερβολικά κατευθυντικοί, τα παιδιά παρουσιάζουν αυξημένα κίνητρα μάθησης και μεγαλύτερη διάθεση για αυτενέργεια και μαθησιακή αυτονομία. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και οι υψηλές προσδοκίες

από αυτήν, οδηγούν στη μετάδοση αξιών για τη σημασία της εκπαίδευσης και στην υιοθέτηση εκ μέρους των παιδιών θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Η ποιότητα και η συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής, ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ γονέα και παιδιού, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς εκτιμούν, υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την προσπάθεια τους (Christenson & Sheridan, όπ. ανάφ. στην Κιρκιγιάννη, 2012). Έτσι αναπτύσσεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, εντός του οποίου ενισχύεται τόσο η αυτοεικόνα των μαθητών, όσο και η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους (Fan & Chen, 2001). Η παρουσία του γονέα στο σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, καθιστά το σχολείο όπως και το σπίτι ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη γονική υποστήριξη και ενθάρρυνση (Taliafero et al., 2009), αντιμετωπίζοντας έτσι επιτυχώς προβλήματα προσαρμογής που δύναται να συναντήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών (McNeal, 2001) και πιθανών συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Kocayouuk, 2016), καθώς οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα επικοινωνίας, ενώ μπορεί να λειτουργήσει και ως προστατευτικός παράγοντας για τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009).

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και για τους ίδιους τους γονείς. Μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύονται και αξιοποιούνται δυνατότητες και δυναμικές της οικογένειας που προάγουν τη συμμετοχή της στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία στο περιβάλλον του σπιτιού (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Ειδικότερα, οι γονείς μέσα από την αμοιβαία και εποικοδομητική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, κατανοούν καλύτερα τις σχολικές πολιτικές και πρακτικές (Henderson & Berla, 1994) και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να κατανοήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους και να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι αισθάνονται ότι ενισχύεται ο γονεϊκός τους ρόλος και αποκτούν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους (Συμεού, 2008). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση των παιδιών και η επικοινωνία μεταξύ τους, συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συλλογικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και στη δημιουργία μιας νέας πολυπολιτισμικής ταυτότητας για τους μαθητές. Μέσα από την συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων και γονέων διαφορετικών καταβολών, προάγονται οι αρχές της αποδοχής της ετερότητας, της συνεργασίας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, οι οποίες εμφανίζονται στα

παιδιά μέσα από το παράδειγμα των ενηλίκων. Οπότε υπό αυτό το πρίσμα, η γονεϊκή εμπλοκή έχει πολλαπλά οφέλη και για την κοινωνία, ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με το χαρακτήρα και τις ανάγκες του παιδιού, τις ιδιαιτερότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και τις προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες αυτές συμβάλουν στη διαμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς μιας σφαιρικής εικόνας για το παιδί και τους προσφέρουν τη δυνατότητα ακριβέστερης αξιολόγησής του, καθώς και σχεδιασμού ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχυθούν οι δεξιότητες του (La Rocque et al., 2011). Επιπλέον, σε ένα πλαίσιο ομαλής συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υποστήριξη από τους γονείς τόσο με τη μορφή της πρακτικής βοήθειας, όσο και με την μορφή της αποδοχής, της εκτίμησης και της αναγνώρισης της προσπάθειας και του έργου τους (Erstein, 1995).

3.2 ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία, σε κάποιες περιπτώσεις η γονεϊκή εμπλοκή παρά τις καλές προθέσεις των εμπλεκόμενων, μπορεί να έχει και αρνητικές επιπτώσεις. για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Domina, 2005).

Όσον αναφορά στο παιδί, στις περιπτώσεις που η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας δεν εξελίσσεται ομαλά, δεν λαμβάνονται από κοινού αποφάσεις, δεν καθορίζεται κοινό σχέδιο δράσης και δεν ακολουθείται κοινή προσέγγιση, τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν θα είναι ανάλογα της προσπάθειας που έχει καταβληθεί από τα συμβαλλόμενα μέλη (Wilder, 2014). Επιπλέον, όταν οι γονείς θέτουν υπερβολικά υψηλές προσδοκίες από το παιδί τους και η εμπλοκή τους πραγματοποιείται μέσα σε ένα κλίμα αυξημένου άγχους, πίεσης και αρνητικής κριτικής, οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αμφισβήτηση των ικανοτήτων του παιδιού (Georgiou, 1997· Wang & Sheilh, 2014). Ακραίες ακόμα συμπεριφορές των γονέων όπως ο υπερβολικός έλεγχος των σχολικών καθηκόντων, η υπέρμετρη πίεση για υψηλή βαθμολογική επίδοση και οι τιμωρητικές πρακτικές με επιβολή αυστηρότερου προγράμματος, κανόνων και περιορισμών (Pomerantz & Eaton, 2001), οδηγούν σε διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων, σε καταστάσεις εκδήλωσης επιθετικότητας των παιδιών (Gershoff et al., 2012), σε αποστροφή προς τη μελέτη (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008) και κατ' επέκταση σε σχολική

αποτυχία και παραίτηση. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, έχει σαν συνέπεια χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, μειωμένα κίνητρα μάθησης, αλλά και μια γενικότερη υποτίμηση της σημασίας της εκπαίδευσης από τα παιδιά (Γεωργίου, 2000). Τέλος, η υιοθέτηση από πλευράς των γονέων διαφορετικών προσεγγίσεων από αυτές των εκπαιδευτικών κατά τη βοήθεια στη μελέτη, δημιουργούν σύγχυση και ματαίωση στα παιδιά (Campbell & Verna, 2007).

Όσον αφορά στις αρνητικές επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στους γονείς, ποικίλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε γονέα. Στην περίπτωση γονέων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου η πρόσκληση για συμμετοχή, μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη ψυχοσύνθεση τους και να επιφέρει άγχος και ανασφάλεια, καθώς μπορεί να ανησυχούν για τις δυνατότητές τους να ανταπεξέλθουν σε τέτοιου είδους απαιτήσεις. Επιπλέον, σε γονείς που έχουν περιορισμένο χρόνο λόγω φόρτου εργασίας, μπορεί να προσδώσει επιπλέον πίεση, αλλά και αισθήματα ανεπάρκειας ως προς την αποτελεσματικότητά τους ως γονείς (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να έχει και αρνητικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές παρατηρείται το φαινόμενο γονείς υψηλού μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους ασκώντας κριτική και υποτιμώντας το έργο και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tan & Goldberg, 2009), επειδή θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από αυτούς (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, η ύπαρξη γονέων στο σχολικό περιβάλλον που μπορεί να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή προβλήματα, δύναται να διαταράξει το κλίμα της σχολικής μονάδας και να το καταστήσει συγκρουσιακό (La Rocque et al., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την αναδίφηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας προκύπτει πλήθος ερευνών που διερευνούν τις όψεις της γονεϊκής εμπλοκής. Παρακάτω θα παρουσιαστεί η ανασκόπηση είκοσι (20) ερευνών, ανά άξονα ενδιαφέροντος και συγκεκριμένα ως προς τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούνται από τους γονείς, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν, τα εμπόδια που παρουσιάζονται και τέλος τις προτάσεις των γονέων για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Έπειτα, βάση του ερευνητικού κενού που προκύπτει από την βιβλιογραφική επισκόπηση διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

4.1. ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Σκοπός της έρευνας των Gonida & Cortina (2014) είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς να υιοθετήσουν για τη μελέτη στο σπίτι, με τους στόχους επίτευξης που έχουν θέσει και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα του παιδιού τους, όπως επίσης και με τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης των μαθητών και τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι κύριοι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν οι εξής: πρώτον, να μελετήσει τη συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στις εργασίες των παιδιών τους με τους στόχους επίτευξης, είτε ως προγνωστικοί παράγοντες (σε επίπεδο γονέων), είτε ως αποτελέσματα (σε επίπεδο μαθητή). Δεύτερον, να εξετάσει πώς οι αντιλήψεις των γονέων για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα του παιδιού τους λειτουργούν προβλεπτικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στην εργασία στο σπίτι και ως προς την αυτοαντίληψη του ίδιου του παιδιού και τρίτον, να αξιολογήσει τον βαθμό που επιδρούν οι διαφορετικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής έμμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού, μέσω των προσανατολισμών στόχου των ίδιων των μαθητών και των πεποιθήσεών τους για την αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ελέγξει το βαθμό συσχέτισης

των παραπάνω μεταβλητών σε δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στο Δημοτικό (στην 5η τάξη) και στο Γυμνάσιο (στην 8η τάξη). Οι συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης επιλέχθηκαν καθώς η ηλικία των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής.

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 282 μαθητές και έναν από τους γονείς τους. Αναλυτικότερα περιλάμβανε 140 μαθητές Δημοτικού (της 5ης τάξης), 142 μαθητές Γυμνασίου (στην 8η τάξη) και 224 γονείς. Το δείγμα αντλήθηκε από 8 Δημόσια σχολεία αστικών, αλλά οικονομικά διαφορετικών σχολικών περιοχών της Βόρειας Ελλάδας. Οι μαθητές επιλέχθηκαν με την τεχνική της εθελοντικής δειγματοληψίας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων όσον αφορά στους μαθητές έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα σχετικά με τους ατομικούς στόχους επίτευξης, τον προσανατολισμό, τον στόχο και την αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά στους γονείς, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εμπλοκής τους στη διαδικασία μελέτης στο σπίτι, ο καθορισμός των στόχων επίτευξης που θέτουν για το παιδί τους και η διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Για τη διερεύνηση των διαφορετικών μορφών γονεϊκής εμπλοκής, κάποιοι γονείς απάντησαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και κάποιοι συμπλήρωσαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς σχετικά με την υποστήριξη της αυτονομίας και την προώθηση της αυτορρύθμισης, τον έλεγχο, το βαθμό παρέμβασης και τη γνωστική εμπλοκή στη σχολική εργασία. Στο τελικό στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων με εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης, προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορές ανάμεσα στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και τις βαθμολογίες των μαθητών.

Από την έρευνα προέκυψε ότι κυριαρχούν τέσσερις τύποι γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό συγκείμενο. Ειδικότερα, οι Έλληνες γονείς υιοθετούν την υποστήριξη της αυτονομίας και την προώθηση της αυτορρύθμισης της μάθησης, την επίβλεψη και τον έλεγχο των καθηκόντων, την παρέμβαση και υποστήριξη της μελέτης και τέλος τη γνωστική δέσμευση που σχετίζεται με την ανάθεση επιπλέον συμπληρωματικών εργασιών. Σύμφωνα με τα κύρια ευρήματα, η υποστήριξη της αυτονομίας βρέθηκε να είναι ο πιο επωφελής τύπος συμμετοχής των γονέων στην εργασία, ενώ η παρέμβαση η πιο επιζήμια. Προκειμένου δηλαδή οι γονείς να εξασφαλίσουν μία καλή επίδοση για το παιδί τους, ειδικότερα μάλιστα όταν έχουν μη θετικές πεποιθήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή του αποτελεσματικότητα, υιοθετούν έναν πιο ελεγχόμενο και παρεμβατικό τύπο εμπλοκής στις εργασίες του, ο οποίος μπορεί να προωθεί

τον προσανατολισμό του παιδιού προς την απόδοση όχι όμως και το επίτευγμά του, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν αρνητικά την αυτοαντίληψη του παιδιού.

Ο γονικός έλεγχος κατά τη διάρκεια της εργασίας ήταν επίσης λιγότερο αποτελεσματικός, αλλά όχι τόσο σταθερά επιζήμιος. Τέλος, η γονική γνωστική εμπλοκή ως συμπληρωματική της εργασίας στο σπίτι ήταν ένας θετικός τύπος συμμετοχής, όχι τόσο από την άποψη της επίτευξης, αλλά κυρίως από την άποψη της υποστήριξης και της προσφοράς κινήτρων. Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προέκυψε ότι οι παραπάνω τύποι γονικής εμπλοκής διαμορφώθηκαν από τους στόχους απόδοσης που έχουν θέσει οι γονείς για το παιδί τους, αλλά ταυτόχρονα διαμόρφωσαν και τους στόχους του παιδιού. Όσον αφορά στις πιθανές διαφορές των υπό εξέταση μεταβλητών μεταξύ της 5ης και της 8ης τάξης, τα βιβλιογραφικά δεδομένα κατέδειξαν σημαντικά μικρότερη υποστήριξη και έλεγχο της αυτονομίας των γονέων για τους μαθητές του Γυμνασίου και μικρές διαφορές για τις παρεμβολές και τη γνωστική εμπλοκή. Η μείωση της υποστήριξης και του ελέγχου της αυτονομίας των μαθητών οφείλεται κυρίως στην κατανόηση από μέρους των γονέων της ανάγκης των εφήβων για ανεξαρτησία, αλλά και στις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις του Γυμνασίου οι οποίες απαιτούν εξειδικευμένη βοήθεια από τους γονείς.

Το ζήτημα της διερεύνησης των απόψεων των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε το σκοπό της έρευνας των **Hill, Witherspoon, & Bartz (2016)**. Ειδικότερα, οι ερευνητές επιδίωξαν να προσδιορίσουν τους στόχους της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, το βαθμό στον οποίο ταυτίζονται οι αντιλήψεις των εμπλεκόμενων και τις στρατηγικές που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 64 μαθητές της 7ης τάξης, 65 γονείς των μαθητών και 21 εκπαιδευτικοί βασικών μαθημάτων και σύμβουλοι προσανατολισμού που εργάζονται σε δύο Γυμνάσια, με διαφορετικά οικονομικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά. Επιλέχθηκε η 7^η τάξη καθώς αποτελεί κομβικό σημείο για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, λόγω της επιλογής των προγραμμάτων σπουδών τα οποία έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην εξέλιξή τους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκαν είκοσι ομάδες εστίασης: εννέα με γονείς, εννέα με μαθητές της 7^{ης} τάξης και δύο με εκπαιδευτικούς και συμβούλους καθοδήγησης. Οι εννέα ομάδες των γονέων και των μαθητών αντίστοιχα, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες για κάθε μία από τις τρεις μεγαλύτερες μειονοτικές ομάδες των ΗΠΑ, Αφροαμερικανοί, Λατίνοι και Ευρωαμερικανοί, δεδομένου ότι η εθνικότητα είναι ένα ισχυρό και καθοριστικό χαρακτηριστικό. Ως εκ τούτου, οι ομάδες εστίασης ήταν εθνοτικά ομοιογενείς, έτσι ώστε να

μπορούν να χτιστούν συζητήσεις πάνω σε κοινές εμπειρίες. Η επιλογή των δύο Γυμνασίων, έγινε από τον συνολικό πληθυσμό 7 σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της νοτιοανατολικής περιφέρειας των ΗΠΑ με κριτήριο τα διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά και το διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών. Επιλέξιμες οικογένειες ήταν εκείνες των οποίων οι μαθητές είχαν επιδόσεις στο επίπεδο της τάξης ή πάνω από αυτό, με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων της 8ης τάξης. Στοχεύοντας σε ένα εθνικά ποικιλόμορφο δείγμα που επιτυγχάνει υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, περιορίστηκε η επίδραση μεταξύ εθνικότητας και επίδοσης και δόθηκε βαρύτητα στον τρόπο αλληλεπίδρασης σχολείου-γονέων και γονέων-μαθητών. Για την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική ανάλυση για τα δημογραφικά στοιχεία, την εμπλοκή, την αποτελεσματικότητα και η ποιοτική ανάλυση για τους τύπους και τις στρατηγικές της γονεϊκής εμπλοκής.

Από την έρευνα αναδείχθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής που χρησιμοποιούν οι γονείς για να ενισχύσουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, οι οποίες αφορούν στην προαγωγή της αυτονομίας γύρω από τις σχολικές εργασίες, στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη μελλοντική τους επιτυχία και στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Αναφορικά με την ενίσχυση της αυτονομίας, περιλαμβάνονται η δέσμευση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών, η επίβλεψη της μελέτης και η προσφορά υποστήριξης όπου χρειάζεται. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι γονείς επιδιώκουν την ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης με το παιδί τους, ώστε να είναι συνοδοιπόροι και υποστηρικτές στη μαθησιακή του πορεία. Για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη μελλοντική επιτυχία, οι προσδοκίες των γονέων για επιτυχία και η ενθάρρυνση των παιδιών τους, διασταυρώνονται με τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου στην προετοιμασία των νέων για το μέλλον. Αυτό ωστόσο προϋποθέτει ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται προκειμένου να βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν την αξία της εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων τους. Όσον αφορά στην επικοινωνία, αναδεικνύονται οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα σχετικά με την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών, αλλά και για προβλήματα ή δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, την εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου και τη συμμετοχή τους σε θεσμικά όργανα. Επιπροσθέτως, από την έρευνα επισημάνθηκε η σημασία των εθνικών καταβολών στη διαμόρφωση των εμπειριών των οικογενειών στο σχολείο.

Στο ίδιο πλαίσιο, σκοπός της έρευνας της **Oates (2017)** ήταν να εξετάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών Γυμνασίου για τη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα,

διερευνήθηκαν οι παράγοντες που προάγουν ή εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων και αναλύθηκαν στρατηγικές ανάπτυξης μιας αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής και εποικοδομητικής σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας συντάχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, πώς ορίζουν οι γονείς των μαθητών Γυμνασίου την αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή και την υποστήριξη των παιδιών τους και δεύτερον, πώς μπορούν οι γονείς να συμβάλουν στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ οικογένειας-σχολείου.

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης κατά την οποία αξιοποιήθηκαν οι Έρευνες Σχολικής και Οικογενειακής Συνεργασίας της Epstein (1995) για γονείς και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με γνώμονα τους Έξι Τύπους Γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995), αυτή η μελέτη εξέτασε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν και τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν με βάση το Πλαίσιο των Έξι Διαστάσεων της Γονικής Συμμετοχής της Epstein (1995): γονική μέριμνα, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν δύο. Το πρώτο ήταν το ερωτηματολόγιο που αντλήθηκε από την έρευνα των Epstein και Salinas (1993) και το δεύτερο ήταν ημιδομημένες συνεντεύξεις που συντάξε η ερευνήτρια.

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν οι γονείς μαθητών της 8^{ης} τάξης σε περιοχή των προαστίων του Νότου της Αμερικής. Οι οικογένειες στα επιλεγμένα σχολεία ήταν περίπου 60% Λατίνοι/Ισπανόφωνοι, 30% Αφροαμερικανοί, 5% Καυκάσιοι και 5% άλλοι. Από τον συνολικό πληθυσμό των 1.200 μαθητών επιλέχθηκε δείγμα 45 γονέων που τα παιδιά τους εγγράφηκαν στην 8^η τάξη κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Από τους 45 γονείς (40 γυναίκες και πέντε άνδρες), που συμμετείχαν στην έρευνα, οι απόψεις των 22 μελετήθηκαν με συνεντεύξεις, ενώ όλοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της Epstein.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς εμπλέκονται ενεργά κυρίως στο περιβάλλον του σπιτιού, αλλά παράλληλα επιθυμούν την ανάπτυξη σχέσης με το σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή στο περιβάλλον του σπιτιού αφορά κατά κύριο λόγο τη φροντίδα, την ανατροφή και τη δημιουργία σχέσης με το παιδί. Ακολουθεί η υποστήριξη και η επίβλεψη της μελέτης και η προσφορά βοήθειας στον προγραμματισμό της μελέτης. Γενικότερα αναδείχθηκε η επιθυμία των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και κυρίως να παρέχουν

συναισθηματική υποστήριξη. Ως προς την συχνότητα της εμπλοκής στο σπίτι, οι γονείς ανέφεραν ότι περνούν ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους, προσφέρουν ερεθίσματα και ασχολούνται με τις σχολικές δραστηριότητες, κυρίως τα Σαββατοκύριακα. Όσον αφορά στην εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν περισσότερο και ταυτόχρονα εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους, ως προς τον βαθμό που τα σχολεία τους συμπεριλαμβάνουν σε δράσεις. Ειδικότερα, οι γονείς επισήμαναν ότι θέλουν βοήθεια από το σχολείο τόσο ως προς την κατανόηση των αναπτυξιακών σταδίων, όσο και προς την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι γονείς επιθυμούν τα σχολεία να τους ενημερώνουν για τους φορείς που μπορούν να τους προσφέρουν υποστήριξη. Τέλος, επισήμαναν ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας θα πρέπει να είναι εστιασμένη σε ζητήματα που αφορούν το παιδί και την εξέλιξη του και όχι σε τυπικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου. Όσον αφορά στη μορφή της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, οι γονείς τόνισαν ότι προτιμούν τη δια ζώσης επικοινωνία. Στην ουσία από την έρευνα προκύπτει ότι τα σχολεία υπολείπονται σε πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής.

Οι **Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Gruwel (2018)** πραγματοποίησαν μια βιβλιογραφική έρευνα η οποία εξετάζει τη σχέση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, μέσα από 75 μελέτες που δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2003 έως 2017. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν στον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής και στον καθορισμό της σχέσης μεταξύ του τύπου γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετείται και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αν και η γονεϊκή εμπλοκή τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας, δεν έχει διεξαχθεί συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση επί του θέματος η οποία μπορεί να συμβάλει στη διατύπωση μιας κοινής θεωρίας για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Όσον αφορά αρχικά στον καθορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αρκετές πτυχές της έννοιας, οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Οι ορισμοί της συμμετοχής στο σπίτι περιλάμβαναν, την επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους για σχολικά θέματα, την καθοδήγηση στις μαθησιακές δραστηριότητες και τη βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες. Η συμμετοχή στο σχολείο καθορίζεται από συμπεριφορές και δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος οι γονείς, όπως η συμμετοχή

σε συνεδριάσεις γονέων-εκπαιδευτικών, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός στην τάξη, οι εκδρομές κ.α. Κατά την εξέταση της σχέσης μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του τύπου γονεϊκής εμπλοκής και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ειδικότερα, οι προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών εμφανίζουν την πιο ισχυρή επίδραση στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή με τη μορφή της ενίσχυσης της μελέτης στο σπίτι εμφανίζει θετική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η υποστήριξη της μάθησης και συγκεκριμένα η οργάνωση και η ενίσχυση της μελέτης, σχετίζεται με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, κυρίως στις θετικές επιστήμες. Η γονεϊκή εμπλοκή με τη μορφή της προσφοράς ερεθισμάτων, όπως η ανάγνωση βιβλίων, η παρακολούθηση προγραμμάτων, οι επισκέψεις και οι δράσεις σε χώρους επιστημονικού ενδιαφέροντος, αυξάνει την αποτελεσματικότητα των παιδιών στην κατανόηση των θετικών επιστημών και κατ' επέκταση οδηγεί σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής που αφορά τον γονικό ρόλο και την ανάπτυξη σχέσης με τα παιδιά συμβάλει σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλότερα ποσοστά παραίτησης, καθώς αποτελεί ένα δίκτυο υποστήριξης. Επιπλέον η σχέση γονέα-παιδιού συμβάλει στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον και τη δημιουργία θετικής στάσης προς την εκπαίδευση. Από την άλλη, η γονεϊκή εμπλοκή με τη μορφή του γονικού ελέγχου ή της παρέμβασης, παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς λειτουργεί αρνητικά στην αποτελεσματικότητα, τον προσανατολισμό και τους στόχους των μαθητών. Ο γονικός έλεγχος επίσης, προκαλεί άγχος και πίεση στα παιδιά και οδηγεί σε συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον. Όσον αφορά στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο περιβάλλον του σχολείου και τη συσχέτισή τους με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα δεν φάνηκαν ξεκάθαρα οφέλη. Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η συμμετοχή των γονέων δεν μειώνεται καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν προς το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αλλά ότι η γονεϊκή εμπλοκή αλλάζει μορφή, με το χρόνο που δαπανάται για δραστηριότητες άμεσης συμμετοχής να μειώνεται. Αντί λοιπόν για καθοδήγηση ή βοήθεια στη μάθηση, είναι σημαντικότερο οι γονείς να δημιουργούν τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις, για να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, δημιουργώντας έναν άνετο χώρο ώστε να αναπτύξουν τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα, με τρόπους που δεν θεωρούνται παρεμβατικοί ή ελεγκτικοί.

4.2. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Οι τύποι της εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ παρουσιάζουν διαφορετικής μορφής συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Boonk et al., 2018· Gonida & Cortina, 2014), καθώς διαμορφώνονται ανάλογα με τους στόχους επίτευξης που θέτουν οι γονείς για τα παιδιά και την εκπαίδευση τους και επηρεάζουν με τη σειρά τους τους στόχους του ίδιου του παιδιού (Gonida & Cortina, 2014).

Η γονεϊκή εμπλοκή στο οικιακό περιβάλλον παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Boonk et al., 2018· Hill et al., 2016· Gonida & Cortina, 2014), όπως επίσης και η επικοινωνία γονέα-εκπαιδευτικού όταν γίνεται στο πλαίσιο της εποικοδομητικής συνεργασίας για κοινή δράση (Hill et al., 2016). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον είτε αυτή αφορά συμμετοχή σε δράσεις και προσφορά βοήθειας είτε στη συμμετοχή τους ως μέλη θεσμικών οργάνων, δεν παρουσιάζει ξεκάθαρα οφέλη σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά λειτουργεί ως πρότυπο για τη συμπεριφορά των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Hill et al., 2016) και συμβάλει θετικά στην ενδυνάμωση της σχέσης γονέα-παιδιού στο επίπεδο της συναισθηματικής υποστήριξης (Boonk et al., 2018). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο γονικός ρόλος τόσο στο οικιακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως πρότυπο και επηρεάζει τη στάση των παιδιών προς την εκπαίδευση, οδηγώντας σε ανάλογα αποτελέσματα (Hill et al., 2016).

Από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς με σκοπό την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυριαρχεί η υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση και η προαγωγή της αυτορρύθμισης (Boonk et al., 2017· Hill et al., 2016· Gonida & Cortina, 2014). Ακολουθεί η γνωστική δέσμευση των γονέων η οποία αφορά στην προσφορά ερεθισμάτων, την υποστήριξη της μάθησης και την προσφορά κινήτρων (Boonk et al., 2017· Hill et al., 2016· Gonida & Cortina, 2014). Εξίσου επίσης σημαντικές για την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την επιτυχία, είναι και οι προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Boonk et al., 2017· Hill et al., 2016). Η επικοινωνία παιδιού-γονέα και η ενίσχυση της σχέσης των δύο μερών είναι σημαντική για τη σχολική επιτυχία, καθώς προσφέρει την ενθάρρυνση και την υποστήριξη που χρειάζεται το παιδί για να πετύχει (Boonk et al., 2017· Oates, 2017). Επιπλέον συμβάλλει και στον περιορισμό των συμπεριφορικών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τη

δημιουργία μιας θετικής στάσης προς την εκπαίδευση (Boonk et al., 2017). Από την άλλη, ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής που αφορά στο γονικό έλεγχο και την παρέμβαση στη μελέτη, δύναται να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, καθώς τους προκαλεί άγχος και πίεση (Boonk et al., 2017). Κατά την μετάβαση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εμπλοκή των γονέων αλλάζει μορφή, με τους γονείς να μειώνουν την παρέμβαση τους στη μελέτη καθώς αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να καταστεί επιζήμια, εξαιτίας της ανάγκης των εφήβων για ανεξαρτησία (Gonida & Cortina, 2014). Υποστηρίζουν δε τους μαθητές με τρόπους που δεν θεωρούνται παρεμβατικοί ή ελεγκτικοί (Boonk et al., 2017).

Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους περισσότερο στο περιβάλλον του σπιτιού και λιγότερο στο περιβάλλον του σχολείου, εκφράζουν όμως την επιθυμία για ενίσχυση της εμπλοκής τους στο σχολικό περιβάλλον (Oates, 2017). Οι γονείς επιδιώκουν τη διαζώσης επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν κυρίως στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους και όχι μόνο για διαδικαστικά ζητήματα του σχολείου. Επιπλέον, επιθυμούν το σχολείο να αναλάβει εκπαιδευτικό ρόλο στη σχέση του με το γονέα, κυρίως όσον αφορά στην ενημέρωση για τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών και την εκπαίδευση σε πρακτικές υποστήριξης, τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικοί (Oates, 2017).

4.3. ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Σκοπός της έρευνας της **Baeck (2010)** είναι η διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν τη γονεϊκή συμμετοχή στην επίσημη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και της διαφοροποίησης που υπάρχει ανάμεσα σε γονείς διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, στα σχολεία κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία.

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας, η Baeck (2010) έθεσε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, σε τι βαθμό οι γονείς στη Νορβηγία συμμετέχουν στην επίσημη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, δεύτερον, ποιες διαφορές παρατηρούνται στη γονεϊκή εμπλοκή και στον βαθμό συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (μορφωτικό υπόβαθρο, εθνοτικές καταβολές, κοινωνικοοικονομική τάξη, φύλο). Επιπλέον αναζητήθηκε η επίδραση και άλλων παραγόντων

που σχετίζονται με την οικογένεια και μπορεί να επηρεάσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Τρίτον, ποιοι είναι οι λόγοι πίσω από την απροθυμία των γονέων να συμμετέχουν ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Οι αναλύσεις βασίζονται σε μια πανεθνική έρευνα μεταξύ γονέων σε σχολεία κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας, κατά την οποία αντλήθηκε από το εθνικό μητρώο ένας κατάλογος παιδιών που γεννήθηκαν το 1990, εκ των οποίων επιλέχθηκαν 2.490 οικογένειες, με τις 1.169 από αυτές να συμμετέχουν τελικά στην έρευνα. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης παλινδρόμησης, ώστε να εκτιμηθεί ο αντίκτυπος μιας σειράς μεταβλητών στη συμμετοχή των γονέων στις επίσημες εκδηλώσεις του σχολείου.

Η έρευνα δείχνει ότι οι Νορβηγοί γονείς είναι πολύ ευσυνείδητοι όταν πρόκειται να παρακολουθήσουν διασκέψεις γονέων και εκπαιδευτικών και συναντήσεις γονέων. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει σημαντική επίδραση των μεταβλητών που σχετίζονται με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τη μορφή της οικογένειας, στο βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής και στην προθυμία για συμμετοχή. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες είναι πιο πρόθυμες να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχέση με τους πατέρες. Ομοίως, οι γονείς πυρηνικών οικογενειών εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής σε σχέση με τους γονείς μονογονεϊκών οικογενειών. Οι πρακτικές επίσης συμμετοχής των γονέων διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, με την έννοια ότι οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση είναι πιο δραστήριοι από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς. Οι αναλύσεις ακόμα έδειξαν ότι οι γονείς που βίωσαν αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο καθώς επίσης και αυτοί που είχαν χαμηλές επιδόσεις είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις επίσημες σχολικές εκδηλώσεις, σε σχέση με εκείνους που είχαν θετικές εμπειρίες ως μαθητές και υψηλές επιδόσεις αντίστοιχα. Ως προς τις πολιτισμικές καταβολές παρατηρήθηκε ότι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιλαμβάνονται διαφορετικά την εκπαίδευση των παιδιών και τον βαθμό στον οποίο πρέπει να εμπλέκονται. Από τα ευρήματα αναδεικνύεται, ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες στο επίσημο σχολικό περιβάλλον κυριαρχείται από μια συγκεκριμένη κατηγορία γονέων, αφού οι πιο μορφωμένοι γονείς είναι πιο διατεθειμένοι να συμμετάσχουν, με αποτέλεσμα οι φωνές άλλων λιγότερο ευνοημένων ομάδων γονέων να ακούγονται πιο σπάνια. Τέλος, όσον αφορά στους λόγους που οι ερωτώμενοι έδειξαν απροθυμία στη συμμετοχή τους στην επίσημη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ο πιο συνηθισμένος λόγος ήταν η έλλειψη χρόνου, καθώς και η έλλειψη των

απαραίτητων γνώσεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς με χαμηλό βαθμό εκπαίδευσης είναι ανασφαλείς ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με ακαδημαϊκά θέματα, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο για την εμπλοκή τους στη συνεργασία σχολείου οικογένειας.

Σε παρόμοια ερευνητική λογική, σκοπός της έρευνας των **Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011)** είναι η ανίχνευση του βαθμού στον οποίο τα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ειδικότερα, όσον αφορά στα δομικά χαρακτηριστικά, μελετά την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων, του επαγγέλματος και του μορφωτικού τους επιπέδου, ενώ αναφορικά με τις λειτουργικές μεταβλητές εστιάζει στην ποιότητα και ποσότητα της επικοινωνίας των μελών της οικογένειας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, στις προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους και τις πρακτικές που ακολουθούν για την εκπλήρωσή των προσδοκιών τους και κυρίως στον βαθμό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν πρώτον, τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία και δεύτερον στον βαθμό συσχέτισης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας με τον βαθμό εμπλοκής. Συγκεκριμένα, αφορούν στον χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς στην επικοινωνία με τα παιδιά, στον βαθμό βοήθειας που προσφέρουν κατά την μελέτη στο σπίτι, στον βαθμό συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, στη συχνότητα συζήτησης γονέων-παιδιών, στον χρόνο που αφιερώνει η οικογένεια σε πολιτισμικές δραστηριότητες και στις προσδοκίες των γονέων για τις μαθητικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 767 μαθητές που φοιτούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, εκ των οποίων οι 236 προέρχονται από σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, οι 337 από σχολεία του κέντρου και οι 194 από σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Βασικό κριτήριο της επιλογής αυτών των περιοχών αποτέλεσε το επίπεδο της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης των κατοίκων τους, ενώ παράλληλα εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς την πυκνότητα του πληθυσμού. Επιπλέον, το συγκεκριμένο δείγμα εξασφαλίζει υψηλή έμφυλη ποσοστιαία αναλογία όπως και υψηλή ποσοστιαία αναλογία ως προς την βαθμίδα φοίτησης (46,4% στο Γυμνάσιο και 53,6% στο Λύκειο). Η επιλογή του δείγματος έγινε με πιθανοτική στρωματοποιημένη δειγματοληψία ώστε να είναι ελεγχόμενη ως προς τις παραμέτρους και να δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε

η μέθοδος της επισκόπησης και ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Από την έρευνα προέκυψε σημαντική συσχέτιση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας με τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, καθώς παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους. Η παραπάνω συσχέτιση δεν αφορά μόνο στον χρόνο που αφιερώνουν ποσοτικά ή αθροιστικά στα παιδιά τους, αλλά στην ποιότητα του χρόνου που διαθέτουν προς την κατεύθυνση της μορφωτικής τους διαμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους για την εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, οι προσδοκίες που τρέφουν για αυτά, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για την ανάπτυξη του πνευματικού τους επιπέδου, αποτελούν καίριες πτυχές της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη μορφωτική τους εξέλιξη, οι οποίες συνδιαμορφώνονται από την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης, του επαγγέλματος και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων.

Η πιο πρόσφατη έρευνα των **Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast (2014)** διερεύνησε τους προγνωστικούς παράγοντες για την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στη μελέτη στο σπίτι, καθώς και τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ της ποιότητας της γονεϊκής συμμετοχής στις εργασίες, με την ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών, στο μάθημα των Γερμανικών, σε Γυμνάσια της Γερμανίας. Ειδικότερα οι Dumont et al. (2014) αποσκοπούν στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας σχετικά με τη ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, αφού όπως διαφαίνεται και από προηγούμενες μελέτες, η γονεϊκή συμμετοχή είναι επωφελής όταν υποστηρίζει την αυτονομία και συνοδεύεται από θετικές πεποιθήσεις και συναισθηματική υποστήριξη. Αντίθετα, όταν είναι αναπτυξιακά ακατάλληλη, προκαλεί σύγχυση στο παιδί, δεν συνάδει με τις σχολικές προσδοκίες, είναι ελεγκτική και εντατική και συνοδεύεται από αρνητικά γονικά συναισθήματα.

Οι ερευνητές έθεσαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά στη διερεύνηση των αιτιών που διαφοροποιούν τους γονείς ως προς την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στη μελέτη στο σπίτι, εστιάζοντας στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, την ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών και το φύλο των παιδιών. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορά στη διερεύνηση της ύπαρξης αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στη μελέτη στο σπίτι και της ακαδημαϊκής λειτουργίας των μαθητών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας αντλήθηκαν δεδομένα από τη Μελέτη Σχολικών Συστημάτων (Tradition and Innovation in School Systems Study, TRAIN), των Jonkmann, Rose, & Trautwein (2013) η οποία σχεδιάστηκε για να αναλύσει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών σε διαφορετικούς τύπους σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία κατά τη διάρκεια αρκετών ετών. Η έρευνα των Dumont et al. (2014) εξέτασε μια χρονική περίοδο 2 ετών, από την 5η έως την 7η τάξη. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 2.830 μαθητές της 5ης και 7ης τάξης σε 86 Γυμνάσια δύο γερμανικών κρατιδίων (Σαξονία και Βάδη-Βυρτεμβέργη) καθώς και οι γονείς τους. Από τους μαθητές της έρευνας, φοιτούσαν στη Σαξονία το 36,6% σε σχολεία τύπου Mittelschule (Σχολεία μέσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και το 40,5% σε σχολεία τύπου Hauptschule (Σχολεία κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ το 22,9% φοιτούσαν στη Βάδη-Βυρτεμβέργη σε σχολεία τύπου Realschule (Σχολεία μέσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Οι μαθητές που παρακολούθησαν την υψηλότερη βαθμίδα, το Γυμνάσιο, δεν συμμετείχαν στη μελέτη, καθώς η έρευνα επικεντρώθηκε στη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Έτσι, η μελέτη των Dumont & al. (2014) είναι μία από τις πρώτες αντιπροσωπευτικές μεγάλης κλίμακας μελέτες που επικεντρώνονται σε μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων που συχνά προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Οι ερευνητές προκειμένου να αποφασιστεί ποιες διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στη μελέτη στο σπίτι θα εξεταστούν, βασίστηκαν στη θεωρία της αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 1985, 1987), σύμφωνα με την οποία, τρεις διαστάσεις της γονικής συμπεριφοράς μπορούν να προάγουν τις έμφυτες ανάγκες των παιδιών για αυτονομία, γνωστική ανάπτυξη και κοινωνική σχέση. Αυτές είναι: ο γονικός έλεγχος για ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή, η γονική ανταπόκριση (διαπροσωπική συμμετοχή), η οποία αντικατοπτρίζει την αφοσίωση και τη θετική προσοχή του γονέα στη διαδικασία ανατροφής των παιδιών και η γονική δομή, η οποία αναφέρεται στην οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού από τους γονείς και στην παροχή ενός πλαισίου που υποστηρίζει την ικανότητα του παιδιού. Η ποιότητα της συμμετοχής των γονέων αξιολογήθηκε μέσω εκθέσεων των μαθητών, οι οποίες θεωρούνται πιο έγκυρες από τις εκθέσεις των γονέων τους. Η ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών αξιολογήθηκε μέσω τεσσάρων μέτρων. Τα δύο πρώτα αφορούσαν δείκτες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (επίτευγμα στην ανάγνωση και βαθμός ανάγνωσης) και τα άλλα δύο αναφέρονταν στη συμπεριφορά των μαθητών (προσπάθεια ανάγνωσης και αναβλητικότητα για τις εργασίες). Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων αναλυόμενο σε τρεις διαστάσεις (επαγγελματική κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης και μεταναστευτικό υπόβαθρο γονέων) δεν προέβλεπε την ποιότητα συμμετοχής των γονέων στις εργασίες των παιδιών τους, με εξαίρεση τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίοι αντιμετωπίζουν λιγότερη ανταπόκριση από τους γονείς τους στη μελέτη. Η ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών από την άλλη, αποτέλεσε προγνωστικό παράγοντα για την ποιότητα της γονικής βοήθειας στη μελέτη στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, το επίτευγμα ανάγνωσης των μαθητών, η προσπάθεια ανάγνωσης, καθώς και η αναβλητικότητα τους κατά τη διάρκεια των εργασιών στην 5η τάξη, χρησίμευσαν ως προγνωστικοί παράγοντες για την ποιότητα της γονικής βοήθειας στην μελέτη στην 7η τάξη. Εξακριβώθηκε δηλαδή, ότι οι μαθητές που έδειξαν περισσότερη προσπάθεια ανάγνωσης στην 5η τάξη ανέφεραν περισσότερη γονική ανταπόκριση, γονική υποστήριξη και καλύτερη γονική δομή στην 7η τάξη. Αντίστοιχα, οι μαθητές που ήταν αναβλητικοί στο να κάνουν τα μαθήματά τους στην 5η τάξη, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν περισσότερο γονικό έλεγχο και λιγότερη ανταπόκριση δύο χρόνια αργότερα. Ακόμα φάνηκε ότι το φύλο των μαθητών ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας, με τα αγόρια να αναφέρουν μεγαλύτερο γονικό έλεγχο, ενώ τα κορίτσια βίωσαν περισσότερη ανταπόκριση από τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της μελέτης. Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκαν αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής λειτουργίας των μαθητών και των τριών διαστάσεων της γονεϊκής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών της 5ης τάξης οδηγούσε σε μεγαλύτερο γονικό έλεγχο στην 7η τάξη και ο μεγαλύτερος γονικός έλεγχος στην 5η τάξη συσχετιζόταν με χαμηλότερη ακαδημαϊκή λειτουργία δύο χρόνια αργότερα. Ομοίως, η υψηλή ακαδημαϊκή λειτουργία στην 5η τάξη είχε ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη γονική ανταπόκριση και δομή στην 7η τάξη, ενώ η μεγαλύτερη γονική ανταπόκριση και δομή των γονέων στην 5η τάξη συσχετίστηκαν με καλύτερη ακαδημαϊκή λειτουργία στην 7η τάξη.

Η έρευνα της **Orange (2020)** διαφοροποιείται λίγο από τις προηγούμενες έρευνες, καθώς επιχειρεί να ερμηνεύσει τη γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα των ίδιων των γονέων, ενώ παράλληλα αναζητά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή όχι τόσο στα χαρακτηριστικά των γονέων, όσο στις πρακτικές των σχολείων. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν πρώτον, στον τρόπο που οι γονείς μαθητών Γυμνασίου ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, δεύτερον, στα εμπόδια που συναντούν και τρίτον, στις σχολικές στρατηγικές που θεωρούν επωφελείς για την ενίσχυση της εμπλοκής τους.

Βάση των παραπάνω ερωτημάτων η ερευνήτρια επιδίωξε την απόκτηση μιας σφαιρικής εικόνας σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από τα Γυμνάσια. Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται κατά το πέρασμα από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η δομή των σχολείων διαφέρει από βαθμίδα σε βαθμίδα και ορισμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής μπορεί πλέον να έχουν ουδέτερη ή αρνητική επίδραση στο ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 58 γονείς μαθητών δύο διαφορετικών Γυμνασίων στην περιοχή Πιερμόντε της Βόρειας Καρολίνας, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας εθελοντικής δειγματοληψίας. Η ερευνήτρια επέλεξε ως μέθοδο έρευνας τη φαινομενολογική ποιοτική έρευνα η οποία επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω πολλών διαφορετικών τρόπων (ερωτηματολόγιο, ομάδες εστίασης, μεμονωμένες συνεντεύξεις), ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων, μέσα από τη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών που θα επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις ειλικρινείς πεποιθήσεις τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Τα ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν από 34 γονείς των δύο Γυμνασίων, αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ώστε η ερευνήτρια να συνθέσει τις ερωτήσεις που θα αξιοποιούνταν στη συνέχεια στις ομάδες εστίασης και στις ατομικές συνεντεύξεις. Στις ομάδες εστίασης συμμετείχαν 20 γονείς, 10 από κάθε σχολείο, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες των 5 ατόμων. Στις ατομικές συνεντεύξεις συμμετείχαν 4 γονείς, 2 από κάθε σχολείο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συστηματικό τρόπο και επέτρεψαν την ανάπτυξη εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, καθώς τα τμήματα της έρευνας δεν είναι διακριτά και εξελίσσονται ως αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες που τροφοδοτεί η μια την άλλη.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η γονεϊκή εμπλοκή ως διαδικασία είναι αμφίδρομη και βασίζεται στη διμερή επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η οποία με την σειρά της επιτρέπει την ενημέρωση και τη συμμετοχή των γονέων σε ακαδημαϊκές και άλλες δραστηριότητες. Ως βασικά εμπόδια διέκρινε την έλλειψη πολιτιστικής ποικιλομορφίας, επικοινωνίας και πόρων. Η έλλειψη πολιτιστικής ποικιλομορφίας αφορά στο σχολικό κλίμα το οποίο δεν είναι συμπεριληπτικό προς τις πληθυσμιακές ομάδες διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και μπορεί να καταστεί εχθρικό. Η επικοινωνία σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται

δύσκολη τόσο λόγω των στάσεων και αντιλήψεων που κυριαρχούν στα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά και όσον αφορά στην δυσχέρεια συνεργασίας εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας. Τέλος, οι πόροι αφορούν στα περιορισμένα μέσα που είναι διαθέσιμα στη σχολική μονάδα για την διευκόλυνση της επικοινωνίας, όπως η απουσία μεταφραστών. Ως μέσο ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής αναδείχθηκε καταρχήν το θετικό σχολικό κλίμα. Η ύπαρξη κατάλληλου προσωπικού διοίκησης και υποστήριξης που θα αλληλοεπιδρά με τους γονείς και θα εφαρμόζει μία πολιτική ανοικτών θυρών, όπως επίσης και η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων σε χρόνους ευέλικτους για τους γονείς θα ενίσχυε τη βούληση των γονέων για ενεργή συμμετοχή. Επιπλέον, επισημάνθηκε η ανάγκη για συμμετοχή των γονέων σε κλίμα αλληλοσεβασμού και κατανόησης, καθώς τονίστηκε ότι η άρση των προκαταλήψεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή από πλευράς σχολείου θα επιτρέψει την ισότητα των ευκαιριών συμμετοχής και θα συμβάλει στην ενίσχυση της ένταξης των οικογενειών στη διαδικασία. Οι γονείς απέδωσαν το βάρος της οικοδόμησης της σχέσης σχολείου-οικογένειας στο σχολείο και επισήμαναν την ανάγκη να γίνει κατανοητό από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ότι η γονεϊκή εμπλοκή διαφοροποιείται ανάλογα με το υπόβαθρο της οικογένειας. Τονίστηκε η ανάγκη για αμφίδρομη συζήτηση χωρίς αποκλεισμούς μεταξύ των δύο μερών, σχετικά με τον καθορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, των ρόλων των δύο μερών και του οφέλους που προκύπτει από αυτήν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε οικογένειας. Στην ουσία οι γονείς τόνισαν την ανάγκη κάθε οικογένεια να αντιμετωπιστεί μεμονωμένα και μέσα από τη συζήτηση να αναπτυχθεί ένα σχέδιο δράσης για κάθε περίπτωση, ώστε να είναι εφικτή η εμπλοκή και να μη δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στις δύο πλευρές. Το σχέδιο δράσης για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής θα πρέπει να προσφέρει τη δυνατότητα εξατομίκευσης, ώστε οι οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής τάξης να μην αποκóπτονται από τη διαδικασία και να μην τίθενται φραγμοί στη γονεϊκή εμπλοκή. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα ευρήματα συνοψίζονται στα παρακάτω: Οι γονείς εντόπισαν το θετικό σχολικό κλίμα ως παράγοντα που ευνοεί τη συμμετοχή τους, ενώ αντιλήφθηκαν την έλλειψη πολιτισμικής πολυμορφίας και την έλλειψη πόρων ως εμπόδια στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επανερχόμενοι στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών των γονέων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, οι **Gao & Xue (2021)**, μελέτησαν τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου της οικογένειας με τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών στη «σκιώδη εκπαίδευση» στην Κίνα, καθώς και τον αντίκτυπο των διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη των παιδιών. Με τον όρο «σκιώδη εκπαίδευση» εννοείται η ιδιωτική,

επ' αμοιβή εκπαίδευση που γίνεται με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στην τυπική εκπαίδευση. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το οικογενειακό υπόβαθρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη των μαθητών και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ενώ παράλληλα αποτελεί πηγή δημιουργίας εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η επίδραση του μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας, στην ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Με την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της καθοδήγησης και επίβλεψης των παιδιών τους και με την παροχή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών ευκαιριών εκτός σχολείου. Οι δύο αυτοί τρόποι ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, την ανταγωνιστικότητα και γενικότερα την ανάπτυξη των μαθητών.

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας, διατυπώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνούν πρώτον, τη σχέση του οικογενειακού υπόβαθρου και της γονεϊκής εμπλοκής και δεύτερον, το ρόλο που διαδραματίζει η γονεϊκή εμπλοκή στην επιρροή που ασκεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας στη συμμετοχή των μαθητών στη «σκιώδη εκπαίδευση».

Τα δεδομένα της έρευνας ανακτήθηκαν από την «Έρευνα της Εκπαιδευτικής επιτροπής της Κίνας» (China Education Panel Survey, CEPS) για τα έτη 2014-2015, ενώ η σχετική κατάσταση των μαθητών της 8ης τάξης του Γυμνασίου ερευνήθηκε από τα δεδομένα του έτους 2015. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης και συγκεκριμένα αναπτύχθηκε ένα μοντέλο διαμεσολάβησης μέσα από τη μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία είναι η κινητήριος δύναμη πίσω από την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στη «σκιώδη εκπαίδευση». Όσο δηλαδή μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα συμμετοχής των παιδιών στην εξωδιδασκτική διδασκαλία. Ως προς τις πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής, παρατηρήθηκε ότι οι προσδοκίες της οικογένειας από την εκπαίδευση των παιδιών τους επιδρούν σημαντικά στη συμμετοχή στη σκιώδη εκπαίδευση. Ακολουθούν σε βαθμό επίδρασης η επίβλεψη των μαθησιακών καθηκόντων, η επικοινωνία εντός της οικογένειας και η ενεργή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ειδικότερα, οι προσδοκίες των γονέων προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών στη σκιώδη εκπαίδευση, καθώς οι γονείς ελπίζουν ότι μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να επιτύχουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα και η σκιώδης εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό μέσο επίτευξης του σκοπού αυτού, αφού βελτιώνει την εκπαιδευτική ανταγωνιστικότητα. Επιπλέον, η συμμετοχή των

γονέων δύναται να ενεργοποιήσει τα πλεονεκτήματα του οικογενειακού υποβάθρου και να ενδυναμώσει την εκπαίδευση των παιδιών. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οικογένειες διαφορετικών τάξεων έχουν διαφοροποιημένες ευκαιρίες συμμετοχής στη «σκιώδη εκπαίδευση» με χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της διαφοροποίησης, τον αυξημένο βαθμό συμμετοχής των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Από την έρευνα επιβεβαιώνονται ευρήματα πρότερων μελετών σχετικά με τη στάση των οικογενειών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου απέναντι στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκε ότι οι γονείς που ανήκουν στα μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, εμπλέκονται ενεργά στη μελέτη των παιδιών τους και τα ωθούν να συμμετέχουν σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποφεύγουν να παρακολουθούν και να καθοδηγούν συστηματικά τα παιδιά τους, αφήνοντας τα να αναπτύξουν μόνα τους την προσωπικότητά τους. Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει ότι οι κοινωνικές τάξεις διαφοροποιούν το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο να είναι πιο ενεργές.

Παρομοίως, σκοπός της μελέτης των **Coskun & Katitas (2021)** είναι η διερεύνηση της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και των παραγόντων που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Τουρκία. Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι μία πολυδιάστατη έννοια στην οποία επιδρούν πολλοί παράγοντες που είτε την ενισχύουν, είτε την εμποδίζουν. Οι ερευνητές παρατήρησαν πληθώρα ερευνών που διερευνούν την εμπλοκή των γονέων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ έλλειμμα όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια. Επέλεξαν λοιπόν τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος για να καλύψουν αυτό το κενό και να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας.

Οι ερευνητές έθεσαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά στις έννοιες που αποδίδονται στη γονεϊκή εμπλοκή και το δεύτερο, στους παράγοντες που την επηρεάζουν και εξετάζονται από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων και των γονέων.

Η έρευνα είναι μια φαινομενολογική ποιοτική έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε ώστε να εξετάσει εις βάθος τους παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα των συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα άτομα. Τέσσερις εκπαιδευτικοί, τέσσερις διοικητικοί υπάλληλοι και τέσσερις γονείς, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας της μέγιστης διακύμανσης. Τα δεδομένα

συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της περιγραφικής ανάλυσης.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και έννοιες οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες, στη γονεϊκή εμπλοκή στο περιβάλλον του σπιτιού και στη γονεϊκή εμπλοκή στο χώρο του σχολείου. Επηρεάζεται επίσης από πολλούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τους γονείς, τα παιδιά, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και κοινωνικούς παράγοντες. Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, αναδείχθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους προς την εκπαίδευση, αλλά και το συγκείμενο της καθημερινότητάς τους (συνθήκες διαβίωσης, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, συνθήκες εργασίας, φύλο, ατομικά χαρακτηριστικά, αριθμός παιδιών κτλ.). Διαπιστώθηκε δε ότι οι παράγοντες αυτοί ασκούν μεγάλο βαθμό επίδρασης στη γονεϊκή εμπλοκή και δύναται να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων. Για παράδειγμα, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έδειχναν απρόθυμοι να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των παιδιών τους ή γονείς με αρνητικές σχολικές εμπειρίες δεν επιδίωκαν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, όσον αφορά στο φύλο του γονέα, αναδείχθηκε ότι η γονική εμπλοκή είναι μια διαδικασία που βασίζεται στη μητέρα. Αναφορικά με τους μαθητές, η ηλικία, η ακαδημαϊκή επίδοση, τυχόν συμπεριφορικά προβλήματα και η στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση τους. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προέκυψε ότι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων μειώνεται όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, κυρίως λόγω του αυξημένου βαθμού δυσκολίας των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις σε μείωση του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής, καθώς οι υψηλόβαθμοι μαθητές μπορεί να είναι εξαιρετικά αυτόνομοι και να μην απαιτείται η συμμετοχή των γονέων τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ένα ακόμα εύρημα είναι ότι οι γονείς μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, ενώ η στάση των μαθητών απέναντι στη γονική εμπλοκή παίζει καθοριστικό ρόλο στον βαθμό ενεργοποίησης των γονέων. Ως προς τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, αναδείχθηκαν οι απόψεις και στάσεις του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, οι σχολικές πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και οι υφιστάμενες σχολικές συνθήκες, όπως το μέγεθος του σχολείου, η τοποθεσία και οι οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας. Τέλος οι κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή αφορούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και το ρόλο της τεχνολογίας στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, όσον

αφορά στις κοινωνικές αντιλήψεις διακρίνονται σε αντιλήψεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς, για την αξία της εκπαίδευσης και για τη σημασία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων διαφαίνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο όπου οι συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών επηρεάζονται από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και κατ' επέκταση επηρεάζεται και η επιθυμία για γονεϊκή εμπλοκή. Επιπλέον καταδείχθηκε η ανάγκη για εφαρμογή νέων πρακτικών που θα ενισχύουν τη συμμετοχή των γονέων και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών.

4.4. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Από την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών, τίθεται στο προσκήνιο το ζήτημα της διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς το ζήτημα αυτό δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Coskun & Katitas, 2021· Dumont et al., 2014), ενώ παράλληλα παρατηρείται μείωση της γονεϊκής εμπλοκής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την Πρωτοβάθμια (Coskun & Katitas, 2021· Orange, 2020). Η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στη γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική, προκειμένου να αναπτυχθούν νέες πρακτικές ενίσχυσής της, οι οποίες θα προσφέρουν τη δυνατότητα εξατομίκευσης, βάση των αναγκών των οικογενειών στις οποίες απευθύνονται (Coskun & Katitas, 2021· Orange, 2020).

Από τις έρευνες αναδεικνύεται ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Gao & Xue, 2021· Baeck, 2010· Coskun & Katitas, 2021· Orange, 2020· Dumont et al., 2014). Σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στο βαθμό της εμπλοκής των γονέων αναδείχθηκε το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους υπόβαθρο (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Gao & Xue, 2021· Baeck, 2010· Coskun & Katitas, 2021· Orange, 2020). Το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας, φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011), να διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Gao & Xue, 2021) και να καθορίζουν την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής τους (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Dumont et al., 2014). Η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής δεν αφορά μόνο στον χρόνο που αφιερώνουν ποσοτικά ή αθροιστικά στα παιδιά τους, αλλά στην ποιότητα

του χρόνου που προσφέρεται για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γονέα-παιδιού, ο οποίος επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή λειτουργία των παιδιών (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Από την άλλη έχει παρατηρηθεί ότι ο χρόνος και η ένταση της γονεϊκής εμπλοκής χωρίς να συνοδεύεται από την απαιτούμενη ποιότητα μπορεί να φέρει τα αντίστροφα αποτελέσματα (Dumont et al., 2014). Οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς εξαρτώνται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αλλά και από τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση (Orange, 2020· Coskun & Katitas, 2021). Επιπλέον, οι πρακτικές συμμετοχής των γονέων διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδό τους, με την έννοια ότι οι γονείς με ανώτερη εκπαίδευση είναι πιο δραστήριοι από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς (Baeck, 2010· Coskun & Katitas, 2021). Οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης και αναπτύσσουν αποτελεσματικές σχέσεις συνεργασίας με το σχολείο, ενώ οι γονείς των χαμηλότερων τάξεων είτε λόγω αντιλήψεων, είτε λόγω μορφωτικού ελλείμματος, είτε λόγω περιορισμένου χρόνου δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gao & Xue, 2021). Οι γονείς με χαμηλό βαθμό εκπαίδευσης είναι ανασφαλείς ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με ακαδημαϊκά θέματα και αυτό λειτουργεί ως εμπόδιο για την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Baeck, 2010). Ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής των οικογενειών χαμηλότερης κυρίως κοινωνικής τάξης μειώνεται όσο μεγαλώνει το παιδί κυρίως λόγω του αυξημένου βαθμού δυσκολίας των αναλυτικών προγραμμάτων (Coskun & Katitas, 2021). Παράλληλα οι οικογένειες χαμηλότερων τάξεων αντιμετωπίζουν εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή που σχετίζονται με τους διαθέσιμους πόρους, την υποδομή αλλά και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Orange, 2020). Η οικονομική κατάσταση των οικογενειών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δύναται να ενεργοποιήσει τα πλεονεκτήματα του οικογενειακού υπόβαθρου και να ενδυναμώσει την εκπαίδευση των παιδιών (Coskun & Katitas, 2021· Gao & Xue, 2021· Baeck, 2010) Ειδικότερα οι οικογένειες που ανήκουν σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις προσφέρουν στα παιδιά τους πληθώρα πολιτισμικών ερεθισμάτων αλλά και εξωσχολική εκπαιδευτική υποστήριξη. Στην ουσία οι γονείς των ανώτερων τάξεων έχουν αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Gao & Xue, 2021).

Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη γονεϊκή εμπλοκή διαφαίνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο όπου οι συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών επηρεάζονται από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και κατ' επέκταση επηρεάζεται και η επιθυμία ή δυνατότητα εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Coskun & Katitas, 2021· Κυρίτσης &

Παπαδοπούλου, 2011). Οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας είναι καθοριστικές για τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην πρόθεση και στην πράξη (Coskun & Katitas, 2021) αλλά και διαφοροποίηση στην ποιότητα (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Άλλος παράγοντας που αναδεικνύεται από την βιβλιογραφία είναι το φύλο των γονέων, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μητέρες είναι πιο πρόθυμες να εμπλακούν στην εκπαίδευση από ό,τι οι πατέρες (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Baeck, 2010· Orange, 2020· Coskun & Katitas, 2021). Η μορφή της οικογένειας αποτελεί επίσης παράγοντα που επιδρά στη γονεϊκή εμπλοκή με τις μονογονεϊκές οικογένειες ή τις πολύτεκνες οικογένειες να εμφανίζουν χαμηλό βαθμό εμπλοκής (Baeck, 2010· Coskun & Katitas, 2021). Επιπλέον οι γονείς που βίωσαν θετικές εμπειρίες στο σχολείο καθώς επίσης και αυτοί που είχαν υψηλές επιδόσεις, είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις επίσημες σχολικές εκδηλώσεις, από εκείνους που είχαν αρνητικές εμπειρίες ως μαθητές και χαμηλές επιδόσεις αντίστοιχα (Baeck, 2010· Coskun & Katitas, 2021).

Τέλος, οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο σπιτιού, καθώς οι πολιτισμικές καταβολές καθορίζουν τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση (Baeck, 2010· Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Από την άλλη, η έλλειψη πολιτισμικής πολυμορφίας στις συγκεντρώσεις των γονέων εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους (Orange, 2020). Για την άρση των περιορισμών στη γονεϊκή εμπλοκή και την εξασφάλιση της ισοτιμίας των ευκαιριών, είναι αναγκαίο να διατεθούν πόροι και μέσα, αλλά και να καταρτιστούν σχέδια ενίσχυσής της, που θα απευθύνονται σε μειονοτικές ή ευάλωτες ομάδες και σε πληθυσμούς διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γλώσσας, οι οποίοι αποτελούν μέρος των σχολικών μονάδων (Orange, 2020· Coskun & Katitas, 2021). Στην ουσία, πρέπει να αναπτυχθεί ένα σχέδιο δράσης για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής το οποίο θα υποστηρίζει τις οικογένειες ανάλογα με τις ανάγκες τους, ώστε οι οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής τάξης να μην αποκóπτονται από την διαδικασία και να μην τίθενται φραγμοί στην εμπλοκή τους (Orange, 2020).

4.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Σκοπός της μελέτης των **Xanthacou, Babalis, & Stavrou (2013)** ήταν να εξετάσουν το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη ζωή στην τάξη, στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, στόχος της μελέτης ήταν να εξετάσει πρώτον, την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στο άγχος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και δεύτερον να εντοπίσει διαφορές στους υιοθετούμενους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ανάλογα με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως και την επίδραση τους στη ζωή των μαθητών.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με την τεχνική της εθελοντικής δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα δείγμα 155 μαθητών (69 αγόρια, 86 κορίτσια) και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, ηλικίας από 11 έως 15 ετών και αντίστοιχο δείγμα από τους γονείς των μαθητών, προσφέρθηκε εθελοντικά να συμμετάσχει σε αυτή τη μελέτη. Για τους σκοπούς της μελέτης οι μαθητές ολοκλήρωσαν το « Μέτρο Ζωής στην Τάξη», των Johnson & Johnson (1983), την «Κλίμακα άγχους παιδιών» (State-Trait Anxiety Inventory for Children, STAI-C) του Spielberger, Gorsuch, Lushen (1970), την «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης» του Rosenberg (1965) και οι γονείς την «Κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής» του Georgiou (2000). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της πολλαπλής ανάλυσης διασποράς.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η συστηματική γονεϊκή εμπλοκή με διαφορετικές μορφές, όπως η επίβλεψη και η υποστήριξη της μελέτης των σχολικών καθηκόντων, σε συνδυασμό με τη γνωστική δέσμευση με την προσφορά ερεθισμάτων, αλλά και την παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, έχει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Ένα ακόμα εύρημα επίσης καταδεικνύει, τη συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής υπό τη μορφή της συστηματικής ενασχόλησης με την εκπαίδευση των παιδιών, με την προσαρμοστικότητα των παιδιών. Για να προκύψουν οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή, είναι αναγκαίο οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών με τέτοιο τρόπο, ώστε το ενδιαφέρον τους να μην καταστεί επιβλαβές. Από την έρευνα φαίνεται ότι οι γονείς συνδέουν ή μπερδεύουν τον έλεγχο προς τα παιδιά τους με την άσκηση πίεσης, η οποία έχει αρνητική επίδραση όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πίεση από τους γονείς στη μελέτη των μαθημάτων, συνέβαλε στην αύξηση της κατάστασης άγχους που νιώθουν τα παιδιά και

ταυτόχρονα σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, τα παιδιά που βιώνουν αυξημένο γονικό έλεγχο, αναζητούν υψηλότερο βαθμό εξωτερικών κινήτρων και κοινωνική υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον και τους συμμαθητές τους, προκειμένου να αντισταθμίσουν το αρνητικό κλίμα που βιώνουν κατά την προετοιμασία των σχολικών καθηκόντων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν αρνητική αυτοεκτίμηση, στοιχείο που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι δείχνει τον κρίσιμο ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών τους, παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στη μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας και προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού. Στον αντίποδα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση στο σπίτι, αλλά και στο σχολικό περιβάλλον, προσφέροντας κίνητρα και ευκαιρίες για μάθηση, δημιουργώντας ένα δίκτυο υποστήριξης και λειτουργώντας ως πρότυπο για τη στάση των παιδιών τους προς την εκπαίδευση, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και να βασίζονται στις ικανότητες τους, για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά στην επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής σε σχέση με το φύλο των μαθητών και τη βαθμίδα εκπαίδευσης τους, η έρευνα έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, αλλά υπήρξαν αρκετά μεγάλες μεταξύ των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πεδίο, οι **Lam & Ducreux (2013)** μελέτησαν την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών στο Γυμνάσιο. Οι ερευνητές επιδίωξαν να απαντήσουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, ποιες είναι οι μορφές της γονεϊκής εμπλοκής όπως γίνονται αντιληπτές από τους γονείς των μαθητών του Γυμνασίου; Δεύτερον, ποια είναι η σχέση γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών; Τρίτον, ποιος είναι ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης των γονέων στα αντιληπτά επίπεδα γονικής συμμετοχής;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 γονείς μαθητών ενός σχολείου του Λος Άντζελες των ΗΠΑ, το οποίο επιλέχθηκε για το μεγάλο του μέγεθος, τη θέση του και την ποικιλομορφία του. Η έρευνα των Lam & Ducreux (2013) ακολουθεί τον περιγραφικό-διερευνητικό σχεδιασμό με σκοπό την περιγραφή της σχέσης δύο μεταβλητών, της γονεϊκής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με εργαλείο το αυτοχορηγούμενο ερωτηματολόγιο. Για την μέτρηση της γονεϊκής εμπλοκής χρησιμοποιήθηκε το Inventory of Parental Influence του Cambell (1994) το οποίο μέτρησε το βαθμό γονεϊκής πίεσης και υποστήριξης, τη γονεϊκή βοήθεια στη μάθηση,

την εποπτεία, την πίεση για μόρφωση και την επικοινωνία γονέα-σχολείου. Η έρευνα χωρίστηκε σε τρία μέρη, καθένα από τα οποία μετρούσε μία από τις προαναφερθείσες περιοχές. Η ακαδημαϊκή επίδοση μετρήθηκε βάση του μέσου όρου των βαθμολογιών των μαθητών.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν προέκυψε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ της γονεϊκής βοήθειας και υποστήριξης, με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Ομοίως, δεν προέκυψε σημαντική σχέση μεταξύ της γονεϊκής παρακολούθησης και της πίεσης για μόρφωση, με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ωστόσο, αναδείχθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της επικοινωνίας γονέων και μαθητών και της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Παρατηρήθηκε ότι η σχέση αυτή είναι ανάλογη, καθώς όσο βελτιώνεται η επικοινωνία γονέα-παιδιού, τόσο βελτιώνεται και η ακαδημαϊκή του επίδοση. Οι ερευνητές τόνισαν ότι παιδιά των οποίων οι γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον φροντίδας μέσω της επικοινωνίας μεταξύ τους, τείνουν να έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση και να θέτουν υψηλότερους στόχους. Επιπλέον τονίστηκε η σημασία της γονεϊκής επικοινωνίας στη μετάδοση αξιών για τη σημασία της εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις που η στάση των γονέων δείχνει εκτίμηση προς την εκπαίδευση και υψηλές προσδοκίες από αυτήν, οδηγεί στην ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης των παιδιών και κατ' επέκταση στα υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της γονικής βοήθειας, της παρακολούθησης και της πίεσης για μόρφωση, με το επίπεδο της ακαδημαϊκής κατάρτισης των γονέων. Όσο υψηλότερο δηλαδή ήταν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τόσο περισσότερο συμμετείχαν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σχέση με τους γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Διευρύνοντας την οπτική της, σκοπός της έρευνας των **Llamas & Tuazon (2016)** είναι η διερεύνηση των τρόπων που τα σχολεία εμπλέκουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της γονεϊκής εμπλοκής και των εμποδίων που εμφανίζονται σε αυτήν. Επιμέρους σκοπός είναι η αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Οι ερευνητές διατύπωσαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, σε τι βαθμό τα δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις μορφές της ενίσχυσης των γονεϊκών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, της προώθησης του γονεϊκού εθελοντισμού, της βοήθειας στη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθητών στο σπίτι, της συμμετοχής των γονέων στη λήψη σχολικών αποφάσεων και της συνεργασίας με την κοινότητα; Δεύτερον, πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των εφαρμοζόμενων σχολικών πρακτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, σε μαθητές, γονείς και δασκάλους; Τρίτον, υπάρχει σημαντική σχέση

μεταξύ των σχολικών πρακτικών συμμετοχής των γονέων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων; Τέταρτον, ποιο είναι το επίπεδο συμφωνίας των ερωτηθέντων σχετικά με την ύπαρξη εμποδίων στη γονεϊκή εμπλοκή;

Στην έρευνα συμμετείχαν 19 Διευθυντές δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 60 γονείς και 100 εκπαιδευτικοί του τμήματος DepEd της πόλης Calamba των Φιλιππίνων. Η έρευνα είναι ποσοτική και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο.

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύουν αποτελεσματικά τη γονεϊκή εμπλοκή, με κύριο στόχο την προαγωγή της μάθησης των παιδιών. Προωθούν επίσης αποτελεσματικά τις γονικές δεξιότητες, εφαρμόζοντας προγράμματα και πολιτικές προσανατολισμένες σε αυτήν την προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, εξασφαλίζουν στους γονείς κέντρα πληροφόρησης και παροχής υπηρεσιών, καθώς και υπηρεσίες υποστήριξης, με στόχο τη δημιουργία μιας πιο θετικής στάσης των γονέων απέναντι στη μάθηση. Παράλληλα εφαρμόζουν πρακτικές γονικής μέριμνας οι οποίες απευθύνονται σε όλους τους γονείς ανεξαρτήτως πολιτιστικής και θρησκευτικής προέλευσης. Η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ζωτικής σημασίας για μία σταθερή συνεργασία. Η διοργάνωση τακτικών συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση για άμεση επαφή και συζήτηση των προβλημάτων που προκύπτουν και η καθοδήγηση των γονέων για την υλοποίηση των εργασιών στο σπίτι, παρέχουν στους γονείς μία σαφή εικόνα σχετικά με τις σχολικές προσδοκίες επίδοσης, τις σχολικές πολιτικές, τις διαδικασίες πειθαρχίας, τα εργαλεία αξιολόγησης και τους σχολικούς στόχους. Η εθελοντική προσφορά των γονέων σε δράσεις και προγράμματα των σχολείων, αποφέρει οφέλη και στις δύο πλευρές. Οι γονείς γνωρίζουν το σχολείο από κοντά και εκφράζουν την εμπιστοσύνη και την υποστήριξή τους στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, ενώ το σχολείο από την άλλη εκμεταλλεύεται μία μεγάλη πηγή ταλέντων και δεξιοτήτων για να επιτύχει τους στόχους του. Τα σχολεία επικοινωνούν στους γονείς τη σπουδαιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού και τη δημιουργία ενός οικιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί τη μάθηση. Επιπλέον, οι Διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς ως συνεργάτες και αποδέχονται τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και πολιτικής.

Από την έρευνα προέκυψε επίσης ότι η εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής και επικοινωνίας με το σχολείο, έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό, διότι μέσω της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, κατανοούν τις σχολικές πολιτικές, εκτιμούν καλύτερα της δική τους

πρόοδο και επιλέγουν δράσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση της επίδοσής τους. Οι γονείς αποκτούν επαρκείς δεξιότητες στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά τους, αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το σχολείο και με τις άλλες οικογένειες και αποκτούν αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, αποκομίζουν και αυτοί οφέλη, αφού μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς, διαμορφώνουν μία πιο σφαιρική εικόνα για τους μαθητές τους σχεδιάζοντας στη συνέχεια εξατομικευμένες δραστηριότητες, ενώ ενισχύεται και η αυτοπεποίθησή τους μέσα από την αποδοχή, την εκτίμηση και την αναγνώριση της προσπάθειας του έργου τους από τους γονείς.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των σχολικών πρακτικών συμμετοχής των γονέων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, διαφαίνεται ότι όσο περισσότερο το σχολείο εκτελεί πρακτικές γονικής συμμετοχής, τόσο περισσότερο αναμένεται ότι θα εμφανιστούν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι ερωτηθέντες φάνηκε να είναι ουδέτεροι όσον αφορά στην ύπαρξη εμποδίων στις πρωτοβουλίες των σχολείων να ενισχύσουν τη γονική συμμετοχή στις σχολικές υποθέσεις. Σε δύο εμπόδια φάνηκε όμως να συμφωνούν. Πρώτον, στην έλλειψη χρόνου των γονέων λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, κυρίως σε μονογονεϊκές και πολύτεκνες οικογένειες και δεύτερον, στην έλλειψη του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου ώστε να υποστηρίξουν τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι ή στη διστακτικότητα που δείχνουν ακόμα και αν το γνωστικό τους υπόβαθρο ανταποκρίνεται στις σχολικές απαιτήσεις, κυρίως λόγω της έλλειψης γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας. Γενικά, αυτά τα εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων δεν θεωρούνται τόσο σοβαρά για τα σχολεία, ώστε να προκαλέσουν προβληματισμό. Ωστόσο, η αντιμετώπιση τους θα φέρει περισσότερα οφέλη στα σχολεία και τις οικογένειες.

Αντίστοιχα, σκοπός της έρευνας των **Krane & Klevan (2018)** είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη και τη σημασία των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και η διερεύνηση της μορφής της γονεϊκής εμπλοκής και της σημασίας της για αυτές τις σχέσεις, στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία. Για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, πώς βιώνουν οι γονείς τη σημασία και την ανάπτυξη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στο Γυμνάσιο και δεύτερον, πώς βιώνουν και νοηματοδοτούν οι γονείς τη δική τους συμμετοχή.

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης που επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, της ψυχικής υγείας των μαθητών και της εγκατάλειψης του σχολείου στο πλαίσιο των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη

Νορβηγία. Η μελέτη έχει περιγραφικό, διερευνητικό, και ερμηνευτικό χαρακτήρα και επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ως μέσο για να αποκτηθεί μία βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των γονέων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε συνεντεύξεις ομάδων εστίασης. Συνολικά 14 Νορβηγοί γονείς (5 άνδρες και 9 γυναίκες), επιλέχθηκαν ως συμμετέχοντες και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες εστίασης. Στην ανάλυση εντοπίστηκαν τρία βασικά θέματα: πρώτον, οι σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών και γονέων, δεύτερον η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και τρίτον η ανάγκη για σταδιακή αυτονομία και ανάληψη ευθυνών των μαθητών.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται την ευθύνη τους για την υποστήριξη και την προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αναγνώριση του απαιτητικού ρόλου του εκπαιδευτικού από τους γονείς, μπορεί να εκληφθεί ως τρόπος εκδήλωσης σεβασμού και θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι οι ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Η θετική στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία εποικοδομητικών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους και να λειτουργήσει ως πρότυπο για τις σχεσιακές δεξιότητες των παιδιών. Η συνεργασία και επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να κατευνάσει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Οι Krane & Klevan (2018) εστίασαν στον τρόπο που οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον λειτουργώντας ως πρότυπα επικοινωνίας. Η γονεϊκή εμπλοκή όμως, όπως προέκυψε από την έρευνα, αντιμετωπίζει συχνά εμπόδια. Παρόλο που η συνεισφορά των γονέων είναι πολύτιμη και μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας κυρίως για τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα ή για τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής διαρροής, συχνά δεν αξιοποιείται επαρκώς, αφού οι απόψεις των γονέων αγνοούνται και οι γνώσεις τους υποτιμούνται. Η συμμετοχή των γονέων έχει θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, ανεξάρτητα και από το εθνοτικό υπόβαθρο των οικογενειών. Επιπλέον η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν οι έφηβοι να επωφεληθούν από το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας, στο κοινωνικό τους δίκτυο. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, οι γονείς θα πρέπει να τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευσή τους και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να περιορίσουν τη δική τους εμπλοκή.

Παράλληλα, οι **Wei, Pomerantz, Ng, Wang, & Wang (2019)** μελέτησαν τη γονεϊκή εμπλοκή σε σχολεία της Κίνας, κατά την μετάβαση από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη και τα αποτελέσματά της ανάλογα με τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς σε κάθε βαθμίδα. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των λόγων που η γονεϊκή εμπλοκή μετασχηματίζεται όσο προχωρούν τα παιδιά στο σχολείο και η μελέτη των αποτελεσμάτων που φέρει η μετάβαση αυτή. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν πρώτον, τους λόγους που μετασχηματίζεται η γονεϊκή εμπλοκή τόσο ως προς την υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι όσο και ως προς τη συμμετοχή και παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και δεύτερον, τα αποτελέσματά της.

Στην έρευνα συμμετείχαν 3.074 μαθητές και οι γονείς τους από 21 σχολεία της περιφέρειας Mainland στην Κίνα. Ειδικότερα οι μαθητές κατά την έρευνα φοιτούσαν σε τάξεις από το Δημοτικό (4η, 5η, 6η), το Γυμνάσιο (7η, 8η, 9η) και το Λύκειο (10η, 11η, 12η). Για κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα συμμετείχε και ένας από τους δύο γονείς ή το άτομο που έχει αναλάβει την ευθύνη τους. Τα σχολεία από τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα ανήκαν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές με σκοπό την εξασφάλιση της ποικιλομορφίας του δείγματος. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της εθελοντικής δειγματοληψίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα είναι διαχρονική και διήρκησε δύο χρόνια καθώς επιδίωκε την καταγραφή των αλλαγών κατά την μετάβαση από την μια τάξη στην άλλη.

Από την έρευνα προέκυψε ότι η συνεισφορά των γονέων στη μάθηση στο σπίτι και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι μεγαλύτερη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μειώνεται σταδιακά κατά την ανάπτυξη των παιδιών και τη μετάβαση σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των γονέων ανάλογα με τη μορφή που παίρνει σε κάθε ηλικία έχει και τα αντίστοιχα οφέλη τόσο για τη μάθηση όσο και για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι γονείς όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τους, δεν εμπλέκονται στη μάθηση στο σπίτι με τη μορφή της υποβοήθησης και της υποστήριξης της μελέτης, παρά μόνο με την προσφορά συναισθηματικής υποστήριξης. Η μείωση της γονεϊκής εμπλοκής δεν συνιστά πρόβλημα καθώς είναι η φυσική εξέλιξη της ανάπτυξης και των προσπαθειών των γονέων να ενισχύσουν την αυτονομία των παιδιών. Σε περίπτωση που η γονεϊκή εμπλοκή παραμένει σταθερή, λειτουργεί ανασταλτικά προς τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών, φέρνοντας τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στην ουσία, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η γονεϊκή εμπλοκή περιορίζεται στη μορφή της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης. Η μορφή αυτή της γονεϊκής εμπλοκής προσφέρει κίνητρα και ενεργοποιεί τον μαθητή.

4.6 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει ποικίλα αποτελέσματα ανάλογα με τη μορφή που παίρνει. Στις περιπτώσεις που η γονεϊκή εμπλοκή είναι συστηματική και εκδηλώνεται με τη μορφή της επίβλεψης και της υποστήριξης της μελέτης, της γνωστικής δέσμευσης, της παρουσίας στο σχολικό περιβάλλον και της εθελοντικής προσφοράς στο σχολείο, έχει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ακαδημαϊκή πρόοδο, την προσαρμοστικότητα και την αυτονομία του μαθητή (Xanthacou et al., 2013· Lam & Ducreux, 2013· Wei et al., 2019· Llamas & Tuazon, 2016). Η συσχέτιση της συστηματικής ενασχόλησης των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών και την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ τους, οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Xanthacou et al., 2013· Lam & Ducreux, 2013).

Ο γονικός ρόλος είναι εξαιρετικά σημαντικός για την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς η θετική στάση των γονέων για την εκπαίδευση και οι υψηλές προσδοκίες από αυτήν, οδηγούν στη μετάδοση αξιών για τη σημασία της εκπαίδευσης, στην ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης των παιδιών και κατ' επέκταση στα υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Xanthacou et al., 2013· Krane & Klenan, 2018· Lam & Ducreux, 2013).

Η γονεϊκή εμπλοκή με τη μορφή της επικοινωνίας και της συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού και η εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης και επικοινωνίας από τη μεριά του σχολείου, συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης και έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Llamas & Tuazon, 2016). Οι μαθητές μέσω της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, κατανοούν τις σχολικές πολιτικές, εκτιμούν καλύτερα της δική τους πρόοδο και επιλέγουν δράσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση της επίδοσής τους (Llamas & Tuazon, 2016). Τα σχολεία εφαρμόζοντας πρακτικές γονικής μέριμνας για όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως εθνοτικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής προέλευσης, ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητες των γονέων και παράλληλα την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους (Llamas & Tuazon, 2016). Η θετική στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη δημιουργία εποικοδομητικών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους (Krane & Klenan, 2018· Xanthacou et al., 2013) και λειτουργεί ως πρότυπο για τις σχεσιακές δεξιότητες των μαθητών (Krane & Klenan, 2018). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, αποκομίζουν και αυτοί οφέλη, αφού μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς, διαμορφώνουν μία πιο σφαιρική εικόνα για τους μαθητές τους και προβαίνουν σε μία

από κοινού εύρεση εξατομικευμένων λύσεων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής (Llamas & Tuazon, 2016· Krane & Klenan, 2018· Xanthacou et al., 2013).

Υπό αυτό το πρίσμα η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να λειτουργήσει ως ένας προστατευτικός παράγοντας για μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα ή κίνδυνο σχολικής διαρροής, αλλά και να συμβάλει στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, λειτουργώντας με τη στάση τους ως πρότυπα επικοινωνίας (Llamas & Tuazon, 2016· Krane & Klenan, 2018). Η αποδοχή, η εκτίμηση και η αναγνώριση του απαιτητικού έργου του σχολείου και των εκπαιδευτικών από τους γονείς, ενισχύει την αυτοπεποίθησή των εκπαιδευτικών (Llamas & Tuazon, 2016· Krane & Klenan, 2018), οι οποίοι με τη σειρά τους αντιμετωπίζουν τους γονείς ως συνεργάτες και αποδέχονται τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Llamas & Tuazon, 2016).

Στις περιπτώσεις όμως που η επικοινωνία σχολείου-γονέα δεν είναι αποτελεσματική και ο γονέας έχει αρνητική αντίληψη και στάση για τον εκπαιδευτικό, η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί ως παράγοντας υποκίνησης αρνητικών εμπειριών (Krane & Klenan, 2018). Από την άλλη, όταν η γονεϊκή εμπλοκή παίρνει τη μορφή του γονικού ελέγχου και ασκεί πίεση στο παιδί, προκαλεί άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχει αρνητική επίπτωση στην μαθησιακή πορεία (Xanthacou et al., 2013· Lam & Ducreux, 2013). Επιπλέον όταν η φροντίδα και η υποβοήθηση δεν εξισορροπείται με τις ανάγκες του παιδιού, περιορίζεται σημαντικά η αυτονομία του και οδηγείται στην αμφισβήτηση των ικανοτήτων του (Krane & Klenan, 2018· Wei et al., 2019). Στις περιπτώσεις αυτές έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί οδηγείται στην αναζήτηση εξωγενών κινήτρων για μάθηση και στην αναζήτηση ενός υποστηρικτικού δικτύου στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να αντισταθμίσει την αρνητική εμπειρία που βιώνει στο σπίτι (Xanthacou et al., 2013).

Τέλος η γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει σταδιακά να περιορίζεται όσο αφορά στη μορφή της υποστήριξης της μάθησης, αλλά να μένει σταθερή όσον αφορά στην παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και στη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού καθώς αυτή προσφέρει κίνητρα για μάθηση, ενεργοποιεί το μαθητή και αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και συνεργασίας (Wei et al., 2019· Lam & Ducreux, 2013· Llamas & Tuazon, 2016). Στην ουσία η παρουσία του γονέα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια μορφή ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης και συμβάλει στην διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών για την εκπαίδευση (Wei et al., 2019).

4.7 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Στο πεδίο αυτό καταρχήν η έρευνα των Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis (2011) διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τον αντίκτυπό της στη σχολική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Συγκεκριμένα, εξετάζονται πτυχές της συμμετοχής των γονέων, όπως οι επιτευχθέντες στόχοι της τρέχουσας επικοινωνίας γονέα-σχολείου, το ψυχολογικό κλίμα που κυριαρχεί στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-γονέα και οι προτάσεις των γονέων για βελτίωση των τρεχουσών πολιτικών και πρακτικών. Ειδικότερα, οι ερευνητές επιδίωξαν τη μελέτη των εμποδίων στη γονεϊκή εμπλοκή ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές ενίσχυσής της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν πρώτον, στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή σε συνάρτηση με τη μαθησιακή πρόοδο και τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δεύτερον, στις μορφές της γονεϊκής εμπλοκής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τρίτον, στους στόχους της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας όπως πραγματώνεται εντός του υφιστάμενου σχολικού πλαισίου, τέταρτον, στο κλίμα που διέπει τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις της σχολικής μονάδας και πέμπτον, στις προτάσεις των γονέων για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντική μείωση σε σχέση με την Πρωτοβάθμια και περιορίζεται στην προγραμματισμένη παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Στη μελέτη συμμετείχαν 475 γονείς (142 πατέρες και 333 μητέρες), μαθητών της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, ηλικίας από 36-55 ετών. Το δείγμα επιλέχθηκε με την τεχνική της εθελοντικής δειγματοληψίας και εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι παρά το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθοριστική για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, σπάνια αναπτύσσουν ενεργή συνεργασία με το σχολείο, ακόμη και στις περιπτώσεις που το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες για μία γόνιμη επαφή. Επιπλέον, παρόλο που οι γονείς θεωρούν ότι από την συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα αποκομίσουν καλύτερη γνώση για τις ψυχολογικές ανάγκες των εφήβων, σπάνια συζητάνε με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που άπτονται του πεδίου της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς. Άλλο ένα παράδοξο που προέκυψε από την έρευνα αφορά στο γεγονός ότι

ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται φιλικοί και οι γονείς επικοινωνούν μαζί τους σε ευχάριστο κλίμα, κανένα από τα συμβαλλόμενα μέρη της σχέσης αυτής δεν επιδιώκει την αξιοποίηση στο μέγιστο του θετικού αυτού κλίματος ώστε να δημιουργηθεί μια ειλικρινής και ουσιαστική σχέση συνεργασίας, η οποία είναι απαραίτητη για την επίτευξη των αμοιβαίων στόχων γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με το χαμηλό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής χαρακτηρίζονται από τους Antonopoulou et al. (2011) ως παράδοξα καθώς δεν συνάδουν με τις αντιλήψεις των γονέων περί του οφέλους της γονεϊκής εμπλοκής, ούτε με την αντίστοιχη στάση τους κατά τη φοίτηση των παιδιών τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οπότε ο χαμηλός βαθμός γονεϊκής εμπλοκής αποδίδεται στα εμπόδια που συναντούν και όχι στις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων. Όπως αναφέρουν οι γονείς, υπάρχει έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών και δεν εφαρμόζονται πρακτικές οι οποίες θα διευκολύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, στοιχείο που αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα. Επιπλέον εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή αποτελούν οι παγιωμένες αντιλήψεις περί του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών. Στο παρελθόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρούνταν διαμεσολαβητικός ανάμεσα στην κοινωνία των ενηλίκων και των παιδιών, προσφέροντας ηθικές αξίες και αρχές. Η προσφορά γνώσης περιοριζόταν σε βασικό επίπεδο και γινόταν αντιληπτή ως μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών, που θεωρούνταν βασικό προσόν και διέξοδος από τη φτώχεια και τις δυσμενείς κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες. Από την άλλη, οι γονείς αναλάμβαναν αποκλειστικά τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών και δεν εμπλέκονταν στην εκπαίδευσή τους. Σταδιακά, οι προσδοκίες από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς άλλαξαν, αναλαμβάνοντας το ρόλο της διεύρυνσης των γνωστικών οριζόντων των μαθητών ώστε να γίνουν αρωγοί στην προσπάθεια οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης της χώρας. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστήριξε δυναμικά τη στροφή προς τους τεχνοκρατικούς στόχους της εκπαίδευσης που θεωρήθηκε ότι θα οδηγήσουν στην ευμάρεια. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση ρόλων κατά την οποία ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη γνώσεων και στην υποστήριξη της τεχνοκρατικής ανάπτυξης της χώρας, ενώ ως άτομα επιδιώκουν τη μετάδοση ηθικών αρχών στους μαθητές χωρίς να έχουν την ανάλογη υποστήριξη από την προϋπηρεσιακή κατάρτισή τους, τα προγράμματα σπουδών και τις αντίστοιχες υπηρεσίες. Μια αντίστοιχη σύγκρουση ρόλων, βιώνουν και οι γονείς οι οποίοι μεριμνούν για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ γνωρίζουν ότι η ελληνική κοινωνία απαιτεί

μόνο τεχνοκρατική γνώση. Υπό το πρίσμα αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων των δυο μερών είναι δύσκολο να αναπτυχθεί μία εποικοδομητική συνεργασία. Γενικότερα, τα ευρήματα έδειξαν ότι η επικοινωνία οικογένειας-σχολείου είναι ανεπαρκής στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι γονείς πρώτον, τείνουν να θεωρούν τη συνεργασία τους με τους δασκάλους ως καθοριστική για την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων, δεύτερον, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί και στοργικοί. και τρίτον πιστεύουν ότι το Γυμνάσιο παρέχει κάποιες ευκαιρίες για εποικοδομητική συμμετοχή των γονέων. Αυτά τα παράδοξα συζητούνται και εξηγούνται ως αποτέλεσμα ριζικών αλλαγών στις τρέχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αξίες, αρχές και στόχους.

Στο ζήτημα των αντιφάσεων αντιλήψεων και πρακτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή επικεντρώνεται και η έρευνα των **Hornby & Lafaele (2011)**. Σύμφωνα με τους ερευνητές το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολύ σημαντικό, αλλά παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της εκτενούς ρητορικής στη βιβλιογραφία και των τυπικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το χάσμα αυτό έχει προκύψει λόγω της επιρροής πολλών παραγόντων, σε επίπεδο γονέα και οικογένειας, παιδιού, γονέα-εκπαιδευτικού και κοινωνίας, οι οποίοι λειτουργούν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής. Σκοπός της έρευνας των Hornby & Lafaele (2011) είναι η παρουσίαση ενός μοντέλου που αναπτύχθηκε προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να επεξεργασθούν τα εμπόδια σε καθέναν από τους τέσσερις παραπάνω τομείς. Υποστηρίζεται ότι το συγκεκριμένο μοντέλο θα βοηθήσει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς, υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α.) να κατανοήσουν καλύτερα τα εμπόδια που εμφανίζονται, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή.

Αρχικά, αναλύονται οι παράγοντες γονέα και οικογένειας, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το ρόλο τους στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, του οφέλους της γονεϊκής εμπλοκής, της σημασίας της ανατροφής στην προαγωγή της μάθησης και της στάσης που ακολουθούν απέναντι στις προσκλήσεις που δέχονται για συμμετοχή από το σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή ή να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο. Εμπόδια ακόμα δύναται να αποτελέσουν οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων ή οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλα σχολεία, καθώς και οι αντιλήψεις τους για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή. Άλλος παράγοντας που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το οποίο μπορεί να καθορίσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν έχουν επαρκείς

δεξιότητες και γνώσεις για να συνδράμουν στη μελέτη στο σπίτι και στη γενικότερη εκπαίδευση του παιδιού, όπως επίσης μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των γονέων σχετικά με τις ικανότητές τους. Η καθημερινή ζωή των γονέων μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι οικογενειακές συνθήκες (μονογονεϊκές οικογένειες, πολύτεκνες οικογένειες) μπορεί να δυσκολεύουν τους γονείς να εμπλακούν, λόγω των αυξημένων ευθυνών τους για τη φροντίδα των παιδιών τους. Οι εργασιακές συνθήκες, όπως τα πολύωρα και άκαμπτα ωράρια, η αδυναμία των γονέων να πάρουν άδεια για να συμμετέχουν σε σχολικές συναντήσεις, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, εμποδίζουν τους γονείς να συμμετέχουν και να βοηθούν τα παιδιά τους στο βαθμό που θα ήθελαν. Η ύπαρξη προβλημάτων υγείας ή ψυχολογικών προβλημάτων στο περιβάλλον του σπιτιού αναστέλλουν επίσης τη γονεϊκή εμπλοκή. Τέλος, παράγοντες όπως η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το φύλο μπορεί να συνοδεύονται από προκαταλήψεις που προκαλούν προβλήματα στην εμπλοκή των γονέων.

Στην κατηγορία των παραγόντων που αφορούν στο παιδί εντάσσονται οι παράγοντες της ηλικίας, της αρνητικής στάσης των παιδιών απέναντι στη εμπλοκή των γονιών τους, των μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών που δυσκολεύουν τα παιδιά με τη σχολική τους εργασία και αποτελούν πολλές φορές λόγους διαφωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου και των χαρισμάτων και ταλέντων που πολλές φορές αποτελούν λόγο συγκρούσεων είτε γιατί εκτιμώνται διαφορετικά από τα δύο μέρη, είτε γιατί οι μαθητές είναι ταλαντούχοι σε εξωσχολικές δραστηριότητες που απαιτούν πολύ χρόνο και προσπάθεια και αφαιρούν χρόνο από το σχολείο. Τέλος, εμπόδιο μπορούν να αποτελέσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, που κάνουν τους γονείς να διστάζουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο, ενώ στο τέλος κάνουν τη σύγκρουση αναπόφευκτη.

Στην κατηγορία των παραγόντων που επιδρούν στη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνονται οι διαφορετικοί στόχοι των δυο μερών όσον αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία και οι διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες καθορίζονται από τις δικές τους βαθιά ριζωμένες ιστορικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, εθνοτικές, ταξικές και έμφυλες εμπειρίες. Τέλος, εμπόδια μπορούν να αποτελέσουν οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών λόγω των διαφορετικών εθνοτικών ή πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών.

Σε επίπεδο κοινωνίας οι παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή είναι ιστορικοί, δημογραφικοί, οικονομικοί και πολιτικοί. Όσον αφορά στους πολιτικούς παράγοντες, η

ασυνέπεια εντός των διαφορετικών τμημάτων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι διαφορές μεταξύ της κυβερνητικής πολιτικής και δράσης μπορούν να περιορίσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών συστημάτων. Στις χώρες δηλαδή που δεν λειτουργούν σχολικές ζώνες και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους, οι μαθητές πολλές φορές ζουν εκτός της κοινότητας στην οποία εδρεύει το σχολείο, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολο για τα σχολεία να δημιουργήσουν σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Στενά ευθυγραμμισμένοι με αυτά τα πολιτικά ζητήματα είναι και οι παράγοντες της οικονομίας και της χρηματοδότησης. Οι πολιτικές της ελεύθερης αγοράς έχουν κυριαρχήσει και στην εκπαίδευση, η οποία οργανώνεται για να εξυπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές θα πρέπει να δικαιολογούν το μερίδιό τους στη διαθέσιμη χρηματοδότηση, ενώ τα προγράμματα που στοχεύουν στην αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής βρίσκονται σε μειονεκτική θέση επειδή αφορούν μια διαδικασία που σχετίζεται με μακροπρόθεσμους και όχι βραχυπρόθεσμους στόχους. Το αποτέλεσμα αυτών των πιέσεων μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της χρηματοδότησης είναι ότι διατίθενται λίγα ή καθόλου χρήματα για την ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής, γεγονός που σαφώς περιορίζει τα προγράμματα, τους πόρους, την κατάρτιση και την περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες συνιστούν ένα μοντέλο αξιολόγησης των εμποδίων που συναντούν οι γονείς, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξατομικεύσουν τις πρακτικές ενίσχυσης ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες των γονέων.

Στην λογική της διερεύνησης των εμποδίων της γονεϊκής εμπλοκής κινείται και η έρευνα των **Anastasiou & Papagianni (2020)** της οποίας στόχος είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε σημαντική καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούν τα σχολεία για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, μέσα από τον εντοπισμό των εμποδίων που συναντούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές.

Η έρευνα διεξάχθηκε με δείγμα 54 γονέων, 84 εκπαιδευτικών και 12 διευθυντών από 12 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε στην έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε σχετική έρευνα σε ελληνικά σχολεία και εμφανίζει υψηλή εσωτερική συνέπεια. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 25 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των απόψεων των

συμμετεχόντων, σχετικά με τη γονική συμμετοχή, το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, τα οφέλη της γονικής συμμετοχής, το τρέχον επίπεδο γονικής συμμετοχής και τον ρόλο της ηγεσίας.

Σύμφωνα με την έρευνα, διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς είχαν θετική άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή και αναγνώρισαν τα οφέλη της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων. Ωστόσο, κάθε ομάδα εξέφρασε διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη μορφή και τον βαθμό στον οποίο πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή, αλλά οι απόψεις τους αλλάζουν όταν πρόκειται για συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Πιο συγκεκριμένα, ενώ είναι θετικοί στην ενημέρωση των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, στη συμμετοχή των γονέων στις μηνιαίες σχολικές συναντήσεις, στη συμβολή τους στην επίλυση τεχνικών ή οικονομικών ζητημάτων ή στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές και αθλητικές εκδηλώσεις, εμφανίζονται απρόθυμοι στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου και στην αξιολόγηση του σχολείου τους. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσδιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως στρεσογόνο παράγοντα για την εργασία τους, γεγονός που οφείλεται, στο ότι στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες, οι εκπαιδευτικοί στερούνται κατάρτισης στην επίσημη επαγγελματική τους εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε μία αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών υπό αυτό το πρίσμα αποτελούν εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή. Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και η σχολική ηγεσία μπορούν επίσης να εμποδίσουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι γονείς από την πλευρά τους δίνουν υψηλή προτεραιότητα στην εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά θέματα και στη συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων. Θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατάρτισης τους σχετικά με τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και η διστακτικότητα των ίδιων να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικά εμπόδια για τη γονεϊκή τους συμμετοχή. Οι διευθυντές των σχολείων επέδειξαν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την επιθυμία να αυξηθεί η γονεϊκή εμπλοκή κυρίως στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Τέλος, συμφώνησαν με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τα εμπόδια που τέθηκαν λόγω του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Για την άρση των εμποδίων στην κατεύθυνση αυτή, οι διευθυντές επιδιώκουν τη διοργάνωση συναντήσεων γονέων-εκπαιδευτικών προκειμένου να αρθούν οι προκαταλήψεις και να ανοίξει ο δρόμος για αποτελεσματική επικοινωνία και

συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αυξάνοντας παράλληλα τα αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων στη διαχείριση του σχολείου και στην επιτυχία των μαθητών. Ως σημαντικούς παράγοντας αντιστροφής του κλίματος και δημιουργίας ενός νέου πλαισίου επικοινωνίας και εποικοδομητικής συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η σχολική ηγεσία, η οποία μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία και να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές για να ενισχύσει και τις δυο πλευρές.

4.8 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Στη γονεϊκή εμπλοκή επιδρούν πολλοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία και οι οποίοι δύναται να λειτουργήσουν επωφελώς για τη γονεϊκή εμπλοκή ή να λειτουργήσουν ανασταλτικά προς αυτήν (Hornby & Lafaele, 2011). Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Anastasiou & Paragianni, 2020· Hornby & Lafaele, 2011· Antonopoulou et al., 2011). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη σημασία της ανατροφής για την προαγωγή της μάθησης, αλλά και για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, καθορίζουν τη μορφή και τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον (Hornby & Lafaele, 2011). Η αρνητική σχολική εμπειρία των ίδιων των γονέων ή η πρότερη αρνητική εμπειρία συνεργασίας με άλλα σχολεία, καθώς και οι αντιλήψεις τους για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hornby & Lafaele, 2011· Antonopoulou et al., 2011). Ανασταλτικό παράγοντα μπορεί επίσης να αποτελέσει το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, καθώς δύναται να καθορίσει τις δυνατότητες αλλά και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το αν έχουν επαρκείς δεξιότητες και γνώσεις για να συνδράμουν στη γενικότερη εκπαίδευση του παιδιού τους, όπως επίσης μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους σχετικά με τις ικανότητές τους (Hornby & Lafaele, 2011). Έτσι λοιπόν οι γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης αδυνατούν να υποστηρίξουν τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι και συχνά παρουσιάζουν διστακτικότητα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς καθώς και στη συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου (Anastasiou & Paragianni, 2020· Hornby & Lafaele, 2011). Η απουσία υποστηρικτικών υπηρεσιών και πρακτικών ενίσχυσης από πλευράς σχολείου επιδεινώνει την κατάσταση, με αποτέλεσμα οι γονείς να οδηγούνται σε αποστασιοποίηση (Anastasiou & Paragianni, 2020· Antonopoulou et

al., 2011). Επιπλέον εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή αποτελούν οι παγιωμένες αντιλήψεις περί του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανατροφή και στην εκπαίδευση των παιδιών (Hornby & Lafaele, 2011· Antonopoulou et al., 2011). Οι αντιλήψεις και η σύγχυση των ρόλων είναι εμφανής τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς (Antonopoulou et al., 2011) με τους δεύτερους σε πολλές περιπτώσεις να αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή ως στρεσογόνο παράγοντα και να εμφανίζονται απρόθυμοι στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους (Anastasiou & Papagianni, 2020). Επιπλέον ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην προθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την επαγγελματική τους αυτονομία (Anastasiou & Papagianni, 2020). Αυτές οι παγιωμένες αντιλήψεις διαιωνίζονται καθώς δεν υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και της επικοινωνίας με τους γονείς (Anastasiou & Papagianni, 2020), αλλά ούτε προγράμματα κατάρτισης των γονέων σε θέματα γονεϊκότητας και εκπαίδευσης (Antonopoulou et al., 2011· Hornby & Lafaele, 2011). Από την άλλη μεριά οι γονείς, θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, αλλά και η διστακτικότητα των ίδιων των γονέων να μιλήσουν στους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, είναι σημαντικά εμπόδια για τη γονεϊκή τους συμμετοχή (Anastasiou & Papagianni, 2020· Antonopoulou et al., 2011).

Πέρα από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εμπλεκόμενων, εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή προκύπτουν και από την καθημερινή ζωή των γονέων. Ειδικότερα η έλλειψη χρόνου και τα ανελαστικά ωράρια εργασίας (Anastasiou & Papagianni, 2020· Hornby & Lafaele, 2011), η δομή της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης, η κακή οικονομική κατάσταση και η ύπαρξη προβλημάτων υγείας, αποτελούν σημαντικά εμπόδια (Hornby & Lafaele, 2011). Παράγοντες επίσης όπως, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το φύλο των γονέων που συνοδεύονται συνήθως από προκαταλήψεις, αλλά και οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών λόγω των διαφορετικών εθνοτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών, αναστέλλουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Hornby & Lafaele, 2011). Στην κατηγορία των παραγόντων που αφορούν το παιδί, εντάσσονται εμπόδια που σχετίζονται με την ηλικία του, τη στάση του απέναντι στην εμπλοκή των γονέων του, των μαθησιακών δυσκολιών και αναπηριών του ή των ταλέντων και των χαρισμάτων του και τέλος των προβλημάτων συμπεριφοράς του, που κάνουν τους γονείς διστακτικούς ως προς την επικοινωνία τους με το σχολείο (Hornby & Lafaele, 2011). Σε επίπεδο κοινωνίας οι παράγοντες

που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή είναι ιστορικοί, δημογραφικοί, οικονομικοί και πολιτικοί (Hornby & Lafaele, 2011).

Για την άρση αυτών των εμποδίων είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν συστηματικές παρεμβάσεις από τα σχολεία και τους κρατικούς φορείς ώστε να εκπαιδευτούν τα συμβαλλόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να σχεδιαστούν πρακτικές ενίσχυσης ανάλογα με τις ανάγκες των οικογενειών και των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Paragianni, 2020· Hornby, 2011). Επιπλέον, είναι απαραίτητο να υπάρχει υποστήριξη από φορείς και υπηρεσίες προκειμένου οικογένειες στις οποίες το περιβάλλον διαβίωσης δεν είναι κατάλληλο να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται (Antonopoulou et al., 2011)

4.9 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Οι **Karibayeva & Bogar (2014)** καταγράφουν τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής και τα εμπόδια που παρουσιάζονται, κατά τη συμμετοχή των γονέων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου. Πρόκειται για μια βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία επιδιώκει μέσα από την καταγραφή της ισχύουσας κατάστασης και των υφιστάμενων προβλημάτων, να διατυπώσει προτάσεις για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και να τις αξιολογήσει. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να οριστεί, ως η βοήθεια και η υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι και ο έλεγχος της προόδου τους, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το άλλο σχολικό προσωπικό, η εθελοντική τους συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, η παρακολούθηση σχολικών συναντήσεων, συνέδριων και εκδηλώσεων. Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους είναι κρίσιμος παράγοντας για τη σχολική τους ζωή, καθώς επηρεάζει τις μαθησιακές επιδόσεις, την πρόοδο, τη συμπεριφορά, τις γλωσσικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και γενικά τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση.

Οι Karibayeva & Bogar (2014) διαπίστωσαν ότι παρότι η πλειονότητα των γονέων θέλει να συμμετέχει περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, εμπόδια όπως, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι εργασιακές συνθήκες, η έλλειψη χρημάτων, οι οικογένειες που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις και η διαφορετική δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την Πρωτοβάθμια, οδηγούν σε μειωμένη συμμετοχή. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν η ακαδημαϊκή υποστήριξη των γονέων μειώνεται κυρίως λόγω του μορφωτικού τους επιπέδου και οι γονείς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να

συνεισφέρουν στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Γυμνάσιο. Προκειμένου να λυθούν τα προβλήματα αυτά προτείνεται η διοργάνωση από το σχολείο μαθημάτων για τους γονείς, προκειμένου να λάβουν εκπαίδευση και καθοδήγηση σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι και τη γονική μέριμνα, καθώς και δραστηριότητες που εστιάζουν στις δυσκολίες της οικογενειακής συμμετοχής και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μπορούν να συνεισφέρουν στο εγχείρημα αυτό, διότι έχουν λάβει κατάλληλη κατάρτιση σχετικά με τη ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και την εκπαίδευσή τους και μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις αυτές με τους γονείς. Ωστόσο, αυτή η λύση μπορεί να μην είναι εφικτή για τα δημόσια σχολεία, καθώς ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην προσπάθεια υλοποίησής τους, όπως έλλειψη χρηματοδότησης, αδυναμία πρόσληψης νέων εκπαιδευτικών και έλλειψη απαραίτητων αιθουσών. Επιπλέον, σημαντικά εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή είναι η αδυναμία των γονέων να συμμετέχουν εξαιτίας των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, της έλλειψης χρόνου και των οικογενειακών υποχρεώσεων οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να παραβρεθούν στο χώρο του σχολείου. Η ενημέρωση των γονέων μέσω συστηματικής αλληλογραφίας για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους, θα μπορούσε να αποτελεί μία λύση στο πρόβλημα αυτό, αρκεί οι γονείς να έχουν το γνωστικό υπόβαθρο να κατανοήσουν τον επίσημο γραπτό λόγο και τον χρόνο να μελετήσουν το έντυπο υλικό. Στις περιπτώσεις που η κοινότητα που διαβιών τα παιδιά είναι υποβαθμισμένη και αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα διαβίωσης, όπως υψηλό ποσοστό ανεργίας, οικονομική εξαθλίωση, εγκληματικότητα κ.α, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη των οικογενειών αλλά και η παρέμβαση φορέων, ώστε οι οικογένειες να λάβουν την ψυχολογική και υλική στήριξη που χρειάζονται ώστε να αναμορφωθεί το περιβάλλον του σπιτιού, να καταστεί κατάλληλο για μάθηση και να ενθαρρυνθούν οι γονείς να έρθουν στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο οι πρακτικές που υιοθετούνται από το σχολείο να καταρτίζονται βάση των αναγκών των γονέων, ώστε να είναι αποτελεσματικές και ταυτόχρονα υλοποιήσιμες.

Παρόμοια εστίαση έχει και η έρευνα των **Hall & Quinn (2014)** της οποίας σκοπός είναι ο εμπλουτισμός της βιβλιογραφίας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, μελετώντας την μέσα από τις απόψεις των γονέων. Η μελέτη επικεντρώθηκε στην εμπειρία γονέων μαθητών Λυκείου, από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9 γονείς μαθητών της 10ης τάξης ενός αστικού Λυκείου στις Νοτιοδυτικές Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίοι χαρακτηρίζονται για το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τις διαφορετικές εθνοτικές τους προελεύσεις. Το δείγμα επιλέχθηκε να είναι γονείς μαθητών της 10ης τάξης, καθώς τα

παιδιά είχαν ήδη φοιτήσει για ένα χρόνο στο Λύκειο και οι γονείς τους είχαν το χρονικό περιθώριο να αναπτύξουν σχέση με το σχολείο. Επίσης οι γονείς των μαθητών της 10ης τάξης είναι κατάλληλοι για να διατυπώσουν προτάσεις για το μέλλον, αφού δεν είναι εξοικειωμένοι με τις παγιωμένες πρακτικές που εφαρμόζονται και θα μπορούσαν να είναι πιο δεκτικοί στις αλλαγές. Το δείγμα επιλέχθηκε με την τεχνική της εθελοντικής δειγματοληψίας. Οι ηλικίες των γονέων κυμαίνονται από 31-51 ετών.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με τις εμπειρίες από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Κατά τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που ακολουθούν και στις προτάσεις τους για το μέλλον. Ειδικότερα καταδείχθηκε η επίδραση της οικονομικής κατάστασης, του πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου και των προσωπικών πεποιθήσεων των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν τέσσερα βασικά ζητήματα που αφορούν: α) στην τεχνολογία και τη γονική συμμετοχή, β) στην οικονομία και τις εργασιακές συνθήκες των γονέων, γ) στη δυνατότητα προσωπικής εξέλιξης και δ) στη γονική συμμετοχή εκτός σχολείου, ως βάσεις για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, μέσα από τον σχεδιασμό προγραμμάτων και πρακτικών που θα σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των γονέων. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, προέκυψε ότι οι γονείς αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες κατά την προσπάθεια εμπλοκής τους στη διαδικασία μάθησης, αλλά ταυτόχρονα αποκόμισαν και σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα όσον αφορά στο πεδίο της τεχνολογίας και της γονικής συμμετοχής, προέκυψε ότι δεν είναι όλοι οι γονείς έτοιμοι να υιοθετήσουν πλήρως την τεχνολογία ως εργαλείο επικοινωνίας με το σχολείο, είτε γιατί δεν κατέχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή είτε γιατί δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Υπό το πρίσμα των γονέων, η τεχνολογία μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να διευκολύνει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, δεν μπορεί όμως να υποκαταστήσει την φυσική παρουσία. Ως μορφή επικοινωνίας που προτιμούν οι γονείς αναδείχθηκε η τηλεφωνική επικοινωνία ακολουθούμενη από την δια ζώσης επικοινωνία για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού τους. Βάση των παραπάνω προτείνεται το θέμα της αξιοποίησης της τεχνολογίας να διερευνάται συνεχώς, ώστε να αναπτύσσονται οι πρακτικές ανάλογα με το υπόβαθρο και τις δυνατότητες των γονέων. Όσον αφορά στο πεδίο της οικονομίας και τις εργασιακές τους συνθήκες, οι γονείς ανέφεραν προβλήματα στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τα οποία σχετίζονται αρχικά με την ακαμψία των ωραρίων εργασίας τα οποία περιορίζουν σημαντικά την δυνατότητα των γονέων να προσέρχονται στον

χώρο του σχολείου καθώς και να συμμετέχουν σε ημερίδες, εργαστήρια ή δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο. Επιπλέον, τόνισαν ότι η κατάσταση στην οικονομία αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει έμμεσα τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς λόγω της οικονομικής ύφεσης, έχει αυξηθεί η εργασιακή ανασφάλεια με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι γονείς να εργάζονται σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις, με άκαμπτα ωράρια και υπερωρίες, ενώ ταυτόχρονα έχουν περιοριστεί σημαντικά τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, σχετικά με την επανεκπαίδευση των γονέων και την εξεύρεση καλύτερα αμειβόμενων θέσεων εργασίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, δυστυχώς δεν τίθεται για τους γονείς θέμα επιλογής, αν θα αφήσουν την εργασία τους για να παραστούν σε κάποια σχολική συνάντηση. Τονίζουν μάλιστα ότι η απουσία τους από το χώρο του σχολείου, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αδιαφορία και ότι είναι αναγκαίο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και συμμετοχής, ώστε να μπορέσουν οι γονείς να εμπλακούν και να προσφέρουν, όχι μόνο με την υποστήριξη στη μελέτη, αλλά και με τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Όσον αφορά στην ανάπτυξη των γονέων, η γονεϊκή εμπλοκή προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους. Όπως ανέφεραν οι γονείς, η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία βελτιώνει τη σχέση με το παιδί τους και τους προσφέρει την αίσθηση ότι έχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους συχνά επιδιώκουν να βελτιώσουν και τη δική τους εκπαίδευση, προκειμένου να προσφέρουν το μέγιστο δυνατό στα παιδιά τους. Στην ουσία η οικογένεια ενώνεται και αναπτύσσει ισχυρότερους δεσμούς. Υπό αυτό το πρίσμα, οι γονείς τονίζουν ότι το σχολείο πρέπει να αναλάβει το ρόλο του εκπαιδευτή, διοργανώνοντας εκπαιδευτικές δράσεις, ημερίδες και σεμινάρια, ώστε να αποκτήσουν οι γονείς τα εφόδια για να αποτελέσουν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιμόρφωση που χρειάζονται αφορά τόσο σε πρακτικές υποστήριξης της μελέτης, όσο και σε θέματα ψυχολογίας των εφήβων και γονεϊκότητας. Σχετικά με την εμπλοκή των γονέων εκτός σχολείου, οι γονείς περιέγραψαν την γνωστική δέσμευση και την προσφορά ερεθισμάτων ως επέκταση της οικογενειακής τους ζωής και των ρόλων που ανέλαβαν ως ενήλικες. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών εκτός σχολείου χαρακτηρίστηκε ως ολοκλήρωση του γονικού τους ρόλου και ως εκπλήρωση της κοινωνικής τους ευθύνης, συνδέοντας την οικογένεια με την ευρύτερη κοινότητα.

Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο πρέπει να λάβουν υπόψη τους την εμπειρία των γονέων, κατά το σχεδιασμό των πρακτικών για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Ειδικότερα αναφέρουν, ότι προκειμένου η γονεϊκή εμπλοκή να είναι αποτελεσματική και να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, η

δυνατότητα των γονέων για αξιοποίηση της τεχνολογίας, τα ανελαστικά ωράρια εργασίας, οι ανάγκες των γονέων για εκπαίδευση και οι δυνατότητες συμμετοχής τους εκτός σχολείου. Η αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή συμβάλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, στην προαγωγή της ακαδημαϊκής επιτυχίας και τη βελτίωση της οικογενειακής ζωής. Η αναγνώριση της αξίας των εμπειριών των γονέων μπορεί να συμβάλει στην κατάρτιση κατάλληλων προγραμμάτων ώστε οι μαθητές, οι γονείς και τα σχολεία να αποκομίσουν τα οφέλη της γονικής εμπλοκής.

4.10 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν παιδαγωγικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση είναι κρίσιμος παράγοντας για τη σχολική ζωή των παιδιών καθώς επηρεάζει τις μαθησιακές επιδόσεις, την πρόοδο, τη συμπεριφορά, τις γλωσσικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και γενικά τις στάσεις και αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την ζωή των παιδιών (Karibayeva & Bogar, 2014). Ο ρόλος των γονέων πλέον δεν περιορίζεται μόνο στον γονικό έλεγχο της επίδοσης και των σχολικών καθηκόντων, αλλά οι γονείς επιδιώκουν να έχουν λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να ακούγονται οι απόψεις τους (Hall & Quinn, 2014). Παρά το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι γονείς επιθυμούν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην προσπάθειά τους, όπως η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη χρόνου, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, το μειωμένο πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο και η έλλειψη εξοικείωσης με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hall & Quinn, 2014· Karibayeva & Bogar, 2014). Εμπόδια παρουσιάζονται και ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, αφού στις περιπτώσεις που η επικοινωνία γονέα-εκπαιδευτικού επιλέγεται να γίνει με χρήση της τεχνολογίας, πολλοί γονείς αδυνατούν να ανταποκριθούν, επειδή δε διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και τις απαιτούμενες δεξιότητες (Hall & Quinn, 2014). Από την άλλη, όταν επιλέγεται η επικοινωνία να γίνεται μέσω έντυπου υλικού, οι γονείς μπορεί να μην έχουν το χρόνο να το διαβάσουν ή το απαιτούμενο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο για να κατανοήσουν τον επίσημο γραπτό λόγο. (Karibayeva & Bogar, 2014). Στις περιπτώσεις που επικοινωνία γίνεται αποκλειστικά με δια ζώσης συναντήσεις οι γονείς μπορεί να μη διαθέτουν το χρόνο για να παραβρεθούν, λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και των άκαμπτων ωραρίων εργασίας (Hall & Quinn, 2014· Karibayeva & Bogar, 2014). Η αδυναμία των γονέων να παραστούν στο χώρο του σχολείου είτε για ενημέρωση είτε για συμμετοχή σε

δράσεις, δεν θα πρέπει να προσλαμβάνεται από το σχολείο ως αδιαφορία, αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ώστε να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας και συμμετοχής, καθώς η αβεβαιότητα του οικονομικού περιβάλλοντος δεν επιτρέπει στους γονείς την επιλογή να απουσιάσουν από την εργασία τους (Hall & Quinn, 2014). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το σχολείο πρέπει να αξιολογεί τις ανάγκες των γονέων και να διαμορφώνει τις ανάλογες πρακτικές ώστε να είναι εφικτή η γονεϊκή εμπλοκή (Hall & Quinn, 2014· Karibayeva & Bogar, 2014).

Αναγκαία αναδείχθηκε και η πτυχή της γονεϊκής εμπλοκής που αφορά στην προσφορά εκπαίδευσης και υποστήριξης από το σχολείο προς τους γονείς, κυρίως για οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Η υποστήριξη, αφορά στην εκπαίδευση των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης (Karibayeva & Bogar, 2014), καθώς και σε ζητήματα διαχείρισης της εφηβείας, ψυχολογικής υποστήριξης και εκπαίδευσης στον γονικό ρόλο (Hall & Quinn, 2014). Όλα τα εμπόδια και οι προκλήσεις που συναντούν οι γονείς στην προσπάθεια τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δύναται να αρθούν αν υπάρχει προθυμία και κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Karibayeva & Bogar, 2014). Επιπλέον είναι σημαντικό να δίνεται η δέουσα σημασία στην εμπειρία των γονέων και να διαμορφώνονται τα προσφερόμενα προγράμματα ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες (Hall & Quinn, 2014· Karibayeva & Bogar, 2014). Στις περιπτώσεις που η χρηματοδότηση και οι υποδομές των σχολείων δεν επιτρέπουν την υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης και εκπαίδευσης των γονέων, το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μέσω των κατάλληλων πρακτικών θα προσεγγίσουν τους γονείς και θα αναπτύξουν αποτελεσματική σχέση συνεργασίας μαζί τους με σκοπό η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία να καταστεί επωφελής τόσο για το παιδί, όσο και για το σχολείο και για τους ίδιους (Karibayeva & Bogar, 2014).

4.11 Η ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΝΕΑ ΕΡΕΥΝΑ

Από την αναδίφηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι πληθώρα ερευνών μελετά το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, όσον αφορά στη διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στη χώρα μας και ειδικά στη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ένα ερευνητικό κενό, καθώς η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώνεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στις απόψεις των εκπαιδευτικών και λιγότερο των γονέων.

Συγκεκριμένα μελετήθηκαν πέντε έρευνες που αφορούν σε γονείς μαθητών Δευτεροβάθμιας από τον ελλαδικό χώρο. Ειδικότερα μελετήθηκαν οι έρευνες των Anastasiou & Papagianni (2020), Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis (2011), Gonida & Cortina (2014), Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) και Xanthacou, Babalis, & Stavrou (2013).

Οι έρευνες των Anastasiou & Papagianni (2020) και των Antonopoulou et al. (2011) εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τα εμπόδια που συναντούν στην προσπάθεια τους να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και εντόπισαν εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με το σχολικό κλίμα, με τις παγιωμένες αντιλήψεις περί του ρόλου των συμβαλλόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις πρακτικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής, με την έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών. Και οι δύο έρευνες είναι ποσοτικές έρευνες τύπου επισκόπησης με σημαντική διαφορά στο μέγεθος του δείγματος. Οι Gonida & Cortina (2014) εστίασαν την έρευνα τους στην αναζήτηση των τύπων της γονεϊκής εμπλοκής και παρατήρησαν την κυριαρχία τεσσάρων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό συγκείμενο, οι οποίοι είναι η υποστήριξη της αυτονομίας και η προώθηση της αυτορρύθμισης της μάθησης, η επίβλεψη και ο έλεγχος των καθηκόντων, η παρέμβαση και υποστήριξη της μελέτης και τέλος η γνωστική δέσμευση. Οι Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) εστίασαν στους παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή μέσα από την διερεύνηση των απόψεων μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντόπισαν σημαντική επίδραση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, επίδραση του μορφωτικού επιπέδου, του επαγγέλματος και της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης της οικογένειας. Οι Xanthacou et al. (2013) εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και τη διαφοροποίηση τους κατά την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη. Όπως και οι προηγούμενες, έτσι και η έρευνα των Xanthacou et al. (2013) είναι ποσοτική. Από την έρευνα αναδείχθηκε ο κρίσιμος ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών μέσω της προσφοράς κινήτρων, της προσφοράς υποστήριξης και της λειτουργίας ως πρότυπο για την διαμόρφωση των στάσεων προς την εκπαίδευση.

Από την επισκόπηση της αρθρογραφίας παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής και δεν προσεγγίζουν το θέμα συνολικά. Για αυτό κρίνεται αναγκαίο να μελετηθούν όλες οι διαστάσεις στο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής, δηλαδή οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούνται, οι παράγοντες που την επηρεάζουν και έχουν σχέση με όλα τα συμβαλλόμενα μέρη της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολείο, αλλά και την κοινότητα, τα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους παραπάνω, αλλά και τα εμπόδια που παρουσιάζονται, εστιάζοντας στις απόψεις των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι ελληνικές έρευνες είναι παλαιότερες, οπότε δεν έχει διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή στις υφιστάμενες συνθήκες όπως αυτές διαμορφώθηκαν την τελευταία διετία λόγω των περιορισμών που επιβλήθηκαν για τον περιορισμό της διασποράς του ιού COVID 19. Βάση των παραπάνω διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδειχθούν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής, οι παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και σε ποιο βαθμό, υιοθετούν οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

2. Ποιοι παράγοντες που έχουν σχέση με τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την κοινότητα και σε ποιο βαθμό, επηρεάζουν την εμπλοκή τους, σύμφωνα με τους γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

3. Ποια οφέλη και σε ποιο βαθμό, αποκόμισαν οι γονείς, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τους γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4. Ποια εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς, τα παιδιά και το σχολείο και σε ποιο βαθμό, παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τους γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το πρώτο τμήμα του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας και έχει σκοπό να περιγράψει την μεθοδολογία που ακολούθησε η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας της.

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση της έρευνας και η τεκμηρίωση της, βάση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία διατυπώθηκαν. Στην επόμενη ενότητα, αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα και οι μέθοδοι δειγματοληψίας που εφαρμόστηκαν. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ερευνητική διαδικασία και τέλος το κεφάλαιο κλείνει με την πέμπτη ενότητα η οποία αναφέρεται σε ζητήματα διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

5.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες βασίζονται σε δύο βασικές μεθόδους, την ποσοτική και την ποιοτική. Παράλληλα, εντοπίζεται και η μικτή μέθοδος έρευνας, αλλά επειδή αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων συνήθως δεν θεωρείται διακριτή μέθοδος.

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας, σχετίζεται άμεσα με τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων. Στις ποιοτικές έρευνες, ακριβώς επειδή τα κοινωνικά φαινόμενα είναι περίπλοκα και πολύπλευρα, γίνεται εστίαση στην προσωπική οπτική κάθε ατόμου που συμμετάσχει σε αυτές. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως μια πολυδιάστατη κατάσταση με πολλές σημασίες, για αυτό στηρίζεται σε ποιοτικά δεδομένα, καθώς οι λέξεις

και οι εκφράσεις μπορούν να δώσουν στους ερευνητές τα κατάλληλα στοιχεία για να εστιάσουν στις πολυδιάστατες έννοιες που διερευνούν (Bryman, 2017).

Από την άλλη, η ποσοτική μέθοδος έρευνας σχετίζεται άμεσα με τη διερεύνηση φαινομένων, αλλά από μια ποσοτική οπτική. Στις ποσοτικές έρευνες, ακριβώς επειδή οι αριθμοί είναι περισσότερο σημαντικοί, γίνεται εστίαση στις τάσεις που προκύπτουν από ένα σύνολο ατόμων και όχι στις ατομικές τους απόψεις. Και αυτό γιατί η ποσοτική μέθοδος έρευνας δεν σχετίζεται με το «γιατί» συμβαίνει ένα φαινόμενο, αλλά με το «πως», «πόσο συχνά» και «πόσο έντονα» συμβαίνει το φαινόμενο αυτό. Η ποσοτική μέθοδος, στηρίζεται σε ποσοτικά δεδομένα καθώς οι αριθμοί μπορούν να δώσουν στους ερευνητές τα κατάλληλα στοιχεία για να μελετήσουν τις τάσεις για τις οποίες ενδιαφέρονται (Bryman, 2017).

Στην παρούσα έρευνα, η οποία μελετά τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, δόθηκε έμφαση στη δημιουργία μιας γενικής εικόνας για το υπό μελέτη θέμα καθώς και τις επιμέρους πτυχές του. Δεν εστίασε δηλαδή στις ατομικές απόψεις των συμμετεχόντων, αλλά στις τάσεις που θα προκύψουν από τις απαντήσεις τους. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου, θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη, καθώς θα μπορούσε να ανταπεξέλθει πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι κατευθύνσεις της έρευνας είχαν μία ποσοτική φύση, καθώς σχετίζονταν με τη διερεύνηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής και του βαθμού στον οποίο οι γονείς υιοθέτησαν τον κάθε τύπο, τους παράγοντες και τον βαθμό που αυτοί επηρέασαν τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οφέλη και τον βαθμό στον οποίο αποκόμισαν αυτά, καθώς και τα εμπόδια και τον βαθμό που αυτά παρουσιάστηκαν στους γονείς κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο προσδιορισμός των βαθμών αυτών, αποτελεί μια διαδικασία που η ποσοτική προσέγγιση έρευνας μπορεί να ολοκληρώσει αποδοτικά και με ακρίβεια.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί ένα εύχρηστο και ιδιαίτερα διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο. Σημαντικοί λόγοι που ενίσχυσαν την επιλογή του εργαλείου αυτού ήταν: η ευκολία δημιουργίας και διανομής του, η γρήγορη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων με μικρό κόστος, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η εξουδετέρωση πιθανής άσκησης επιρροής και πίεσης από τον ερευνητή στον ερωτώμενο και η χρήση τυποποιημένων μέσων που προσφέρει, κατά την ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2015).

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε προσεκτικά από την ερευνήτρια, μετά από συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και συντάχθηκε με σκοπό να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ιδιαίτερη επίσης έμφαση δόθηκε στη γενικότερη εικόνα του ερωτηματολογίου, καθώς θα πρέπει να είναι κατανοητό και ενδιαφέρον και όχι περίπλοκο και ασαφές (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Αναφορικά με το περιεχόμενο, καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις και οι αντίστοιχες προτάσεις-δηλώσεις τους, να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, ακρίβεια, απλότητα και συντομία, και να μην καθοδηγούν τους ερωτώμενους (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο ξεκινά με μία εισαγωγική αναφορά, στην οποία διευκρινίζεται η ταυτότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας και τήρησης της ανωνυμίας. Στην συνέχεια ακολουθεί η πρώτη από τις πέντε ενότητες του ερωτηματολογίου, στην οποία ζητείται από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, η βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτά/ούν το/τα παιδί/ιά τους, η υπηκοότητα και τέλος ο τύπος της περιοχής στην οποία διαμένουν. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτό το τμήμα συντέλεσαν στο να σχηματιστεί μία σαφή εικόνα για τη σύσταση του δείγματος και τα χαρακτηριστικά του.

Οι επόμενες τέσσερις ενότητες, διαμορφώνονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελούνται συνολικά από 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν, βάσει μίας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Αρκετά, 5= Πολύ), σε κάθε μία από τις αντίστοιχες προτάσεις-δηλώσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και εξετάζει ποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και σε ποιο βαθμό, υιοθετούν οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από μία ερώτηση, με έξι προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στους έξι διακριτούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής κατά Epstein (1992, 1995).

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι γονείς καλούνται να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις με συνολικά 19 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες βασίζονται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και άρα εξετάζουν ποιοι παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την κοινότητα και σε ποιο βαθμό, επηρεάζουν την εμπλοκή τους.

Στην τέταρτη ενότητα οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποια οφέλη και σε ποιο βαθμό, αποκόμισαν οι ίδιοι ως γονείς, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή τους εμπλοκή, σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, απάντησαν σε τρεις ερωτήσεις με συνολικά 17 προτάσεις-δηλώσεις.

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα, αποτελείται από τρεις ερωτήσεις με συνολικά 20 προτάσεις-δηλώσεις και σχετίζεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει ποια εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς, τα παιδιά και το σχολείο και σε ποιο βαθμό, παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α στο τέλος της εργασίας.

5.3 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ, ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει όλους τους γονείς, που τα παιδιά τους φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναγκαία όμως κρίνεται η σύσταση δείγματος καθώς δεν είναι δυνατό να καταγραφούν οι απόψεις όλου του πληθυσμού.

Για τη σύσταση δείγματος στις έρευνες, εφαρμόζεται πάντα κάποια δειγματοληπτική μέθοδος. Οι μέθοδοι αυτοί, διακρίνονται σε πιθανοτικές και μη πιθανοτικές, ανάλογα με το αν βασίζονται σε πιθανότητες κατά την επιλογή των συμμετεχόντων ή όχι. Ειδικότερα, οι πιθανοτικές δειγματοληπτικές μέθοδοι, οδηγούν σε αντιπροσωπευτικό δείγμα και συνήθως όλα τα άτομα έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν για να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφού η επιλογή τους γίνεται μέσα από καταλόγους με όλο τον πληθυσμό, γεγονός βέβαια που απαιτεί χρόνο και πόρους από τους ερευνητές. Από την άλλη, οι μη πιθανοτικές δειγματοληπτικές μέθοδοι δεν οδηγούν συνήθως σε αντιπροσωπευτικό δείγμα, καθώς τα άτομα δεν έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν για να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφού επιλέγονται σκόπιμα από τους ερευνητές. Αυτό βέβαια δίνει το πλεονέκτημα στους ερευνητές να οδηγούνται γρήγορα σε ένα δείγμα, αφού δεν βασίζονται στην επιλογή του σε καταλόγους με όλον τον πληθυσμό (Creswell, 2015).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός δύο μη πιθανοτικών δειγματοληπτικών μεθόδων. Αρχικά, εφαρμόστηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, καθώς επιλέχθηκαν γονείς οι οποίοι ήταν εύκολα προσεγγίσιμοι από την ερευνήτρια, διαθέσιμοι να συμμετάσχουν, αλλά και πρόθυμοι να συνεισφέρουν στην έρευνα. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, καθώς ζητήθηκε από τους ήδη συμμετέχοντες να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους γονείς οι

οποίοι θα πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας τελικά αποτελείται από τριακόσιους πέντε γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το πρώτο βήμα της έρευνας αποτέλεσε η έγκριση του ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο απέκτησε ψηφιακή μορφή, μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Forms προκειμένου να αποσταλεί ηλεκτρονικά. Η ερευνήτρια διένειμε το ερωτηματολόγιο μέσω της υπηρεσίας ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αρχικά σε γνωστά της άτομα τα οποία ήταν γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την προτροπή οι ίδιοι στη συνέχεια να το προωθήσουν αντίστοιχα σε δικούς τους γνωστούς. Επίσης η ερευνήτρια προώθησε το ερωτηματολόγιο σε Προέδρους Συλλόγων Γονέων αρκετών Γυμνασίων και Λυκείων, καθώς και σε μία ομάδα μέσου κοινωνικής δικτύωσης που έχει τίτλο «Γονείς της Κορινθίας», στην οποία είναι και η ίδια μέλος.

Η διανομή του ερωτηματολογίου ξεκίνησε στις 15 Μαρτίου 2022 και η συλλογή δεδομένων ολοκληρώθηκε στις 6 Απριλίου 2022. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης τους, μέσω του προγράμματος SPSS (Superior Performance Software System) το οποίο είναι το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.

5.5 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Κύριο μέλημα της ερευνήτριας, ήταν η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, προϋπόθεση απαραίτητη για την διεξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων.

Αρχικά και πριν τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, διασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μέσω του επιβλέποντος καθηγητή της παρούσας εργασίας. Ως ειδικός επί του θέματος, ο επιβλέπων καθηγητής, προέβη σε μία αδρή εκτίμηση του ερωτηματολογίου αναφορικά ως προς την έννοια που μετράει και επιβεβαίωσε ότι το σύνολο των ερωτήσεων και των επιμέρους προτάσεων-δηλώσεων είναι εννοιολογικά σχετικό με την έννοια για την οποία έχει σχεδιαστεί να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας των ερωτήσεων. Αναλυτικότερα, αυτή η μέθοδος αξιολογεί κατά πόσο οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μετρούν την ίδια έννοια. Στα πλαίσια της έρευνας μας, υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας για κάθε μία από τις ενότητες του ερωτηματολογίου, εκτός από την πρώτη που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας και αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α -Cronbach, ο οποίος πρέπει να πάρει τιμές μεγαλύτερες του 0.7 για να θεωρηθούν αποδεκτές. Όσο περισσότερο πλησιάζει η τιμή του συντελεστή Cronbach's α στη μονάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής. Στην περίπτωση που ο συντελεστής μαρτυρά εσωτερική συνοχή σε μικρό βαθμό, θα πρέπει η υπό διερεύνηση έννοια είτε να βελτιωθεί με την προσθήκη επιπλέον ερωτήσεων ή προτάσεων ή να επανεξεταστεί η σαφήνεια διατύπωσής τους (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, παρατηρείται πως τόσο το ερωτηματολόγιο στο σύνολο του όσο και τα επιμέρους τμήματα αυτού, έχουν ικανοποιητικές τιμές στο συντελεστή α -Cronbach και έτσι αποδεικνύεται η ικανοποιητική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο σύνολο και τα επιμέρους τμήματα του, με βάση το συντελεστή α -Cronbach.

Τμήμα	Συντελεστής α-Cronbach
Τύποι γονεϊκής εμπλοκής	0,816
Παράγοντες που αφορούν τους γονείς	0,862
Παράγοντες που αφορούν τα παιδιά	0,718
Παράγοντες που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	0,894
Παράγοντες που αφορούν την κοινότητα	0,797
Παράγοντες – γενικό τμήμα	0,893

Οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς	0,880
Οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά	0,879
Οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί	0,892
Οφέλη-γενικό τμήμα	0,926
Εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς	0,912
Εμπόδια που έχουν σχέση με τα παιδιά	0,793
Εμπόδια που έχουν σχέση με το σχολείο	0,915
Εμπόδια-γενικό τμήμα	0,947
Σύνολο ερωτηματολογίου	0,937

Πίνακας 1: Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου στο σύνολο και τα επιμέρους τμήματα του, με βάση το συντελεστή α -Cronbach.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε πιλοτικά σε δέκα συμμετέχοντες προκειμένου τα άτομα αυτά να επιβεβαιώσουν πως δεν υπάρχουν δυσνόητες ερωτήσεις, λάθη ή παραλήψεις και ότι η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μπορεί να διεξαχθεί ομαλά (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Επιπλέον, εκτιμήθηκε και ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο οποίος δεν ήταν μεγαλύτερος των 15 λεπτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μετά από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τη δομή του ερωτηματολογίου και χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, ενώ στις επόμενες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά.

6.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 305 γονείς, εκ των οποίων το 68,2% είναι γυναίκες και το 31,8% άνδρες (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κατανομή φύλου

Φύλο	N	%
Άνδρας	97	31,8
Γυναίκα	208	68,2
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή φύλου

Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία των γονέων με ποσοστό 56,4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50 ετών και ακολουθούν με ποσοστό 35,4% οι γονείς με ηλικία από 51 έως 60 ετών. Μικρότερα ποσοστά καλύπτουν οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Κατανομή ηλικιακών ομάδων

Ηλικία	N	%
Έως 30	2	0,7
31-40	18	5,9
41-50	172	56,4
51-60	108	35,4
61 και άνω	5	1,6
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 3: Κατανομή ηλικιακών ομάδων

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως περίπου 4 στους 10 έχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, και άλλοι περίπου 2 στους 10 μεταπτυχιακό (βλέπε Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Κατανομή επιπέδου εκπαίδευσης

Επίπεδο εκπαίδευσης	N	%
Δημοτικό	2	0,7
Γυμνάσιο	21	6,9
Λύκειο	64	21,0
ΑΕΙ/ΤΕΙ	134	43,9
Μεταπτυχιακό	72	23,6
Διδακτορικό	4	1,3
Μεταδευτεροβάθμια	8	2,7
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 4: Κατανομή επιπέδου εκπαίδευσης

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία των γονέων, περίπου 9 στους 10 είναι έγγαμοι, ενώ 1 περίπου στους 10 είναι διαζευγμένος (βλέπε Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης

Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Άγαμος/η	3	1,0
Έγγαμος/η	271	88,9
Διαζευγμένος/η	24	7,9
Σε διάσταση	2	0,7
Χήρος/α	4	1,3
Συζώ-σύμφωνο συμβίωσης	1	0,3
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 5: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης

Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε επίσης ο αριθμός των παιδιών τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, περίπου 6 στους 10 συμμετέχοντες έχουν δύο παιδιά και από ένα παιδί έχουν περίπου 2 στους 10 (βλέπε Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Κατανομή αριθμού παιδιών

Αριθμός παιδιών	N	%
Ένα	63	20,7
Δύο	179	58,7
Τρία	49	16,1
Τέσσερα και πάνω	14	4,6

Σύνολο	305	100,0
---------------	-----	-------

Πίνακας 6: Κατανομή αριθμού παιδιών

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους γονείς να σημειώσουν την βαθμίδα εκπαίδευσης που φοιτούν τα παιδιά τους. Η ανάλυση έδειξε πως περίπου 5 στους 10 γονείς έχουν παιδιά που φοιτούν στο Γυμνάσιο, 3 στους 10 στο Λύκειο, ενώ οι υπόλοιποι έχουν παιδιά που φοιτούν και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (βλέπε Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Κατανομή βαθμίδας εκπαίδευσης φοίτησης των παιδιών

Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	%
Γυμνάσιο	143	46,9
Λύκειο	104	34,1
Και στις δύο	58	19,0
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 7: Κατανομή βαθμίδας εκπαίδευσης φοίτησης των παιδιών

Ως προς την υπηκοότητα των γονέων, η ανάλυση έδειξε πως η πλειοψηφία των γονέων, περίπου 9 στους 10, έχει ελληνική υπηκοότητα (βλέπε Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Κατανομή υπηκοότητας

Υπηκοότητα	N	%
Ελληνική	281	92,1
Αλβανική	18	5,9
Ρουμανική	4	1,3
Ινδική	2	0,7
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 8: Κατανομή υπηκοότητας

Τέλος, όσον αφορά στην περιοχή διαμονής, τα αποτελέσματα έδειξαν πως περίπου 6 στους 10 διαμένει σε αστικές περιοχές και άλλοι περίπου 2 στους 10 σε ημιαστικές περιοχές (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Κατανομή περιοχής διαμονής

Περιοχή διαμονής	N	%
Αγροτική	50	16,4
Ημιαστική	69	22,6
Αστική	186	61,0
Σύνολο	305	100,0

Πίνακας 9: Κατανομή περιοχής διαμονής

6.2 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει ποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και σε ποιο βαθμό, υιοθετούν οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση, με έξι προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στους έξι διακριτούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής κατά Epstein (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 1).

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις τους, η πλειοψηφία των γονέων σε ποσοστό 94,1%, όπως άλλωστε αναμενόταν, δήλωσε πως ασχολείται από *αρκετά* έως *πολύ* με την **ανατροφή** των παιδιών τους.

Υψηλό ποσοστό επίσης συγκεντρώνει και η **επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**, αφού το 70,8% του δείγματος υποστηρίζει ότι επιδιώκει από *αρκετά* έως *πολύ* την αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική σχέση με το σχολείο, ενώ ένα μικρό ποσοστό του 11,1% ασχολείται από *λίγο* έως *καθόλου*.

Μειωμένη συγκριτικά δείχνει να είναι η **εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο**, αφού το 50,5% των γονέων δήλωσε ότι προσφέρει εθελοντικά στο σχολείο από *μέτρια* έως *αρκετά* και το 37,3% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Σε αντιδιαστολή με τον παραπάνω τύπο γονεϊκής εμπλοκής, ένα σημαντικό ποσοστό 65,9% των γονέων δηλώνει ότι εμπλέκεται από *αρκετά* έως *πολύ* με τη **μάθηση στο σπίτι**. Από αυτούς το 29,2% των γονέων συμμετέχει *πολύ* και το 36,7% *αρκετά*. *Μέτρια* δηλώνει ότι συμμετέχει το 20% και το 14,1% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Περιορισμένη παρουσιάζεται, η εμπλοκή των γονέων στην **λήψη κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών**, καθώς το 47,5% του δείγματος δηλώνει ότι συμμετέχει από *λίγο* έως *καθόλου*, το 21,3% *μέτρια* και το 31,1% από *αρκετά* έως *πολύ*. Τέλος στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η **συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας**, αφού υιοθετείται από *λίγο* έως *καθόλου* από το 46,9% των γονέων, *μέτρια* από το 22,3% και *αρκετά έως πολύ* από το 30,8%.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, βαθμού υιοθέτησης των τύπων γονεϊκής εμπλοκής

Τύπος γονεϊκής εμπλοκής	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανατροφή	4,71	0,65
Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	3,97	1,08
Μάθηση στο σπίτι	3,77	1,09
Εθελοντική προσφορά στο σχολείο	2,99	1,27
Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών	2,70	1,36
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας	2,70	1,32

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, βαθμού υιοθέτησης των τύπων γονεϊκής εμπλοκής

6.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι γονείς απάντησαν σε τέσσερις ερωτήσεις προκειμένου να εξεταστούν, σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ποιοι παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την κοινότητα και σε ποιο βαθμό, επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων.

6.3.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Η ανάλυση των απαντήσεων στην πρώτη ερώτηση, η οποία αφορά στους παράγοντες που έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς, κατέδειξε ότι, σύμφωνα με το 80,9% του δείγματος, **το μορφωτικό επίπεδο** των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη γονεϊκή τους εμπλοκή, με το 43,9% από αυτούς να δηλώνει *πολύ* και το 37% *αρκετά* (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 2).

Αντίστοιχη είναι και η θέση του 77,1% των γονέων για την επίδραση που ασκεί **το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο**, με το 41% να θεωρεί ότι τους επηρεάζει *αρκετά* και το 36,1% *πολύ*.

Σημαντική σύμφωνα με τους ίδιους είναι και η επίδραση που ασκούν τα **πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά**, καθώς σύμφωνα με το 73,1% του δείγματος, η γλώσσα των γονέων, η κουλτούρα, οι εθνοτικές καταβολές κ.α., επηρεάζουν από *αρκετά* έως *πολύ* το βαθμό της εμπλοκής τους.

Περιορισμένος συγκριτικά εμφανίζεται ο βαθμός στον οποίο η **μορφή και το μέγεθος της οικογένειας** και κατά συνέπεια οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που αυτά επιφέρουν, επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων, αφού για το 60,4% του δείγματος η επίδραση κυμαίνεται από *μέτρια* έως *αρκετά*, *πολύ* για το 21% και από *καθόλου* έως *λίγο* για το 18,7%.

Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των γονέων, για τον βαθμό στον οποίο το **φύλο** επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αφού το 42,9% των γονέων θεωρούν ότι επηρεάζει από *μέτρια* έως *αρκετά*, το 40,6% από *λίγο* έως *καθόλου* και το 16,4% *πολύ*.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι η εμπλοκή των γονέων επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από τις **αντιλήψεις τους για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής**. Ειδικότερα το 78,3% του δείγματος υποστηρίζει ότι επηρεάζεται από *αρκετά* έως *πολύ*.

Οι **προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση του παιδιού τους**, αποτελούν επίσης σημαντικό παράγοντα επιρροής, καθώς σύμφωνα με το 80,4% των γονέων, τους επηρεάζει από *αρκετά* έως *πολύ* και μόνο το 9,2% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Θετική επίδραση επίσης ασκεί και η **πρότερη εμπειρία των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης**, αφού επηρεάζει από *αρκετά* έως *πολύ* το 63,1% του δείγματος, ενώ *καθόλου* ή *λίγο* το 23,3%.

Τέλος, η δυνατότητα παροχής φροντιστηριακών μαθημάτων ή/και ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων στα παιδιά, φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εμπλοκή των γονέων, με το 79% των γονέων να δηλώνει ότι τους επηρεάζει από *αρκετά έως πολύ* και μόνο το 8,6% από *λίγο έως καθόλου*.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τους γονείς

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν τους γονείς	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η δυνατότητα παροχής φροντιστηριακών μαθημάτων ή/και ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων στο παιδί σας	4,13	1,00
Το μορφωτικό σας επίπεδο	4,12	1,05
Οι προσδοκίες σας από την εκπαίδευση του παιδιού σας	4,12	1,04
Οι αντιλήψεις σας για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής	4,10	1,14
Το κοινωνικοοικονομικό σας επίπεδο	3,97	1,09
Τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά σας	3,89	1,24
Η πρότερη εμπειρία σας σε θέματα εκπαίδευσης	3,64	1,32
Η μορφή και το μέγεθος της οικογένειάς σας	3,50	1,22
Το φύλο σας	2,89	1,45

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τους γονείς

6.3.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν στις τρεις προτάσεις-δηλώσεις της επόμενης ερώτησης, οι οποίες αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 3).

Σύμφωνα με τις δηλώσεις του 75,1% των γονέων, η **ηλικία του παιδιού** επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εμπλοκή τους. Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό, 38,7%, δήλωσε ότι τους επηρεάζει *αρκετά* και το 36,4% *πολύ*.

Αντίθετα, **το φύλο** του παιδιού δεν φαίνεται να ασκεί μεγάλη επίδραση στην εμπλοκή των γονέων, αφού το 60,6% του δείγματος δήλωσε ότι επηρεάζει *από λίγο έως καθόλου* και μόνο το 22,3% *από αρκετά έως πολύ*.

Τέλος, **η σχολική επίδοση**, φαίνεται να είναι ο δεύτερος κατά σειρά παράγοντας επιρροής μετά την ηλικία του παιδιού, αφού το 65,5% των γονέων δήλωσε ότι τους επηρεάζει *από αρκετά έως πολύ* και μόνο ένα ποσοστό 15,4% *από λίγο έως καθόλου*.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τα παιδιά

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν τα παιδιά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η ηλικία του παιδιού	3,93	1,12
Η σχολική επίδοση του παιδιού	3,70	1,17
Το φύλο του παιδιού	2,21	1,35

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τα παιδιά

6.3.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων και έχουν σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 4).

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις του δείγματος, **η στάση του Διευθυντή** της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα επιρροής, αφού το 52,5% των γονέων υποστηρίζει ότι τους επηρεάζει από *αρκετά* έως *πολύ*, το 20,3% *μέτρια* και το 27,2% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Στα ίδια ποσοστά περίπου κυμαίνονται και οι απόψεις των γονέων για το βαθμό που **οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς** επηρεάζουν την εμπλοκή τους, με το 51,1% των γονέων να δηλώνουν από *αρκετά* έως *πολύ*, το 22% *μέτρια* και το 26,9% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Μεγαλύτερος σε σχέση με τους δύο προηγούμενους παράγοντες φαίνεται να είναι ο βαθμός επίδρασης του **σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου** στη συμμετοχή των γονέων, αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις του 55,4%, τους επηρεάζει από *αρκετά* έως *πολύ*, ενώ *μέτρια* επηρεάζει το 23% και από *λίγο* έως *καθόλου* το 21,6% του δείγματος.

Σε αντιδιαστολή, **η φήμη της σχολικής μονάδας** αποτελεί έναν παράγοντα που επιδρά σε μέτριο βαθμό, αφού το 36,1% του δείγματος δηλώνει ότι τους επηρεάζει από *λίγο* έως *καθόλου*, το 31,8% *μέτρια* και το 32,1% από *αρκετά* έως *πολύ*.

Τέλος, **τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας**, όπως η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο κ.α. φαίνεται να ασκούν στη γονεϊκή εμπλοκή μία επιρροή άνω του μετρίου, αφού το 43,6% των γονέων δήλωσε ότι επηρεάζονται από *αρκετά* έως *πολύ*, το 25,2% *μέτρια* και το 31,1% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	Μ.Ο.	Τ.Α.
Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου	3,51	1,16
Η στάση του Διευθυντή απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	3,38	1,31
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς	3,33	1,26
Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας	3,18	1,30
Η φήμη της σχολικής μονάδας	2,90	1,21

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

6.3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά τους παράγοντες που έχουν σχέση με την ευρύτερη κοινότητα, φανερώουν ότι και οι δύο παράγοντες που εξετάζονται επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε μέτριο βαθμό (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 5).

Πιο συγκεκριμένα, το 47,5% των γονέων δήλωσαν ότι **το μέγεθος της ευρύτερης κοινότητας** στην οποία ανήκουν, επηρεάζει την εμπλοκή τους από *λίγο* έως *καθόλου*, το 41,7% από *μέτρια* έως *αρκετά* και μόλις το 10,8% *πολύ*.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στην επίδραση του **κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της ευρύτερης κοινότητας**, *λίγο* έως *καθόλου* δήλωσε το 43,2% των γονέων, *μέτρια* έως *αρκετά* το 48,6% και *πολύ* το 8,2%.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν την κοινότητα

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν την κοινότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας που ανήκετε	2,75	1,3
Το μέγεθος της κοινότητας που ανήκετε	2,70	1,33

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν την κοινότητα

6.4 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Στην επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου η οποία αποτελείται από τρεις ερωτήσεις, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης καταδεικνύουν τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποια οφέλη και σε ποιο βαθμό, αποκόμισαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή.

6.4.1 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Από τις απαντήσεις των γονέων, καταδεικνύεται ότι τα παιδιά αποκόμισαν σε πολύ μεγάλο βαθμό όλα τα οφέλη που αναφέρονται στις αντίστοιχες προτάσεις-δηλώσεις (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 6).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά ωφελήθηκαν από την εμπλοκή των γονέων τους καθώς παρατηρήθηκε **βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης**, σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ*, σύμφωνα με το 70,5% των γονέων.

Σε υψηλότερο ακόμα ποσοστό 78,7%, εμφανίζονται οι γονείς οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά χάρη στην εμπλοκή των γονέων τους αποκόμισαν από *αρκετά* έως *πολύ* **θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση**.

Αυξημένα κίνητρα για μάθηση αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ* σύμφωνα με το 68,6% του δείγματος.

Ένα ακόμα όφελος που αποκόμισαν τα παιδιά σε μεγάλο βαθμό είναι και η **ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους**, με ένα μεγάλο ποσοστό γονέων ίσο με 75,4% να υποστηρίζει ότι ενισχύθηκε από *αρκετά έως πολύ*.

Επιπλέον οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους 82%, θεωρούν ότι χάρη στην εμπλοκή τους, τα παιδιά αποκόμισαν από *αρκετά έως πολύ* ένα **αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης εντός του οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος**.

Τέλος, το 71,8% του δείγματος δήλωσε πως ένα ακόμα όφελος που αποκόμισαν τα παιδιά εξαιτίας της υποστηρικτικής παρουσίας των γονέων τους και μάλιστα σε βαθμό από *αρκετά έως πολύ*, είναι ο **περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο**.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά, από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά από τη γονεϊκή εμπλοκή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης εντός του οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος	4,23	0,85
Θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση	4,05	0,86
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του	4,04	0,93
Περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο	3,91	1,00
Αυξημένα κίνητρα για μάθηση	3,85	0,92
Βελτίωση της σχολικής επίδοσης	3,82	0,92

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά, από τη γονεϊκή εμπλοκή

6.4.2 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Σημαντικά επίσης είναι και τα οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 7).

Αυτό αποδεικνύεται από τις απαντήσεις των γονέων στη δεύτερη ερώτηση της ενότητας αυτής, καθώς το 82,9% εκτιμούν ότι μέσω της ενεργής δράσης τους στο περιβάλλον του σπιτιού, με τη μορφή της επίβλεψης ή της συμμετοχής στις κατ'οίκον εργασίες και τη διαρκή επικοινωνία και ενημέρωση με τους εκπαιδευτικούς, αποκόμισαν ως όφελος σε βαθμό *από αρκετά έως πολύ* την **κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους και την απόκτηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική τους πορεία.**

Επίσης, το 68,5% των γονέων, δήλωσαν ότι ένα ακόμα όφελος που αποκόμισαν σε βαθμό *από αρκετά έως πολύ*, ήταν το **αίσθημα ότι συμμετείχαν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού τους.**

Σε ποσοστό 61,6% και σε βαθμό *από μέτρια έως αρκετά*, κυμαίνονται οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την ενίσχυση του **γονικού τους ρόλου** ως όφελος από την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους είναι ένα ακόμα όφελος το οποίο αποκομίζουν οι γονείς, καθώς το 60,3% του δείγματος δήλωσε ότι ωφελήθηκε *από μέτρια έως αρκετά, πολύ* το 28,2% και *λίγο έως καθόλου* το 23,6%.

Ως σημαντικό επίσης όφελος από τη γονεϊκή τους εμπλοκή θεωρούν και την **έγκαιρη ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους**, αφού το 73,5% των γονέων δήλωσε ότι επωφελείται σχετικά *από αρκετά έως πολύ*.

Στα πλαίσια του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου, οι γονείς αξιολογούν **την αποδοχή την ετερότητας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, μέσα από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών καταβολών**, ως ένα όφελος που αποκομίζουν σε μικρότερο βαθμό, με το 55,4% του δείγματος να επιλέγει *από μέτρια έως αρκετά*, το 19% *πολύ* και το 25,6% *από λίγο έως καθόλου*.

Παράλληλα, και με τα ίδια περίπου ποσοστά, το 55,4% των γονέων θεωρούν ότι έχουν συμβάλει *από μέτρια έως αρκετά* στη **συνδιαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής και ευρύτερης κουλτούρας**, το 17,7% *πολύ* και το 26,9% *από λίγο έως καθόλου*.

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κατανόηση των μαθησιακών αναγκών του παιδιού σας και απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική του πορεία	4,15	0,91
Έγκαιρη ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας	3,89	1,04
Αίσθημα ενεργούς συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού σας	3,88	1,03
Ενίσχυση του γονεϊκού σας ρόλου	3,55	1,11
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές σας	3,32	1,16
Συνδιαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής και ευρύτερης κουλτούρας	3,32	1,23
Αποδοχή της ετερότητας, της συνεργασίας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης και μεταφορά στα παιδιά μέσα από το παράδειγμα των ενηλίκων	3,31	1,24

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή

6.4.3 ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Οφέλη από τη γονεϊκή εμπλοκή δεν αποκόμισαν μόνο τα παιδιά και οι γονείς, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως αυτό καταδεικνύεται από την ανάλυση των απαντήσεων των

γονέων στις τέσσερις προτάσεις-δηλώσεις της επόμενης ερώτησης (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 8).

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των γονέων και σε ποσοστό 68,8% οι εκπαιδευτικοί μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας τους με τους γονείς, μπορούν σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ* να **συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες και να διαμορφώσουν μία σφαιρική εικόνα για τον κάθε μαθητή.**

Ο σχεδιασμός ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αποτελεί ένα ακόμα όφελος για τους εκπαιδευτικούς, με το 62,3% των γονέων να υποστηρίζει ότι αυτό επιτυγχάνεται σε βαθμό από *μέτρια* έως *αρκετά*, το 10,5% σε βαθμό *πολύ* και το 27,2% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Επιπλέον σύμφωνα με το 56,4% των γονέων και σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ*, οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την **επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα από ένα κοινό σχέδιο δράσης με τους γονείς.**

Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να συμβάλλει στον **κατευνασμό συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή** και μάλιστα σε βαθμό από *μέτρια* έως *αρκετά* για το 53,8% των γονέων.

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συλλογή χρησιμων πληροφοριών και διαμόρφωση σφαιρικής εικόνας για το παιδί σας	3,83	1,08
Επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας μέσα από ένα κοινό σχέδιο δράσης του εκπαιδευτικού με εσάς	3,49	1,24

Κατευνασμός συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	3,38	1,24
Σχεδιασμός ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	3,13	1,12

Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού που συγκεκριμένες δηλώσεις αποτελούν οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή

6.5 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Η ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν τις τρεις επόμενες ερωτήσεις, κατέδειξε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και πιο συγκεκριμένα, ποια εμπόδια που έχουν σχέση με τους μαθητές, τους γονείς και το σχολείο και σε ποιο βαθμό, παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή.

6.5.1 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Όσον αφορά στα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς, **η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων** φαίνεται να εμποδίζει την εμπλοκή μόνο του 28,2% σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ* (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 9).

Το μεγαλύτερο συγκριτικά εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να είναι **οι συνθήκες εργασίας των γονέων**, αφού το 50,1% του δείγματος υποστηρίζει ότι τους εμποδίζει σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ*.

Σε μικρότερο βαθμό ακολουθεί **το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων**, καθώς σύμφωνα με το 30,8% του δείγματος αποτελεί εμπόδιο σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ*, ενώ για το 58,7% του δείγματος εμποδίζει από *λίγο* έως *καθόλου* τους γονείς που θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Στα ίδια περίπου ποσοστά κυμαίνονται και οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον βαθμό που αποτελεί εμπόδιο **η απουσία γνώσεων, για το πώς πρέπει να εμπλέκονται αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους**, με το 33,8% των γονέων να θεωρούν ότι τους εμποδίζει από *αρκετά* έως *πολύ*, και το 53,1% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Οι γονείς επίσης δήλωσαν ότι **η διστακτικότητα τους να εμπιστευτούν στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς των παιδιών τους**, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εμπλοκή τους, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό, αφού το 55,1% δήλωσε ότι τους εμποδίζει από *λίγο* έως *καθόλου*.

Οι αντιλήψεις των γονέων για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, αποτελούν επίσης εμπόδιο, αλλά μόνο για το 23,9% του δείγματος που επέλεξε βαθμό *αρκετά* ή *πολύ*. Αντίθετα το 48,5% του δείγματος επέλεξε ως απάντηση στην ερώτηση αυτή την επιλογή *καθόλου* ή *λίγο*.

Επιπλέον, σύμφωνα με ένα μεγάλο ποσοστό γονέων ίσο με 75,1%, οι **αρνητικές σχολικές εμπειρίες τους ως μαθητές**, στέκονται εμπόδιο στην εμπλοκή τους από *λίγο* έως *καθόλου*.

Τα ίδια περίπου ποσοστά συγκεντρώνουν και οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το βαθμό που τους επηρεάζουν **οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες τους, από τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς ή σχολεία**, αφού ένα μεγάλο ποσοστό 65,6% δήλωσαν ότι τους επηρεάζουν από *λίγο* έως *καθόλου*.

Οι γονείς επίσης θεωρούν ότι **η έλλειψη εξοικείωσης τους με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα, αφού το 68,9% επέλεξαν ως σχετική απάντηση το *λίγο* έως *καθόλου*.

Τέλος, **η αδυναμία για εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ή των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας**, αποτέλεσε σε μικρό βαθμό εμπόδιο για το 60,9% των γονέων.

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρου.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τους γονείς

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με τους γονείς	M.O.	T.A.
Οι συνθήκες εργασίας	3,27	1,40

Οι αντιλήψεις σας για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή	2,57	1,24
Απουσία γνώσεων για το πώς πρέπει να εμπλέκεστε αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού σας	2,56	1,41
Το επίπεδο εκπαίδευσης σας	2,46	1,53
Η διστακτικότητα σας να εμπιστευτείτε στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς του παιδιού σας	2,46	1,34
Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση	2,41	1,45
Αδυναμία για εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ή των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας.	2,26	1,36
Οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς/σχολεία	2,13	1,24
Η έλλειψη εξοικείωσης με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	2,05	1,19
Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες σας ως μαθητές	1,85	1,18

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τους γονείς

6.5.2 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συναντά πολλές φορές εμπόδια, τα οποία έχουν σχέση και με τα ίδια τους τα παιδιά (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 10).

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, **η στάση των παιδιών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων τους** φαίνεται να δυσχεραίνει σε βαθμό από *μέτρια* έως *αρκετά* το 52,5% του δείγματος και *πολύ* ένα πρόσθετο 11,5%.

Σε μικρότερο βαθμό αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα **τα μαθησιακά προβλήματα και οι μαθησιακές δυσκολίες** που ενδεχομένως παρουσιάζουν τα παιδιά, αφού σύμφωνα με το 56.1% των γονέων τους εμποδίζουν από *λίγο* έως *καθόλου*.

Τέλος, η πλειοψηφία των γονέων σε ποσοστό 70,5%, θεωρούν ότι **τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους και η αρνητική φήμη** που μπορεί να έχουν αποκτήσει στο σχολείο, αποτελούν εμπόδιο από *λίγο* έως *καθόλου*.

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους για καλύτερη εποπτεία.

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με τα παιδιά	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η στάση του παιδιού απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	2,99	1,29
Ενδεχόμενα μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες	2,35	1,34
Προβλήματα συμπεριφοράς και αρνητική φήμη του παιδιού στο σχολείο	1,92	1,27

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά

6.5.3 ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα εμπόδια που συναντούν οι γονείς και έχουν σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσονται στην τελευταία αυτή ενότητα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 11).

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των γονέων, **οι διαφορετικοί στόχοι σχολείου και οικογένειας για την μεταξύ τους συνεργασία**, αποτελούν εμπόδιο σε βαθμό από *αρκετά* έως

πολύ μόνο για το 24,2% του δείγματος, ενώ φαίνεται να εμποδίζει από *λίγο* έως *καθόλου* το μεγαλύτερο ποσοστό του 51,5% των γονέων.

Οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης των γονέων, αποτελούν εμπόδιο σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ* για ένα μικρό ποσοστό γονέων ίσο με το 17,4%.

Στο ίδιο βαθμό κυμαίνονται και οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον **αποκλεισμό που βιώνουν από το σχολείο, λόγω των διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων διαφορών**, με το 74,7% να δηλώνουν ότι αποτελεί εμπόδιο γι' αυτούς από *λίγο* έως *καθόλου*.

Όσον αφορά **στον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία με τους γονείς**, παρατηρούμε ότι για το 52,1% αποτελεί εμπόδιο από *λίγο* έως *καθόλου*.

Αντίστοιχα, η **απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους**, δυσχεραίνει σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ* το 26,9% του δείγματος, ενώ *καθόλου* ή *λίγο* το 54,4% των γονέων.

Το αρνητικό κλίμα του σχολείου φαίνεται ότι αποτελεί συγκριτικά το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη συμμετοχή των γονέων, καθώς το 45,7% του δείγματος δήλωσε ότι τους επηρεάζει σε βαθμό από *αρκετά* έως *πολύ*.

Τέλος, η **αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης**, αποτελεί έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα με το 39% των γονέων να δηλώνουν ότι εμποδίζει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους από *αρκετά* έως *πολύ*, το 20,7% *μέτρια* και το 40,4% από *λίγο* έως *καθόλου*.

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αντίστοιχων δηλώσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε φθίνουσα σειρά με βάση τους μέσους όρους.

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με το σχολείο

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με το σχολείο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης	2,91	1,45
Αρνητικό κλίμα σχολείου	2,69	1,51
Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία	2,57	1,40
Διαφορετικοί στόχοι σχολείου και οικογένειας για την μεταξύ τους συνεργασία	2,48	1,29
Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σας σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους	2,47	1,41
Διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής εθνοτικής σας προέλευσης	1,87	1,41
Ο αποκλεισμός που βιώνετε από το σχολείο, λόγω διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων διαφορών σας	1,81	1,32

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με το σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη, με σκοπό την διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Αρχικά, στην πρώτη ενότητα θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, βάσει της ερμηνείας των αποτελεσμάτων τα οποία παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια σύνδεση των ευρημάτων με τα αντίστοιχα των ερευνών της βιβλιογραφικής επισκόπησης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών επί του θέματος ή αν διαπιστώνεται κάποιο παράδοξο εύρημα. Τέλος, ακολουθεί η διατύπωση των περιορισμών της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα με σκοπό την εμβάθυνση στο θέμα.

7.1. ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Για την εξέταση του υπό διερεύνηση θέματος τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, για κάθε ένα από τα οποία θα δοθούν απαντήσεις, εστιάζοντας στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας μας.

Πιο συγκεκριμένα, για **το πρώτο ερευνητικό ερώτημα** το οποίο επιχειρεί να εξετάσει *ποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και σε ποιο βαθμό, υιοθετούν οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της έρευνας* κατέδειξαν, ότι οι γονείς υιοθετούν και τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής κατά Epstein, με την **φροντίδα για την ανατροφή** των παιδιών να προηγείται έναντι όλων των άλλων τύπων. Οι γονείς αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της ορθής ανατροφής στην προαγωγή της μάθησης, επιδιώκουν την εξασφάλιση των κατάλληλων εκείνων συνθηκών για την ανάπτυξη των παιδιών τους, όπως τη διαβίωση σε ένα ασφαλές περιβάλλον, την υλική και συναισθηματική φροντίδα και την ανάπτυξη ενός θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά και ενισχύει τα κίνητρα και τη στάση τους για μάθηση.

Η **επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας** αποτελεί ακρογωνιαίιο λίθο για τη γονεϊκή εμπλοκή, γι' αυτό και αποτελεί το δεύτερο σε βαθμό υιοθέτησης τύπο γονεϊκής εμπλοκής. Οι γονείς φαίνεται να επιδιώκουν την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης και αλληλεπιδραστικής σχέσης με το σχολείο, καθώς μέσα από τη συνεχή ενημέρωση τους για τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους, τις διδακτικές πρακτικές και τις δράσεις του σχολείου, αλλά και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από μέρους τους, για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και τις ιδιομορφίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, δίνεται η δυνατότητα και στις δύο πλευρές, να σχηματίσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για την πρόοδο και τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών.

Σε μεγάλο επίσης βαθμό εμπλέκονται οι γονείς και με **τη μάθηση στο σπίτι**, ενεργοποιώντας πόρους τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον, προκειμένου να υποστηρίξουν ενεργά την εκπαιδευτική διαδικασία στο περιβάλλον του σπιτιού.

Σε αντιδιαστολή με τους παραπάνω τύπους γονεϊκής εμπλοκής, μειωμένη παρουσιάζεται η **εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο**, με τη συμμετοχή τους, συστηματική ή περιστασιακή, σε δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα ή οποιαδήποτε άλλη μορφή υποστήριξης στη σχολική κοινότητα να είναι περιορισμένη.

Σε αντίστοιχα μικρό βαθμό, οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν τις διαδικασίες **λήψης κοινών αποφάσεων μαζί με τους εκπαιδευτικούς**, για θέματα που αφορούν το σχολείο, τους μαθητές ή ακόμη και την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική, μέσω της συμμετοχής τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στα υπόλοιπα θεσμικά όργανα (σχολικές επιτροπές, σχολικά συμβούλια κ.α). Πιθανόν σε αυτό το αποτέλεσμα να οδηγεί και η κουλτούρα πολλών ελληνικών σχολείων να θεωρούν τους γονείς μόνο ως χρήστες των υπηρεσιών που προσφέρουν και όχι ως συνεργάτες-συνδιαμορφωτές των πολιτικών τους.

Τέλος, περιορισμένη αναδεικνύεται και η **συνεργασία των γονέων με το σχολείο και την κοινότητα**, προκειμένου να αξιοποιηθούν πόροι και άλλες υπηρεσίες από την κοινότητα και να αναπτυχθούν συνεργασίες με τοπικούς φορείς (πολιτιστικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς), προς όφελος των μαθητών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει, *ποιοι παράγοντες που έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την κοινότητα και σε ποιο βαθμό, επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων.*

Όσον αφορά τους **παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς**, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι μεγαλύτερη επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή ασκεί η

δυνατότητα των γονέων να παρέχουν φροντιστηριακά μαθήματα ή/και ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες στα παιδιά τους. Ακολουθούν με μικρή διαφορά, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι αντιλήψεις τους για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής. Θετική επιρροή ακόμα, αλλά σε μικρότερο συγκριτικά βαθμό, φαίνεται να ασκεί το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των γονέων, ενώ πιο περιορισμένη είναι η επιρροή που ασκούν η πρότερη εμπειρία των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης, η μορφή και το μέγεθος της οικογένειας και τελευταίο στη σειρά κατάταξης, το φύλο του γονέα.

Σχετικά με τους **παράγοντες που αφορούν τα παιδιά**, οι γονείς δήλωσαν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζει την εμπλοκή τους η ηλικία του παιδιού και στη συνέχεια η σχολική του επίδοση. Αντίθετα το φύλο του παιδιού, δεν φαίνεται να ασκεί μεγάλη επίδραση στην εμπλοκή των γονέων.

Όσον αφορά στους **παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς**, το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου αναδεικνύονται ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιρροής στη γονική εμπλοκή, ενώ η στάση του Διευθυντή, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, ακολουθούν με μικρή διαφορά. Συγκριτικά μειωμένη φαίνεται να είναι η επίδραση που ασκούν τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως επίσης και η φήμη του σχολείου.

Τελευταίοι, εξετάζονται οι **παράγοντες που έχουν σχέση με την κοινότητα**. Από τους παράγοντες αυτούς ξεχώρισε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας και ακολούθησε το μέγεθος της κοινότητας. Ο βαθμός επιρροής όμως και των δύο παραγόντων, ήταν κατά μέσο όρο μέτριος.

Εν συνεχεία, **το τρίτο ερευνητικό ερώτημα** διερευνά *ποια οφέλη και σε ποιο βαθμό, αποκόμισαν γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή.*

Η συστηματική ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους και η ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις άλλες οικογένειες δεν μπορούσε να μην αποφέρει **οφέλη και στους ίδιους τους γονείς**. Η κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους και η απόκτηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική τους πορεία αποτελούν σύμφωνα με τους γονείς το σημαντικότερο όφελος από την εμπλοκή τους, ενώ σημαντική θέση επίσης κατέχουν η δυνατότητα έγκαιρης ενημέρωσης και συνεργασίας με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και το αίσθημα ενεργούς συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους. Σε μικρότερο βαθμό, οι

γονείς αντιλαμβάνονται ως οφέλη, την ενίσχυση του γονεϊκού τους ρόλου καθώς και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους. Τέλος, ακολουθούν δύο ακόμα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι γονείς από τη συνεργασία τους με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία αφορούν πρώτον, στη συνδιαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής και ευρύτερης κουλτούρας και δεύτερον, στην αποδοχή της ετερότητας, της συνεργασίας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, καθώς και στη μετάδοση των αξιών αυτών στα παιδιά μέσα από το παράδειγμα των ενηλίκων.

Όσον αφορά **στα παιδιά**, η έρευνα ανέδειξε ως σημαντικότερο όφελος, το αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης που εισπράττουν, καθώς αντιλαμβάνονται έντονα τη γονική ενθάρρυνση και υποστήριξη, τόσο εντός του οικιακού όσο και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια ακολουθούν, η θετική στάση που απέκτησαν τα παιδιά απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, καθώς οι γονείς αποτελούν πρότυπο για το παιδί τους και το ενδιαφέρον τους και η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε να μην τα επηρεάσει. Επιπλέον οφέλη που αποκομίζουν σύμφωνα με τους γονείς οι μαθητές, αλλά σε μικρότερο βαθμό, αποτελούν, ο περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, τα αυξημένα κίνητρα για μάθηση και τέλος η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων για **τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί** από τη συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους, αξιολογήθηκε ως σημαντικότερο όφελος, η διαμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς μιας σφαιρικής εικόνας για τους μαθητές, μέσω της συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τον χαρακτήρα, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Σε υψηλό επίσης βαθμό αξιολογήθηκε ως όφελος, η δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα από ένα κοινό σχέδιο δράσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς τους, καθώς και ο κατευνασμός των συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τέλος, αναδείχθηκε ο σχεδιασμός από τους εκπαιδευτικούς ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών.

Τελευταία παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν **το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή, *ποια εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς, τα παιδιά και το σχολείο και σε ποιο βαθμό, παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή.*

Αναφορικά με **τα εμπόδια που παρουσιάζονται στους γονείς** και έχουν σχέση με τους ίδιους, οι συνθήκες εργασίας αναδείχθηκαν ως το κυριότερο εμπόδιο στην εμπλοκή τους. Ακολουθούν με μικρή διαφορά, οι αντιλήψεις τους για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν

και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή και η απουσία γνώσεων για το πώς πρέπει να εμπλέκονται αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Ανασταλτικό επίσης παράγοντα αποτελούν κατά σειρά, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η διστακτικότητά τους να εμπιστευτούν στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς του παιδιού τους, καθώς και η χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Σε μικρότερο βαθμό αξιολογούν την αδυναμία τους για εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ή των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας. Οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς/σχολεία δεν φαίνεται να τους εμποδίζουν ιδιαίτερα, όπως επίσης και η έλλειψη εξοικείωσης με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες τους ως μαθητές δεν θεωρούνται από τους γονείς ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο στην εμπλοκή τους.

Όσον αφορά **στα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή που έχουν σχέση με τα παιδιά**, οι γονείς χαρακτηρίζουν ως σημαντικότερο, τη στάση των ίδιων των παιδιών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων τους, ενώ σε μικρότερο βαθμό αξιολογούν τα ενδεχόμενα μαθησιακά προβλήματα και τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Τέλος τα προβλήματα συμπεριφοράς και η αρνητική φήμη των παιδιών στο σχολείο φαίνεται να μην αποτελεί για τους γονείς ιδιαίτερα σοβαρό εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο.

Όσον αφορά **στα εμπόδια που έχουν σχέση με το σχολείο**, οι γονείς θεωρούν ως σημαντικότερο εμπόδιο στην εμπλοκή τους, την αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης και δεύτερο κατά σειρά, το αρνητικό κλίμα του σχολείου απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Ακολουθούν με συγκριτικά χαμηλότερο βαθμό, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία με τους γονείς. Σε μικρότερο ακόμα βαθμό φαίνεται να τους δυσχεραίνουν οι διαφορετικοί στόχοι του σχολείου και της οικογένειας για τη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Ελάχιστα επηρεάζουν τους γονείς όπως ήταν αναμενόμενο, αφού η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι Έλληνες υπήκοοι, οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής εθνοτικής τους προέλευσης, καθώς και ο αποκλεισμός που βιώνουν από το σχολείο, λόγω διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων διαφορών τους.

7.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Από την μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφικής επισκόπησης, γίνεται σαφές πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συνάδουν με αυτά προγενέστερων ερευνών, επί του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκονται, σύμφωνα με την έρευνα μας σε όλους τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein: ανατροφή, επικοινωνία, εθελοντισμό, μάθηση στο σπίτι, κοινή λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα, συμπέρασμα το οποίο συνάδει με τις έρευνες των Gonida & Cortina (2014), Hill et al. (2016), Boonk et al. (2017) και Oates (2017), στις οποίες αναδείχθηκε ότι οι γονείς υιοθετούν διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι γονείς συμμετέχουν πιο ενεργά στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στο περιβάλλον του σπιτιού και κυρίως στην **ανατροφή των παιδιών**, η οποία αποτελεί πρωταρχική μέριμνα των γονέων, όπως επιβεβαιώνουν και στις έρευνες τους οι Boonk et al. (2017) και Oates (2017). Επιπλέον σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, η ορθή ανατροφή των παιδιών και η γονική φροντίδα, είναι απαραίτητη για την σχολική επιτυχία των παιδιών, καθώς προσφέρουν την συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση που χρειάζεται το παιδί.

Όσον αφορά στην **επικοινωνία σχολείου-οικογένειας**, οι έρευνες των Hill et al. (2016), Boonk et al. (2017) και Oates (2017), έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ευρήματά μας, καθώς οι γονείς εφαρμόζουν ανάλογες στρατηγικές γονεϊκής εμπλοκής στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, με σκοπό την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών ή για προβλήματα και δυσκολίες που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, επισημαίνουν το θετικό ρόλο της επικοινωνιακής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών τόσο στη μάθηση, όσο και στην άποψη που διαμορφώνουν τα παιδιά για την εκπαίδευση και τη συμπεριφορά τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Hill et al., 2016).

Οι γονείς υποστηρίζουν και ενισχύουν ενεργά τη **μάθηση στο σπίτι**, είτε με τη μορφή της επίβλεψης και της συμμετοχής στις κατ'οίκον εργασίες, είτε με την εξασφάλιση εξειδικευμένης βοήθειας, είτε με την συμμετοχή σε επικοινωνιακές εξωσχολικές δραστηριότητες, με σκοπό την προσφορά ερεθισμάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες των Boonk et al. (2017), Hill et al. (2016), Oates (2017) και Gonida & Cortina (2014), όπου οι γονείς επιδιώκουν να είναι συνοδοιπόροι και υποστηρικτές στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, αναπτύσσοντας μία ουσιαστική σχέση με αυτά. Οι πρακτικές που ακολουθούν περιλαμβάνουν

την καθοδήγηση και υποστήριξη της μελέτης, τη γνωστική εμπλοκή με την προσφορά κινήτρων και ερεθισμάτων, την προώθηση της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης της μάθησης και τέλος την επίβλεψη και τον έλεγχο των καθηκόντων. Ομοίως στην έρευνα τους οι Dumont et al. (2014), αναφέρονται σε τρεις διαστάσεις της γονικής συμπεριφοράς, που προάγουν τις έμφυτες ανάγκες των παιδιών για αυτονομία, γνωστική ανάπτυξη και κοινωνική σχέση. Αυτές είναι: ο γονικός έλεγχος για ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή, η γονική ανταπόκριση, η οποία αντικατοπτρίζει την αφοσίωση και τη θετική προσοχή του γονέα στη διαδικασία ανατροφής των παιδιών και η γονική δομή, η οποία αναφέρεται στην οργάνωση του περιβάλλοντος του παιδιού από τους γονείς και στην παροχή ενός πλαισίου που υποστηρίζει τις ικανότητες του παιδιού.

Οι τρεις επόμενοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής οι οποίοι προϋποθέτουν την ενεργή παρουσία και συνδρομή των γονέων στο σχολείο, είτε με τη μορφή της **εθελοντικής προσφοράς**, είτε με τη **λήψη κοινών αποφάσεων**, είτε με τη **συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας**, φαίνεται να υιοθετούνται σε μικρότερο βαθμό στην έρευνα μας, εύρημα το οποίο συνάδει και με την έρευνα της Oates (2017), η οποία επισημαίνει ότι οι γονείς εμπλέκονται πιο ενεργά στο περιβάλλον του σπιτιού και λιγότερο στο σχολικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά διατηρούν ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας με το σχολείο και επιθυμούν ενεργότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, η έρευνα μας μελέτησε τους παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική μονάδα και την κοινότητα.

Όσον αφορά στους **παράγοντες που έχουν σχέση με τους ίδιους τους γονείς**, σημαντικότερος παράγοντας αναδείχθηκε από την έρευνα, η δυνατότητα των γονέων να παρέχουν φροντιστηριακά μαθήματα ή/και ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες στο παιδί τους. Το εύρημα αυτό παρότι έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Coskun & Katitas (2021), Gao & Xue (2021), Orange (2020), Κυρίτσης και Παπαδοπούλου (2011) και Baeck (2010), οι οποίοι εντόπισαν ως πρωτεύοντα παράγοντα επίδρασης το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, δεν θεωρείται παράδοξο, καθώς η δυνατότητα εξωσχολικής υποστήριξης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών. Το ίδιο ακριβώς υποστηρίζουν και στην έρευνα τους οι Gao & Xue (2021), οι οποίοι αναφέρονται στην παροχή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών ευκαιριών εκτός σχολείου ως αντίκτυπο του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας.

Δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στη γονεϊκή εμπλοκή αναδείχθηκε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα βιβλιογραφικά ευρήματα των Gao & Xue (2021), Dumont et al. (2014), Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) και Baeck (2010). Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και διαφοροποιεί τις πρακτικές εμπλοκής των γονέων, με τους γονείς με ανώτερη εκπαίδευση να είναι περισσότερο δραστήριοι από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς.

Η έρευνά μας επίσης συνάδει με τις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Gao & Xue (2021), Orange (2020), Dumont et al. (2014), Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) και Baeck (2010), όσον αφορά τους επόμενους σε βαθμό επίδρασης παράγοντες, οι οποίοι είναι: οι προσδοκίες των γονέων από την εκπαίδευση, οι αντιλήψεις των γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής και για τη σημασία της εκπαίδευσης, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των γονέων. Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα καθώς οι παράγοντες αυτοί είναι αλληλεξαρτώμενοι, επιδρούν ο ένας στον άλλο και καθορίζουν τη μορφή, τον βαθμό και την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Χαρακτηριστικά, οι Gao και Xue (2021) παρατήρησαν ότι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της γονέων, αποτελεί πηγή δημιουργίας εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, με τους γονείς που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις να εμπλέκονται ενεργότερα στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς έχουν τις ευκαιρίες, τους πόρους και το κατάλληλο υπόβαθρο. Αντίστοιχα, για τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των γονέων και την επίδραση τους, η Baeck (2010) παρατήρησε ότι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιλαμβάνονται διαφορετικά την εκπαίδευση των παιδιών και τον βαθμό στον οποίο πρέπει να εμπλέκονται. Ομοίως, οι Orange (2020) και Dumont et al. (2014), επισήμαναν ότι οι πολιτισμικοί παράγοντες αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς το σχολικό κλίμα δεν είναι συμπεριληπτικό προς τις πληθυσμιακές ομάδες διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και επιπλέον οι γονείς λόγω της διαφορετικής γλώσσας αδυνατούν από την πλευρά τους να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους. Επιπλέον οι ερευνητές τόνισαν ότι η άρση των προκαταλήψεων από πλευράς του σχολείου, θα επιτρέψει την ισότητα των ευκαιριών συμμετοχής, η οποία θα συμβάλει στην ενίσχυση της ένταξης των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την πρότερη εμπειρία των γονέων με την εκπαίδευση, τη μορφή και το μέγεθος της οικογένειας, καθώς και το φύλο των γονέων, επιδρούν και αυτοί στη γονεϊκή εμπλοκή, εύρημα με το οποίο συμφωνούν

οι έρευνες των Baeck (2010) και Coskun και Katitas (2021). Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, οι μητέρες είναι πιο πρόθυμες να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχέση με τους πατέρες, οι γονείς πυρηνικών οικογενειών εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής σε σχέση με τους γονείς μονογονεϊκών οικογενειών και τέλος η πρότερη αρνητική ή θετική εμπειρία που βίωσαν οι γονείς από τη δικιά τους εκπαίδευση επηρεάζει την πρόθεση τους για εμπλοκή.

Αναφορικά με τους **παράγοντες επίδρασης που σχετίζονται με τα παιδιά**, η έρευνα μας ανέδειξε ως σημαντικότερο παράγοντα την ηλικία των παιδιών και στη συνέχεια τη σχολική επίδοση και το φύλο τους. Όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας, τα ευρήματα από τις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Wei et al. (2019), Krane & Klevan (2018), Karibayeva & Bogar (2014) και Gonida & Cortina (2014), καταδεικνύουν ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, τόσο περιορίζεται η γονεϊκή εμπλοκή ή απλά παίρνει άλλη μορφή. Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες των Coskun & Katitas (2021) και Karibayeva & Bogar (2014) παρατηρήθηκε ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής μειώνεται όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, κυρίως λόγω του αυξημένου βαθμού δυσκολίας των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ στην έρευνα των Gonida & Cortina (2014) υποστηρίζεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται καθώς οι γονείς αντιλαμβάνονται την ανάγκη των εφήβων για ανεξαρτησία. Στην έρευνα των Krane & Klevan (2018) τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι όσο μεγαλώνουν οι μαθητές, οι γονείς θα πρέπει να τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευσή τους και τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να περιορίσουν τη δική τους εμπλοκή. Τέλος, στην έρευνα των Wei et al. (2019), υποστηρίζεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει σταδιακά να περιορίζεται όσον αφορά στη μορφή της υποστήριξης της μάθησης, αλλά να μένει σταθερή όσον αφορά στην παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και στη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού.

Σε συμφωνία επίσης με την έρευνα μας είναι τα ευρήματα των Coskun & Katitas (2021) και Dumont et al. (2014), αναφορικά με την επίδραση της σχολικής επίδοσης των παιδιών στη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα λοιπόν με τους Dumont et al. (2014), η ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ποιότητας της γονεϊκής βοήθειας, ενώ πιο συγκεκριμένα οι Coskun & Katitas (2021) υποστηρίζουν ότι η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών οδηγεί σε μείωση του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής. Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση του φύλου των παιδιών, η έρευνα των Dumont et al. (2014) επιβεβαιώνει ότι το φύλο των μαθητών είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας, με

τα αγόρια να αναφέρουν μεγαλύτερο γονικό έλεγχο και τα κορίτσια να βιώνουν περισσότερη ανταπόκριση από τους γονείς τους κατά τη διάρκεια της μελέτης.

Όσον αφορά τους **παράγοντες που έχουν σχέση με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο**, σημαντικότερος παράγοντας αναδείχθηκε το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου και ακολουθούν με μικρή διαφορά η στάση του Διευθυντή και οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Orange (2020) και Llamas & Tuazon (2016), με τους γονείς να αποδίδουν το βάρος της οικοδόμησης της σχέσης σχολείου-οικογένειας στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και στο κλίμα που καλλιεργείται για μία αμφίδρομη επικοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, λόγω της διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Αντίστοιχα, στις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Llamas & Tuazon (2016), Karibayeva & Bogar (2014) και Hall & Quinn (2014), αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της γονικής συμμετοχής και επικοινωνίας, καθώς και της αντιμετώπισης των γονέων ως ισότιμων συνεργατών, αποδεχόμενοι τις προτάσεις τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και πολιτικής. Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση των λειτουργικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας στο βαθμό συμμετοχής των γονέων, οι έρευνες των Coskun & Katitas (2021) και Orange (2020) συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνας μας, καθώς υποστηρίζουν ότι οι υφιστάμενες συνθήκες της σχολικής μονάδας όπως το μέγεθος, η τοποθεσία και οι πόροι της, δύναται να επηρεάσουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Αναφορικά με τους **παράγοντες που σχετίζονται με την κοινότητα**, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας αναδείχθηκε ως ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή τόσο στην έρευνα μας, όσο και στις έρευνες των Coskun & Katitas (2021) και Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες, οι επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των οικογενειών και καθορίζουν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην πρόθεση των γονέων και στην πράξη.

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει αδιαμφισβήτητα οφέλη για όλα τα συμβαλλόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία, γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Σε συμφωνία βρίσκονται τα βιβλιογραφικά με τα ερευνητικά ευρήματα, όσον αφορά στα **οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς** από την ενασχόληση με την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τις άλλες οικογένειες. Σύμφωνα με την

έρευνά μας σημαντικότερο όφελος για τους γονείς, είναι ότι τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους και να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη σχολική τους πορεία. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις έρευνες των Llamas & Tuazon (2016) και Krane & Klevan (2018), όπου η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης της γονικής μέριμνας από τα σχολεία, παρέχει στους γονείς επαρκείς δεξιότητες για να εκτιμήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους και να διαμορφώσουν ένα κατάλληλο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Xanthacou et al. (2013), η κατανόηση των αναγκών του παιδιού συμβάλει στην εξισορρόπηση ανάμεσα σε επίβλεψη, φροντίδα και υποβοήθηση, ώστε να μην μεταβληθεί η εμπλοκή σε έλεγχο με ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Επόμενο όφελος που αναδείχθηκε από την έρευνα είναι η δυνατότητα έγκαιρης ενημέρωσης και συνεργασίας με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Η έρευνα των Krane & Klevan (2018) έρχεται να επιβεβαιώσει το εύρημα αυτό, καθώς υποστηρίζεται ότι η επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί και επιπλέον οι γονείς λειτουργώντας ως πρότυπα επικοινωνίας μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση των συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον. Για τα υπόλοιπα οφέλη που αναδείχθηκαν, όπως το αίσθημα ενεργούς συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευσή των παιδιών τους, η ενίσχυση του γονεϊκού τους ρόλου καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, η βιβλιογραφική έρευνα των Hall & Quinn (2014) έρχεται να επιβεβαιώσει τα ευρήματα αυτά, καθώς υποστηρίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή βελτιώνει τη σχέση γονέα-παιδιού, προσφέρει στους γονείς την αίσθηση ότι έχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών τους και στην ουσία η οικογένεια ενώνεται και αναπτύσσει ισχυρότερους δεσμούς. Παράλληλα οι γονείς επιδιώκουν συχνά να βελτιώσουν και τη δική τους εκπαίδευση, προκειμένου να προσφέρουν το μέγιστο δυνατό στα παιδιά τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αντίστοιχα οι Llamas & Tuazon (2016) επιβεβαιώνουν και αυτοί, ότι μέσω της επικοινωνιακής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, οι γονείς ενισχύουν τις γνωστικές δεξιότητές τους, αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το σχολείο και με τις άλλες οικογένειες και αποκτούν αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον κατανοούν τις σχολικές πολιτικές, αφού αποκτούν μία σαφή εικόνα σχετικά με τις σχολικές προσδοκίες επίδοσης, τις διαδικασίες πειθαρχίας, τα εργαλεία αξιολόγησης και τους σχολικούς στόχους.

Τέλος, μέσα από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών

καταβολών, συνδιαμορφώνεται σύμφωνα με την έρευνα μας, μια συλλογική σχολική και ευρύτερη κουλτούρα και προάγονται οι αρχές της αποδοχής της ετερότητας, της συνεργασίας, της ισοτιμίας, της αλληλεγγύης και η μετάδοση των αξιών αυτών στα παιδιά μέσα από το παράδειγμα των ενηλίκων. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την έρευνα της Orange (2020), όπου επισημάνθηκε η ανάγκη για συνεργασία των γονέων μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και κατανόησης. Επιπλέον, τονίστηκε η ανάγκη από πλευράς σχολείου για άρση των προκαταλήψεων και συζήτηση χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και η ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, το οποίο θα υποστηρίζει τις οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής τάξης, έτσι ώστε να μην αποκόπτονται από την διαδικασία και να μην τίθενται φραγμοί στη γονεϊκή εμπλοκή.

Για τους μαθητές, το σημαντικότερο όφελος που αποκόμισαν, όπως προέκυψε από την έρευνα, είναι η αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης εντός του οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος, εύρημα το οποίο συνάδει με τις έρευνες των Xanthacou et al. (2013), Lam & Ducieux (2013) και Llamas & Tuazon (2016). Στις έρευνες αυτές υποστηρίζεται ότι, όταν οι γονείς εξασφαλίζουν το υποστηρικτικό πλαίσιο που έχουν ανάγκη τα παιδιά και επιπλέον αναπτύσσουν ένα περιβάλλον φροντίδας και επικοινωνίας, τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού όσο και στο σχολικό περιβάλλον, μεταδίδεται σε αυτά ένα αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης, με ευεργετικά οφέλη για τη μάθηση τους. Επόμενα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά σύμφωνα με την έρευνα, είναι η θετική στάση που απέκτησαν απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, ενώ σε μικρότερο βαθμό ο περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, τα αυξημένα κίνητρα για μάθηση και τέλος η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα βιβλιογραφικά ευρήματα, καθώς στις έρευνες των Xanthacou et al. (2013), Krane & Klenan (2018) και Lam & Ducieux (2013), υποστηρίζεται ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά προσφέροντας κίνητρα και ευκαιρίες για μάθηση, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, να βασίζονται στις ικανότητες τους και να προσανατολίζονται σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης τονίζεται ότι στις περιπτώσεις που η στάση των γονέων δείχνει εκτίμηση προς την εκπαίδευση και υψηλές προσδοκίες από αυτήν, οδηγεί στην ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Επιπλέον από τις έρευνες των Krane & Klenan (2018) και Boonk et al. (2018), διαφαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή δύναται να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας κυρίως για τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα ή για τους μαθητές που βρίσκονται

σε κίνδυνο σχολικής διαρροής, αλλά και να κατευνάσει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αναπτύσσοντας δεξιότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, από τις έρευνες των Lam & Ducieux (2013) και Boonk et al. (2018), αναδείχθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ μερικών τύπων γονεϊκής εμπλοκής και συγκεκριμένα της ενίσχυσης της μελέτης στο σπίτι και της επικοινωνίας γονέα-παιδιού, με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών.

Αναφορικά με **τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί**, η έρευνά μας επιβεβαίωσε τα ευρήματα προγενέστερων μελετών. Ειδικότερα, η έρευνα μας αξιολόγησε ως σημαντικότερο όφελος τη συλλογή από τους εκπαιδευτικούς χρήσιμων πληροφοριών και τη διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας για τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αντίστοιχα οι έρευνες των Krane & Klenan (2018), Llamas & Tuazon (2016) και Xanthacou et al. (2013) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς, διαμορφώνουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές τους, σχεδιάζοντας στη συνέχεια εξατομικευμένες δραστηριότητες, ενώ παράλληλα ενισχύεται και η αυτοπεποίθησή τους μέσα από την αποδοχή, την εκτίμηση και την αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου τους. Άλλα οφέλη από την έρευνα μας είναι, η δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων του παιδιού μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ο κατευνασμός συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Σε συμφωνία με τα ευρήματα αυτά, είναι οι έρευνες των Llamas & Tuazon (2016) και Krane & Klenan (2018), όπου η συνεργασία σχολείου-οικογένειας λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί τόσο στην διδασκαλία όσο και στην επίλυση των συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συναντά αρκετά εμπόδια, όπως αποδεικνύεται τόσο από την έρευνα μας όσο και από τις έρευνες τις βιβλιογραφικής επισκόπησης. Όσον αφορά **στα εμπόδια που έχουν σχέση με τους γονείς**, η έρευνα μας ανέδειξε ως σημαντικότερο τις συνθήκες εργασίας των γονέων, εύρημα το οποίο συνάδει και με τις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Hall & Quinn (2014), Karibayeva & Bogar (2014) και Hornby & Lafaele (2011). Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, οι συνθήκες εργασίας είναι καθοριστικές για τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής καθώς σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην πρόθεση και στην πράξη. Τα πολύωρα και άκαμπτα ωράρια, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η αδυναμία των γονέων να πάρουν άδεια, εμποδίζουν τους γονείς να συμμετέχουν και να βοηθούν τα παιδιά τους στο βαθμό που θα ήθελαν. Ένα ακόμα σημαντικό

εμπόδιο όχι μόνο στην έρευνα μας, αλλά και στις έρευνες των Hornby & Lafaele (2011) και Krane & Klevan (2018), είναι οι αντιλήψεις των γονέων για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες αυτές υποστηρίζεται ότι παρότι αναγνωρίζεται από το σχολείο η πολύτιμη συνεισφορά των γονέων, δεν αξιοποιείται επαρκώς, καθώς οι απόψεις των γονέων αγνοούνται και οι γνώσεις τους υποτιμούνται. Επόμενο εμπόδιο που αναδείχθηκε είναι η απουσία γνώσεων των γονέων για το πώς πρέπει να εμπλέκονται αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με την έρευνα των Llamas & Tuazon (2016), στην οποία αναδείχθηκε ότι οι γονείς διστάζουν να υποστηρίξουν τη μελέτη των παιδιών τους ακόμα και αν το γνωστικό τους υπόβαθρο ανταποκρίνεται στις σχολικές απαιτήσεις, λόγω της έλλειψης γνώσεων διδακτικής μεθοδολογίας. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Oates (2017), οι γονείς αντιλαμβανόμενοι το γνωστικό τους έλλειμα, επιθυμούν από το σχολείο να αναλάβει εκπαιδευτικό ρόλο σε πρακτικές υποστήριξης σε γνωστικό, αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί. Συνεχίζοντας με τα εμπόδια που ανέδειξε η έρευνα μας, ακολουθούν το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, η διστακτικότητά των γονέων να εμπιστευτούν στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς των παιδιών τους, η αδυναμία εξ αποστάσεως επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, η πρότερη αρνητική εμπειρία συνεργασίας ή η αρνητική μαθητική εμπειρία των γονέων και η έλλειψη εξοικείωσης με το εκπαιδευτικό σύστημα και την δομή των σχολείων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Gao & Xue (2021), Orange (2020), Anastasiou & Papagianni (2020), Llamas & Tuazon (2016), Karibayeva & Bogar (2014), Hornby & Lafaele (2011), Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) και Baeck (2010), σύμφωνα με τις οποίες, η μορφή της γονεϊκής εμπλοκής διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αλλά και από τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι Anastasiou & Papagianni (2020), Hornby & Lafaele (2011), Κυρίτσης & Παπαδοπούλου (2011) και Baeck (2010), υποστηρίζουν ότι το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συχνά συνοδεύεται από δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και από συνυπάρχοντα προβλήματα στο οικιακό περιβάλλον, τα οποία συνιστούν σημαντικά εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή. Στο ίδιο πνεύμα, η έρευνα της Orange (2020) επιβεβαιώνει ότι οι οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικά τάξεων αντιμετωπίζουν εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή τα οποία σχετίζονται με τους διαθέσιμους πόρους, την υποδομή αλλά και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν τόσο σε επίπεδο κοινωνίας, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα,

στην έρευνα της Baeck (2010) υποστηρίζεται, ότι οι πρακτικές συμμετοχής των γονέων διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, με τους γονείς με ανώτερη εκπαίδευση να είναι πιο δραστήριοι από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς και τους γονείς με χαμηλό βαθμό εκπαίδευσης να έχουν ανασφάλεια και να δείχνουν απροθυμία τόσο στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, όσο και στη συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο οικιακό περιβάλλον. Οι Gao & Xue (2021) αναφερόμενοι στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αναφέρουν ότι οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης και αναπτύσσουν αποτελεσματικές σχέσεις συνεργασίας με το σχολείο, ενώ οι γονείς των χαμηλότερων τάξεων είτε λόγω αντιλήψεων, είτε λόγω μορφωτικού ελλείμματος, είτε λόγω περιορισμένου χρόνου δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον οι Antonopoulou et al. (2011) και Hall & Quinn (2014) στις έρευνες τους αναφέρονται στην έλλειψη του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της απαιτούμενης τεχνογνωσίας από τους γονείς, προκειμένου να υιοθετήσουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Συνεχίζοντας, οι έρευνες των Anastasiou & Paragianni (2020) και Antonopoulou et al. (2011), επιβεβαιώνουν τη διστακτικότητα των γονέων να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς και να τους εμπιστευτούν θέματα που άπτονται της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς του παιδιού τους, παρότι έχουν θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία με το σχολείο, ενώ οι έρευνες των Coskun & Katitas (2021) και Hornby & Lafaele (2011) επισημαίνουν ότι οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων ή οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλα σχολεία δύναται να αποτελέσουν εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή. Τέλος οι Karibayeva & Bogar (2014) αναφέρονται και στη δυσκολία των γονέων να κατανοήσουν τη διαφορετική δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με αυτά της Πρωτοβάθμιας.

Ως προς **τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής που έχουν σχέση με τα παιδιά**, η έρευνα μας ανέδειξε ως σημαντικότερο τη στάση των παιδιών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων τους και στη συνέχεια τα μαθησιακά και συμπεριφορικά τους προβλήματα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Wei et al. (2019) και Hornby & Lafaele (2011), οι οποίοι επισήμαναν ως εμπόδια τόσο την αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων τους, όσο και τις μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες που δυσκολεύουν τα παιδιά και πολλές φορές αποτελούν λόγους διαφωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Για να αποφευχθεί η αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στη εμπλοκή των γονέων τους, οι Wei et al. (2019), Boonk et al (2018), Lam & Ducreux (2013) και Llamas & Tuazon (2016), υποστηρίζουν ότι γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει σταδιακά να

περιορίζεται, όσον αφορά στη μορφή του γονικού ελέγχου και της παρέμβασης στη μάθηση, αλλά να μένει σταθερή όσον αφορά στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και την παροχή ενός κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Τέλος, οι έρευνες των Coskun & Katitas (2021), Wei et al. (2019) και Hornby & Lafaele (2011), ανέδειξαν και αυτές ως εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, αφού κάνουν τους γονείς να διστάζουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο ή όταν αυτό συμβεί να υπάρξει αναπόφευκτη σύγκρουση.

Τέλος, όσον αφορά **στα εμπόδια που αποδίδονται στη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς**, ως σημαντικότερα αναδείχθηκαν από την έρευνα μας, η αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης, το αρνητικό σχολικό κλίμα, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και ο περιορισμένος χρόνος τους για επικοινωνία με τους γονείς. Σε συμφωνία βρίσκονται τα ευρήματα αυτά, αρχικά με τις έρευνες των Hall & Quinn (2014) και Antonopoulou et al. (2011), σχετικά με την απουσία υποστηρικτικών υπηρεσιών και πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από πλευράς σχολείου, όπως επίσης και με την έρευνα των Karibayeva & Bogar (2014) όπου γίνεται αναφορά στις δυσκολίες των σχολείων να διοργανώσουν προγράμματα κατάρτισης για τους γονείς. Όσον αναφορά στο αρνητικό σχολικό κλίμα, όπως τις περιορισμένες διαθέσιμες ώρες για ενημέρωση των γονέων και την έλλειψη προσκλήσεων για συμμετοχή τους σε δράσεις, οι γονείς στην έρευνα της Oates (2017), εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους ως προς τον βαθμό που τα σχολεία τους συμπεριλαμβάνουν σε δράσεις, ενώ επισήμαναν ότι η επικοινωνία σχολείου οικογένειας δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε τυπικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου, αλλά να είναι εστιασμένη στην εφαρμογή νέων πρακτικών που θα ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των οικογενειών. Αντίστοιχα, στις έρευνες των Hall & Quinn (2014) και Antonopoulou et al. (2011), οι γονείς τονίζουν ότι η απουσία τους από το χώρο του σχολείου, δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αδιαφορία και τονίζεται η ανάγκη για προσφορά εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας και συμμετοχής των γονέων. Συνεχίζοντας με το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και τον περιορισμένο χρόνο τους για επικοινωνία με τους γονείς, η έρευνα των Anastasiou & Papagianni (2020), έρχεται να επιβεβαιώσει το εύρημα αυτό, τονίζοντας ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η σχολική κουλτούρα, μπορούν να εμποδίσουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να μοιραστούν την επαγγελματική τους αυτονομία. Οι διαφορετικοί στόχοι του σχολείου και της οικογένειας για τη μεταξύ τους συνεργασία και η

απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους, είναι τα επόμενα εμπόδια σε βαθμό σημαντικότητας που αναδείχθηκαν από την έρευνα μας. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hornby & Lafaele (2011) επιβεβαιώνεται ότι οι διαφορετικοί στόχοι των δυο μερών όσον αφορά στη μεταξύ τους συνεργασία, δύναται να αποτελέσουν εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή. Επιπλέον, στην έρευνα των Anastasiou & Paragianni (2020) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προσδιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως στρεσογόνο παράγοντα για την εργασία τους και εμφανίζονται απρόθυμοι στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Αυτό δικαιολογείται σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τους Antonopoulou et al. (2011), τόσο από τις παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, όσο και στην έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και της επικοινωνίας τους με τους γονείς. Τελευταίο εμπόδιο αναδείχθηκε από την έρευνα μας, αλλά και από την έρευνα των Hornby & Lafaele (2011), η αδυναμία επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών λόγω γλώσσας και ο αποκλεισμός των γονέων διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών καταβολών. Σύμφωνα με τους Anastasiou & Paragianni (2020) και Hornby & Lafaele (2011), η απουσία οργανωμένων δομών υποστήριξης των γονέων και οργανωμένων προγραμμάτων και υποστηρικτικών θεσμών, καθιστά κάποια από τα εμπόδια απροσπέλαστα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετίζονται άμεσα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, των οποίων η πλειοψηφία είναι Έλληνες υπήκοοι, υψηλού μορφωτικού επιπέδου ως απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επιπλέον, η πλειοψηφία είναι έγγαμοί με ένα ή δυο παιδιά και κατοικούν σε αστικές περιοχές. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με αυτά πρότερων ερευνών ως προς τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούνται, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα, όπως άλλωστε κάθε έρευνα, διέπεται από ορισμένους περιορισμούς. Ένας πρώτος περιορισμός είναι ότι η επιλογή του δείγματος, έγινε αρχικά με βολική

δειγματοληψία και στη συνέχεια με δειγματοληψία χιονοστιβάδας, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να μιλάμε για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και για γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Ένα ακόμα ζήτημα που προκύπτει με την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, είναι ότι η έρευνα απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, γεγονός που αποκλείει τη συμμετοχή των γονέων που δεν διαθέτουν τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ή και τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Από τις έρευνες που ανασκοπήθηκαν προέκυψαν μια σειρά προτάσεων των γονέων σχετικά με την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής και παρά τα εμπόδια που συναντούν επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να ακούγονται οι απόψεις τους (Hall & Quinn, 2014). Οι γονείς επισήμαναν ότι σε πολλές περιπτώσεις ενώ έχουν την πρόθεση να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν έχουν αυτήν τη δυνατότητα, εξαιτίας πολλών εμποδίων που συναντούν, ενώ η αδυναμία αυτή εκλαμβάνεται συχνά ως αδιαφορία από τα σχολεία. Για την άρση των εμποδίων αυτών, προτείνεται από τους γονείς η αξιολόγηση από πλευράς σχολείου των αναγκών των οικογενειών και η ανάπτυξη ανάλογων πρακτικών ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Hall & Quinn, 2014· Karibayeva & Bogar, 2014).

Βάσει των παραπάνω και δεδομένου ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά στα εμπόδια που συναντούν οι γονείς συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα των ερευνών που ανασκοπήθηκαν, προτείνεται ως θέμα μελλοντικής έρευνας η διερεύνηση των πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που υλοποιούνται στα Δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και οι προτάσεις των γονέων για τις πρακτικές που θα υποβοηθούσαν την εμπλοκή τους και θα συνέβαλαν στην προσπέλαση των εμποδίων που συναντούν. Η διερεύνηση των πρακτικών και των προτάσεων των γονέων, θα μπορέσει να δώσει μια σφαιρική εικόνα για τη γονεϊκή εμπλοκή στη Δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να προσφέρει ολοκληρωμένα και γενικεύσιμα δεδομένα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της ανάπτυξης πρακτικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής από τα σχολεία. Επιπλέον θα μπορέσουν να συμβάλουν στην αλλαγή των αντιλήψεων για τη γονεϊκή εμπλοκή συνολικά στη σχολική κοινότητα, καθώς μέσω αυτών θα εισακουστούν οι απόψεις και οι ανάγκες των γονέων.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως μια ακόμα πρόταση για επιπλέον έρευνα θα ήταν η ποιοτική προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας. Αναλυτικότερα,

προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας με ποιοτική μεθοδολογία η οποία θα κινηθεί στα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, αλλά η σκοπιά από την οποία θα τα εξετάσει θα είναι βαθύτερη. Στην ουσία η ποιοτική διερεύνηση του θέματος θα προσφέρει δεδομένα για την αιτιολογία πίσω από τις εκφραζόμενες απόψεις. Έτσι, θα δοθεί μεγαλύτερη ακρίβεια στην οπτική που οι γονείς αντιλαμβάνονται τη γονεϊκή εμπλοκή καθώς και θέματα που σχετίζονται με αυτήν, όπως οφέλη και εμπόδια.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences, 10*(3), 69.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies, 37*(3), 333-344.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique, 120*(5), 759-778.
- Bæck U. D. K. (2010) Parental Involvement Practices in Formalized Home-School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(6), 549-563.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education, 156*-166.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational studies, 33*(2), 177-192.
- Barry, A. A., Smith, J. Z., Deutsch, F. M., & Perry-Jenkins, M. (2011) Fathers' involvement in child care and perceptions of parenting skill over the transition to parenthood. *Journal of Family Issues, 32*(11), 1500–1521.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (2000). Teacher work context and parent involvement in urban high schools of choice. *Educational Research and Evaluation, 6*(1), 1-23.

- Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. *Early Childhood Education Journal*, 23(2), 119-123.
- Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon. 23-38.
- Bianchi, S. M., & Milkie, M. A. (2010). Work and family research in the first decade of the 21st century. *Journal of marriage and family*, 72(3), 705-725.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.). *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 37-43). NY: Freeman. Reprinted with permission from the International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed., 1994, 1643-1647. Elsevier Sciences, Ltd, Oxford, England.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.

- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social psychology of education*, 5(2), 149-177.
- Christensen, J. (2010). Proposed enhancement of Bronfenbrenner's development ecology model. *Education Inquiry*, 1(2), 117-126.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London: Routledge.
- 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(4), 464-487.
- Coskun, B., & Katitas, S. (2021). Parental involvement in secondary education: Perceptions and potential barriers. *African Educational Research Journal*, 9(2), 418-433.
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος ΙΩΝ.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Εισ.- Επιμ: Ελ. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society*, 53, 71.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294.

- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144.
- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal, 7*(3), 137-153.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes, 3*, 30-35.
- Epstein, J. L. (1992). *Schools and family partnership*. (Report No. 6) Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and Previews on Research and Policy for School, Family, and Community Partnerships. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview

- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997) *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- 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., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J.R. (1992). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Gao, X., & Xue, H. (2021). Family Background, Parent Involvement, and Shadow Education Participation of Middle School Students: Empirical Analysis from CEPS2015 Data. *Best Evidence in Chinese Education*, 7(1), 893-905.
- Georgiou, S. (1997). Parental Involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Gonida, E. N., & Cortina, S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P.P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99–123.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 729-739.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532.
- Greenwood, G. E., & Hikman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parental Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538.
- Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

- Guy-Evans, O. (2020). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Retrieved from www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html.
- Hall, N., & Quinn, R. (2014). Parental Involvement at the High School Level: Parents' Perspectives. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 1*(1), 13-21.
- Harris, D. L. (2014). *Exploring the connections between parent involvement priorities, policies, programs, and practices* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277–289.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., & Prince, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development, 1902-1912*.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science, 13*(4), 161-164.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research, 111*(1), 12-27.
- Hohmann-Marriott, B. (2011). Coparenting and father involvement in married and unmarried coresident couples. *Journal of Marriage and Family, 73*(1), 296-309.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.

- Hoover-Demsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., & Sandler, H. (2005). Parents' Motivations for Involvement in Their Children's Education. In E. Patrinoakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York.
- 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.
- Karibayeva, A., & Bogar, Y. (2014). To what extent does parents' involvement in middle school influence children's educational progress? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 529-533.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parents' perspective, *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9), pp. 550-561.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement homework and TV time: Direct and Indirect Effects on High School achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373.
- Krane, V., & Klevan, T. (2019). There are three of us: parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth*, 24(1), 74-84.
- Kocayörük, E. (2016). Parental Involvement and School Achievement. *International Journal of Human Behavioral Science*, 2(2), 1-7.

- Kohl H. W. 3rd, Fulton, J. E., Caspersen, C. J. (2000). Assessment of physical activity among children and adolescents. a review and synthesis. *Preventive medicine*, 31(2), S54-S76.
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental Influence and Academic Achievement among Middle School Students: Parent Perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579–590.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 73-85.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133.
- Llamas, A. V., & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results & barriers in public secondary schools. *International Journal of Educational Science and research*, 6(1), 59-78.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-357.
- Martinez, R. A., Martinez, R., & Perez, M. H. (2004). Children's school assessment: implications for family school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 24-39.
- McBride, B. A., & Rane, T. R. (2001). Father/male involvement in early childhood programmes: Training staff to work with fathers. In J.Fagan, & A. Hawkins (Eds.), *Clinical and educational interventions for fathers* (pp. 171-189). New York: Haworth Press.

- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Ho, M. H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 201-216.
- Ngeow, K. Y. H. (1999). Online Resources for Parent/Family Involvement. ERIC Digest.
- Nord, C. W. (1998). *Father Involvement in Schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED419632).
- Oates, T. (2017). *Building effective parental involvement in middle schools: The Parents' Perceptions* (Doctoral dissertation, Concordia University (Oregon)).
- Orange, B. D. (2020). Parental Involvement in Middle School: The Parent's Perspective. *Doctor of Education Dissertations, 10*.
- Pan, Y., Gauvain, M., Liu, Z., & Cheng, L. (2006). American and Chinese parental involvement in young children's mathematics learning. *Cognitive Development, 21*(1), 17-35.
- Parke, R. D. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage & Family Review, 29*(2-3), 43-58.
- Parsons, C. (2002). *Education, exclusion and citizenship*. London: Routledge.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, USA: Center of Innovation & Improvement.

- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*(2), 174.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Fei-Yin, F. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41* (2), 414-427.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research, 77* (3), 373-410.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 83-89.
- Raj, M., & Bennie, G. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research and reviews, 2*(7), 176-185.
- Rodgers, K. B., Rose, H. A. (2001). Personal, family and school factors related academic performance: a comparison by family structure. *Marriage & Family Review, 33* (4), 47- 61.
- 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.*, (pp.3-23). Thousand Oaks London New Delhi.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education, 7*(2), 185-209.

- Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. In Hiatt-Michael, D. *Promising Practices for Family Involvement in Schools*, (pp. 1-24), Greenwich Connecticut.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships. From concepts to practice*. Teachers' College Press, Columbia University, New York.
- Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). 'I can see parents being reluctant': perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child and Family Social Work*, 14(3), 278–288.
- Tam, C. V., & Chan, M. R. (2011) Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 2009, 19, 2, 81-100.
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaption to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442- 453.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 84-104.
- Wang, M.T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2), 610–625.
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F. Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.
- Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The role of parental involvement in classroom life in Greek primary and secondary education. *Psychology*, 4(2), 118-123.
- Yeung, W. J., Duncan, G. J., & Hill, M. S. (2000). Putting fathers back in the picture: Parental activities and children's adult outcomes. *Marriage & family review*, 29(2-3), 97-113.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Οικογένειας. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γ. Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, ΙΔΕΚΕ.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γούλα, Α. Μ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμπλοκή πλειονοτικών και μειονοτικών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (No. GRI-2017-20057). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Γ*, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 491-510.

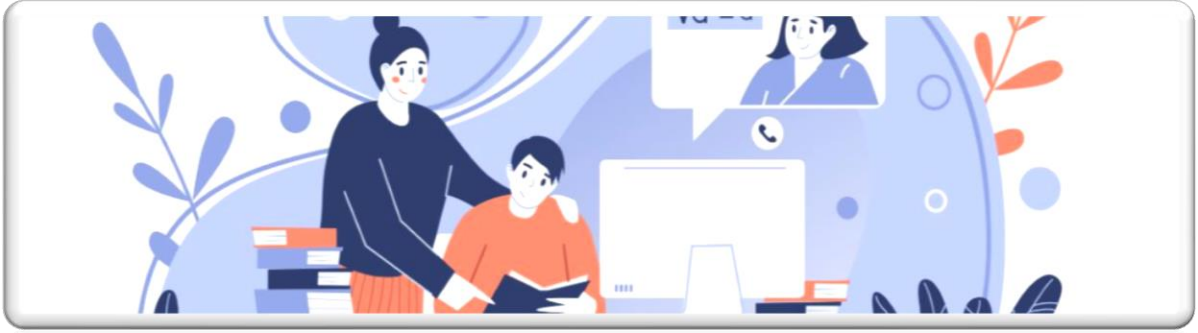
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104.
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο δημοτικού σχολείου*. (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος, & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ. Αθήνα: Άτραπος.
- Κυρίτσης, Δ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 121-139.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρονικό βιβλίο] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωάννινων).
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Άτραπος.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 4-28.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 193-21.
- Πολύζος, Γ. (2007). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας, (Master's thesis).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΠΙ
- Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην δημιουργία αγωγής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Η περίπτωση των νομών Καρδίτσα και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο Α. Μπρούτζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, τ.6., 135-171. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαλδούπης, Ε. (2008). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, αναφορικά με την επικοινωνία – συνεργασία σχολείου και οικογένειας*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



Αντιλήψεις γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Αγαπητέ/ή,

Ονομάζομαι Θεοδώρα Μπασιάκου, είμαι καθηγήτρια Πληροφορικής (ΠΕ86) και φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση», με ειδίκευση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Mορφές): Πολιτικές και Πρακτικές», του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω μία έρευνα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται το σύνολο των γονεϊκών πρακτικών στο σπίτι και στο σχολείο που επιδρούν στην εκπαίδευση και τη μάθηση των παιδιών. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να πάρει τη μορφή της ανατροφής, της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, της εθελοντικής προσφοράς στο σχολείο, της μάθησης στο σπίτι, της λήψης κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών, της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών που φοιτούν σε Δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους τύπους

της γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη που προκύπτουν και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Για να ολοκληρωθεί η έρευνα, έχει δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο καλείστε να συμπληρώσετε. Θα πρέπει να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν αναμένεται να διαρκέσει περισσότερο από 15 λεπτά.

Στο σημείο αυτό σημειώνεται πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ιδιωτικές και τα δεδομένα σας προστατεύονται με βάση τον Γενικό Κανονισμό της Ε.Ε. για τα Προσωπικά δεδομένα 2016/679 (GDPR). Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και δεν θα διατεθούν σε τρίτους. Διατηρείτε το δικαίωμα να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε. Κατά την οικειοθελή αποχώρησή σας, μπορείτε να αποσύρετε τα δεδομένα σας ακόμα και μετά το τέλος της έρευνας και εντός δύο εβδομάδων μετά το τέλος αυτής.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία ή εάν επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: basiakouth@gmail.com. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε.

Με εκτίμηση,
Θεοδώρα Μπασιάκου
Καθηγήτρια Πληροφορικής (ΠΕ86)
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο *

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία *

- Έως 30
 31-40
 41-50
 51-60
 61 και άνω

3. Επίπεδο εκπαίδευσης *

- Δημοτικό
 Γυμνάσιο
 Λύκειο
 ΑΕΙ/ΤΕΙ
 Μεταπτυχικό
 Διδακτορικό
 Άλλο: _____

4. Οικογενειακή κατάσταση *

- Άγαμος/η
 Έγγαμος/η
 Διαζευγμένος/η
 Σε διάσταση
 Χήρος/α
 Συζώ – σύμφωνο συμβίωσης
 Άλλο: _____

5. Αριθμός παιδιών *

- 1
- 2
- 3
- 4 και πάνω

6. Σε ποια βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά/ούν το/τα παιδί/ιά σας; *.

- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Και στις δύο

7. Υπηκοότητα *

- Ελληνική
- Αλβανική
- Ρουμανική
- Ινδική
- Άλλο: _____

8. Διαμένω σε περιοχή *

- Αγροτική
- Ημιαστική
- Αστική

Β. ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

9. Σε ποιο βαθμό υιοθετείτε τους παρακάτω τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Ανατροφή (Εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη των παιδιών, όπως διαβίωση σε ασφαλές περιβάλλον, υλική και συναισθηματική φροντίδα, ορθή διαπαιδαγώγηση).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Ανάπτυξη αμφίδρομης και αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, με σκοπό τη συνεχή ενημέρωσή σας από το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού σας, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις δράσεις του σχολείου και από την πλευρά σας ενημέρωση του σχολείου, για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού σας και τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εθελοντική προσφορά στο σχολείο (Συστηματική ή περιστασιακή συνδρομή στο σχολείο, με συμμετοχή σας σε δράσεις του σχολείου ή οποιαδήποτε άλλη μορφή υποστήριξης).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βοήθεια στη μελέτη (Ενεργός δράση σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας, με τη μορφή της επίβλεψης ή της συμμετοχής σας στις κατ'οίκον εργασίες, την εξασφάλιση εξειδικευμένης βοήθειας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών είτε μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων είτε με την ενασχόληση τους με επικοινωνιακές δραστηριότητες εντός σπιτιού).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών (Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στις Σχολικές Επιτροπές, στα Σχολικά Συμβούλια κ.α.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Αξιοποίηση πόρων από την κοινότητα και ανάπτυξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς π.χ πολιτιστικούς, οικονομικούς κτλ., προς όφελος των μαθητών).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

10. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι αφορούν εσάς ως γονέα, επηρεάζουν την εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Το μορφωτικό σας επίπεδο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το κοινωνικοοικονομικό σας επίπεδο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά σας (γλώσσα, κουλτούρα, εθνοτικές καταβολές).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η μορφή και το μέγεθος της οικογένειάς σας (σε μία π.χ μονογονεϊκή ή πολύτεκνη οικογένεια οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το φύλο σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι αντιλήψεις σας για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι προσδοκίες σας από την εκπαίδευση του παιδιού σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η πρότερη εμπειρία σας σε θέματα εκπαίδευσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δυνατότητα παροχής φροντιστηριακών μαθημάτων ή/και ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων στο παιδί σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι αφορούν το ίδιο το παιδί σας, επηρεάζουν την εμπλοκή σας στην εκπαίδευσή του;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Η ηλικία του παιδιού (Τάξη φοίτησης).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το φύλο του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η σχολική επίδοση του παιδιού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν την εμπλοκή σας στην εκπαίδευσή του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Η στάση του Διευθυντή απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (πρόσκληση των γονέων για ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες του σχολείου, ενεργοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων για ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία, διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου (πολιτική που εφαρμόζει το σχολείο απέναντι στην επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φήμη της σχολικής μονάδας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες οι οποίοι αφορούν την κοινότητα, επηρεάζουν την εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Το μέγεθος της κοινότητας που ανήκετε (η απόσταση της οικίας ή της εργασίας από το σχολείο, διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας που ανήκετε (οι επιδράσεις που δέχεται η οικογένεια σε μια π.χ. υποβαθμισμένη κοινότητα, είναι αρνητικές και αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα ως προς τη μάθηση και τη γονεϊκή εμπλοκή).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ. ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

14. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις αποτελούν οφέλη, τα οποία θεωρείτε ότι αποκόμισε το παιδί σας από την εμπλοκή σας στην εκπαίδευσή του;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Βελτίωση της σχολικής επίδοσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυξημένα κίνητρα για μάθηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης εντός του οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις αποτελούν οφέλη, τα οποία θεωρείτε ότι αποκομίσατε εσείς ως γονέας από την εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Κατανόηση των μαθησιακών αναγκών του παιδιού σας και απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική του πορεία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίσθημα ενεργούς συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενίσχυση του γονεϊκού σας ρόλου, μέσω ενημερωτικών δράσεων του σχολείου αναφορικά με τις απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων, τον ορθό τρόπο βοήθειας στις κατ'οίκον εργασίες, τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σας κ.α.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έγκαιρη ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποδοχή της ετερότητας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, μέσα από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών καταβολών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνδιαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής και ευρύτερης κουλτούρας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις αποτελούν οφέλη τα οποία θεωρείτε ότι αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, από την εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Συλλογή χρήσιμων πληροφοριών και διαμόρφωση σφαιρικής εικόνας για το παιδί σας (χαρακτήρας, ανάγκες, οικογενειακό περιβάλλον, συνθήκες διαβίωσης).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιασμός ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας μέσα από ένα κοινό σχέδιο δράσης του εκπαιδευτικού με εσάς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατευνασμός συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ε. ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

17. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν εσάς ως γονέα, εμποδίζουν την εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, έλλειψη υποδομών, πόρων και υποστηρικτικών δομών).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνθήκες εργασίας (φόρτος εργασίας, ανελαστικά ωράρια, εργασιακή πίεση, επαγγελματική εξουθένωση).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το επίπεδο εκπαίδευσης σας (Αδυναμία να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απουσία γνώσεων για το πώς πρέπει να εμπλέκεστε αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διστακτικότητα σας να εμπιστευτείτε στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς του παιδιού σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι αντιλήψεις σας για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες σας ως μαθητές.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς/σχολεία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη εξοικείωσης με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αδυναμία για εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ή των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το παιδί σας, αποτελούν εμπόδια στην εμπλοκή σας στην εκπαίδευσή του;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Η στάση του παιδιού απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (π.χ η τάση των εφήβων για ανεξαρτησία).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενδεχόμενα μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβλήματα συμπεριφοράς και αρνητική φήμη του παιδιού στο σχολείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν τη σχέση γονέα-σχολείου αποτελούν εμπόδια στην εμπλοκή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Διαφορετικοί στόχοι σχολείου και οικογένειας για την μεταξύ τους συνεργασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής εθνοτικής σας προέλευσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο αποκλεισμός που βιώνετε από το σχολείο, λόγω διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων διαφορών σας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σας σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αρνητικό κλίμα σχολείου (περιορισμένες διαθέσιμες ώρες για ενημέρωση των γονέων, έλλειψη προσκλήσεων για συμμετοχή των γονέων σε δράσεις).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η απάντησή σας καταγράφηκε. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 1: Κατανομή βαθμού υιοθέτησης των τύπων γονεϊκής εμπλοκής

Τύπος γονεϊκής εμπλοκής	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανατροφή	2	0,7%	3	1,0%	13	4,3%	45	14,8%	242	79,3%
Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας	8	2,6%	26	8,5%	55	18,0%	95	31,1%	121	39,7%
Εθελοντική προσφορά στο σχολείο	48	15,7%	66	21,6%	70	23,0%	84	27,5%	37	12,1%
Βοήθεια στη μελέτη	11	3,6%	32	10,5%	61	20,0%	112	36,7%	89	29,2%
Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων-εκπαιδευτικών	80	26,2%	65	21,3%	65	21,3%	58	19,0%	37	12,1%
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας	74	24,3%	69	22,6%	68	22,3%	62	20,3%	32	10,5%

Πίνακας 2: Κατανομή βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τους γονείς

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν τους γονείς	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Το μορφωτικό σας επίπεδο	14	4,6%	12	3,9%	32	10,5%	113	37,0%	134	43,9%
Το κοινωνικοοικονομικό σας επίπεδο	17	5,6%	15	4,9%	38	12,5%	125	41,0%	110	36,1%

Τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά σας	25	8,2%	24	7,9%	33	10,8%	102	33,4%	121	39,7%
Η μορφή και το μέγεθος της οικογένειάς σας	33	10,8%	24	7,9%	70	23,0%	114	37,4%	64	21,0%
Το φύλο σας	83	27,2%	41	13,4%	58	19,0%	73	23,9%	50	16,4%
Οι αντιλήψεις σας για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής	17	5,6%	16	5,2%	33	10,8%	91	29,8%	148	48,5%
Οι προσδοκίες σας από την εκπαίδευση του παιδιού σας	11	3,6%	17	5,6%	32	10,5%	110	36,1%	135	44,3%
Η πρότερη εμπειρία σας σε θέματα εκπαίδευσης	30	9,8%	38	12,5%	44	14,4%	92	30,2%	101	33,1%
Η δυνατότητα παροχής φροντιστηριακών μαθημάτων ή/και ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων στο παιδί σας	6	2,0%	20	6,6%	38	12,5%	105	34,4%	136	44,6%

Πίνακας 3: Κατανομή βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν τα παιδιά

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν τα παιδιά	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η ηλικία του παιδιού	17	5,6%	21	6,9%	38	12,5%	118	38,7%	111	36,4%
Το φύλο του παιδιού	145	47,5%	40	13,1%	52	17,1%	48	15,7%	20	6,6%
Η σχολική επίδοση του παιδιού	23	7,5%	24	7,9%	58	19,0%	116	38,0%	84	27,5%

Πίνακας 4: Κατανομή βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η στάση του Διευθυντή απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	35	11,5%	48	15,7%	62	20,3%	86	28,2%	74	24,3%
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς	33	10,8%	49	16,1%	67	22,0%	95	31,1%	61	20,0%
Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου	16	5,2%	50	16,4%	70	23,0%	100	32,8%	69	22,6%
Η φήμη της σχολικής μονάδας	49	16,1%	61	20,0%	97	31,8%	68	22,3%	30	9,8%
Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας	40	13,1%	55	18,0%	77	25,2%	75	24,6%	58	19,0%

Πίνακας 5: Κατανομή βαθμού επίδρασης των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και αφορούν την ευρύτερη κοινότητα

Παράγοντες επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν την κοινότητα	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Το μέγεθος της κοινότητας που ανήκετε	76	24,9%	69	22,6%	63	20,7%	64	21,0%	33	10,8%
Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας που ανήκετε	73	23,9%	59	19,3%	70	23,0%	78	25,6%	25	8,2%

Πίνακας 6: Κατανομή βαθμού οφέλους που αποκόμισαν τα παιδιά από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής που αποκόμισαν τα παιδιά	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Βελτίωση της σχολικής επίδοσης	5	1,6%	23	7,5%	62	20,3%	146	47,9%	69	22,6%
Θετική στάση απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση	2	0,7%	15	4,9%	48	15,7%	142	46,6%	98	32,1%
Αυξημένα κίνητρα για μάθηση	6	2,0%	15	4,9%	75	24,6%	131	43,0%	78	25,6%
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του	3	1,0%	18	5,9%	54	17,7%	119	39,0%	111	36,4%
Αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης εντός του οικιακού και σχολικού περιβάλλοντος	1	0,3%	12	3,9%	42	13,8%	110	36,1%	140	45,9%
Περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο	9	3,0%	19	6,2%	58	19,0%	123	40,3%	96	31,5%

Πίνακας 7: Κατανομή βαθμού οφέλους που αποκόμισαν οι γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής που αποκόμισαν οι γονείς	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κατανόηση των μαθησιακών αναγκών του παιδιού σας και απόκτηση ολοκληρωμένης εικόνας για τη σχολική του πορεία	4	1,3%	18	5,9%	30	9,8%	130	42,6%	123	40,3%

Αίσθημα ενεργούς συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού σας	5	1,6%	30	9,8%	61	20,0%	109	35,7%	100	32,8%
Ενίσχυση του γονεϊκού σας ρόλου	17	5,6%	35	11,5%	80	26,2%	108	35,4%	65	21,3%
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις ικανότητές σας	26	8,5%	46	15,1%	86	28,2%	98	32,1%	49	16,1%
Έγκαιρη ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας	11	3,6%	24	7,9%	46	15,1%	132	43,3%	92	30,2%
Αποδοχή της ετερότητας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης, μέσα από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών καταβολών	32	10,5%	46	15,1%	80	26,2%	89	29,2%	58	19,0%
Συνδιαμόρφωση μιας συλλογικής σχολικής και ευρύτερης κουλτούρας	31	10,2%	51	16,7%	66	21,6%	103	33,8%	54	17,7%

Πίνακας 8: Κατανομή βαθμού οφέλους που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη γονεϊκή εμπλοκή

Οφέλη γονεϊκής εμπλοκής που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Συλλογή χρήσιμων πληροφοριών και διαμόρφωση σφαιρικής εικόνας για το παιδί σας	11	3,6%	29	9,5%	55	18,0%	115	37,7%	95	31,1%
Σχεδιασμός ορθότερων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	30	9,8%	53	17,4%	102	33,4%	88	28,9%	32	10,5%
Επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί σας μέσα από ένα κοινό	29	9,5%	37	12,1%	67	22,0%	99	32,5%	73	23,9%

σχέδιο δράσης του εκπαιδευτικού με εσάς										
Κατευνασμός συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	28	9,2%	47	15,4%	78	25,6%	86	28,2%	66	21,6%

Πίνακας 9: Κατανομή βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τους γονείς

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με τους γονείς	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση	127	41,6%	47	15,4%	45	14,8%	50	16,4%	36	11,8%
Οι συνθήκες εργασίας	41	13,4%	67	22,0%	44	14,4%	76	24,9%	77	25,2%
Το επίπεδο εκπαίδευσης σας	128	42,0%	51	16,7%	32	10,5%	46	15,1%	48	15,7%
Απουσία γνώσεων για το πώς πρέπει να εμπλέκεστε αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού σας	103	33,8%	59	19,3%	40	13,1%	74	24,3%	29	9,5%
Η διστακτικότητα σας να εμπιστευτείτε στους εκπαιδευτικούς θέματα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς του παιδιού σας	103	33,8%	65	21,3%	58	19,0%	52	17,0%	27	8,9%
Οι αντιλήψεις σας για το βαθμό που τα σχολεία αξιοποιούν και εκτιμούν τη γονεϊκή εμπλοκή	79	25,9%	69	22,6%	84	27,5%	51	16,7%	22	7,2%
Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες σας ως μαθητές	173	56,7%	56	18,4%	38	12,5%	25	8,2%	13	4,3%

Οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς/σχολεία	131	43,0%	69	22,6%	55	18,0%	33	10,8%	17	5,6%
Η έλλειψη εξοικείωσης με τη δομή των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	139	45,6%	71	23,3%	48	15,7%	36	11,8%	11	3,6%
Αδυναμία για εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής ή των απαιτούμενων δεξιοτήτων χρήσης της τεχνολογίας.	134	43,9%	52	17,0%	48	15,7%	48	15,7%	23	7,5%

Πίνακας 10: Κατανομή βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με τα παιδιά	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η στάση του παιδιού απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή	55	18,0%	55	18,0%	68	22,3%	92	30,2%	35	11,5%
Ενδεχόμενα μαθησιακά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες	122	40,0%	49	16,1%	59	19,3%	55	18,0%	20	6,6%
Προβλήματα συμπεριφοράς και αρνητική φήμη του παιδιού στο σχολείο	176	57,7%	39	12,8%	44	14,4%	29	9,5%	17	5,6%

Πίνακας 11: Κατανομή βαθμού στον οποίο παρουσιάζονται εμπόδια κατά τη γονεϊκή εμπλοκή, τα οποία έχουν σχέση με το σχολείο

Εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη γονεϊκή εμπλοκή και έχουν σχέση με το σχολείο	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαφορετικοί στόχοι σχολείου και οικογένειας για τη συνεργασία μεταξύ τους	97	31,8%	60	19,7%	74	24,3%	52	17,0%	22	7,2%
Διαφορές στο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφορετικής εθνοτικής σας προέλευσης	206	67,5%	18	5,9%	28	9,2%	21	6,9%	32	10,5%
Ο αποκλεισμός που βιώνετε από το σχολείο, λόγω διαφορετικών εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων διαφορών σας	205	67,2%	23	7,5%	32	10,5%	20	6,6%	25	8,2%
Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία	97	31,8%	62	20,3%	59	19,3%	48	15,7%	39	12,8%
Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σας σε συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και κυρίως σε αυτούς που παρεμβαίνουν στη δουλειά τους	112	36,7%	54	17,7%	57	18,7%	47	15,4%	35	11,5%
Αρνητικό κλίμα σχολείου	99	32,5%	61	20,0%	36	11,8%	55	18,0%	54	17,7%
Αδυναμία του σχολείου να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων σε θέματα ενίσχυσης της μάθησης	78	25,6%	45	14,8%	63	20,7%	64	21,0%	55	18,0%