



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΓΟΝΕΙΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

του

ΛΕΩΝΙΔΑ ΛΕΒΕΝΤΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Χρυσούλα Χατζηγεωργίου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού  
διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 23 Ιουνίου 2018

Ο Δηλών: Λεωνίδας Λεβέντης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ταυτόχρονα είναι και εκπαιδευτικοί, σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής τους, η συμπεριφορά τους σε σχέση με τις εργασίες στο σπίτι και οι θέσεις τους σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας στη σχολική τάξη. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη εργασία είναι ότι επειδή ο γονιός και ο εκπαιδευτικός είναι οι δύο βασικοί πυλώνες που επιδρούν στη σχολική ζωή του παιδιού, θεωρήσαμε ότι θα είχε μεγάλη αξία η έρευνα σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή πάνω σε άτομα που διαθέτουν ταυτόχρονα και τις δύο ιδιότητες. Αυτό το είδος γονέα, διαθέτει το πλεονέκτημα ότι έχει προσωπικά βιώματα σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα με συνέπεια να είναι πιο ρεαλιστής και αντικειμενικός στην εφαρμογή του γονεϊκού του ρόλου.

Η διερεύνηση διεξήχθη μέσα από τη μελέτη, ανάλυση, επεξεργασία και σύνθεση βιβλιογραφικών πηγών, σχετικών με το θέμα. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε σε 170 γονείς οι οποίοι είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τα παιδιά τους φοίτησαν ή φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτά τα 149 ήταν έγκυρα και χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση συμπερασμάτων πάνω στη συγκεκριμένη έρευνα.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς-εκπαιδευτικοί είναι σε τακτική επαφή με το σχολείο, ελέγχουν τις εργασίες και την εμφάνιση των παιδιών τους, επιθυμούν να γνωρίζουν τις σχολικές παρέες που συναναστρέφονται τα παιδιά τους, αφιερώνουν χρόνο για να επικοινωνούν μαζί τους, εμπιστεύονται σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς αλλά δεν θεωρούν τους εαυτούς τους υπερπροστατευτικούς.

Σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες οι γονείς-εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο για να βοηθήσουν ή να καθοδηγήσουν μαθησιακά τα παιδιά τους, δεν αποδέχονται ολοκληρωτικά τις Νέες Τεχνολογίες ως μέσο απόκτησης γνώσης, δεν υιοθετούν τη μελέτη του επόμενου μαθήματος και τον διαχωρισμό των μαθημάτων σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», δεν επιθυμούν την επιφανειακή μελέτη αλλά την σφαιρική μαθησιακή εμβάθυνση και θεωρούν ότι διαθέτουν την απαραίτητη υπομονή και εμπειρία να παίζουν τον ρόλο του «δασκάλου» στο σπίτι.

Όσον αφορά την αναζήτηση βοήθειας στην τάξη, οι γονείς εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν το θάρρος να το κάνουν, θεωρούν ότι δεν είναι ένδειξη έλλειψης εξυπνάδας, αργής αντίληψης, τεμπελιάς, αδιαφορίας, αφηρημάδας και ότι βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν βαθύτερα το μαθησιακό αντικείμενο και να γίνονται «καλύτεροι».

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to investigate the views of parents of primary school pupils, who are also teachers, concerning their involvement in the educational process of their children. More specifically, the degree of their parental involvement, their behavior in relation to homework and their positions on seeking help in the classroom were studied. The reason why this thesis was chosen is that because both parents and teachers are the two main pillars that influence a child's school life, we considered it would be of great value research on parental involvement on individuals who have both properties. This type of parent has the advantage of having personal experiences about school reality, making him/her more realistic and objective in the application of his/her parental role.

The investigation was carried out through study, analysis, processing and synthesis of relevant bibliographic sources on the subject. A questionnaire was then created and distributed to 170 parents who are in-service teachers and their children used to attend or are still attending Primary Schools. Out of these questionnaires, 149 were valid and were used to draw conclusions on this research.

The findings show that parents-teachers are in regular contact with the school, they check their children's homework and appearance, they want to be aware of the school companies their children associate with, they spend time communicating with them, they trust teachers to a great extent but they do not consider themselves overprotective.

In relation to homework, parents-teachers believe they have the appropriate scientific background to help or guide their children, they do not fully accept New Technologies as a means of acquiring knowledge, they do not adopt the study of the next lesson and the separation of courses into "primary" and "secondary» ones, they do not want superficial study but comprehensive learning and they feel they have the necessary patience and experience to play the role of "teacher" at home.

As far as the search of help within the classroom is concerned, parents-teachers believe that pupils should have the courage to do so, they do not think it is a sign of lack of intelligence, slow perception, laziness, indifference or absent-mindedness, and that it helps children to deeper understand their learning object and become "better".

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
1. ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ .....	3
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	3
1.2 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	3
2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ .....	5
2.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ .....	5
2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ .....	6
2.3 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	7
2.4 ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	9
3. ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	12
3.1 ΚΑΤ’ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ .....	12
3.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ .....	21
3.3 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.....	24
3.4 ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ .....	27
4. ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ.....	29
4.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ .....	29
4.2 Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	30
4.3 Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	32
4.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ .....	34
5. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ .....	37
5.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	37
5.2 ΕΜΠΟΔΙΑ.....	38
6. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ .....	41
7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ .....	43
7.1 ΓΕΝΙΚΑ .....	43
7.2 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	43
7.3 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ.....	45
7.4 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	46
7.5 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
7.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	47
7.7 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
7.8 ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	49
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	51
8.1. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	73
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ .....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	87
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	87

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Εικόνα 1: Επάγγελμα συζύγου	52
Εικόνα 2: Οικονομική κατάσταση	52
Εικόνα 3: Αριθμός παιδιών	52
Εικόνα 4: Είστε σε τακτική επαφή με το σχολείο;	54
Εικόνα 5: Ανησυχείτε αν το παιδί έχει διαγώνισμα αύριο;	55
Εικόνα 6: Ανησυχείτε για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο;	57
Εικόνα 7: Παίρνετε το μέρος του παιδιού σας σε έναν τσακωμό;	57
Εικόνα 8: Ζητάτε εξηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς όταν μαλώνουν το παιδί σας;	58
Εικόνα 9: Πόσο συχνά λύνετε ένα παράδειγμα;	60
Εικόνα 10: Πόσο συχνά εξηγείτε τη λύση ενός προβλήματος;	61
Εικόνα 11: Πόσο συχνά καθοδηγείτε το παιδί σας;	61
Εικόνα 12: Πόσο συχνά βοηθάτε το παιδί σας σε εργασίες που θεωρείτε εύκολες;	63
Εικόνα 13: Πόσο συχνά δίνετε επιπλέον ασκήσεις στα παιδιά σας;	64
Εικόνα 14: Πόσο συχνά εξετάζετε τα παιδιά σας σε "δευτερεύοντα" μαθήματα;	65
Εικόνα 15: Πόσο συχνά ζητάτε από τα παιδιά σας να σας "πουν" τα μαθήματα της επόμενης ημέρας;	65
Εικόνα 16: Πόσο συχνά επεμβαίνετε χωρίς να σας το ζητήσει το παιδί σας;	66
Εικόνα 17: Πόσο συχνά λύνετε οι ίδιοι τις "κατ' οίκον" εργασίες των παιδιών σας;	67
Εικόνα 18: Πόσο συχνά δίνετε στο παιδί σας παρόμοιες ασκήσεις;	68
Εικόνα 19: Πόσο συχνά δίνετε στα παιδιά σας επιπλέον βιβλία;	68
Εικόνα 20: Πόσο συχνά λέτε στο παιδί σας να ξαναδιαβάσει ένα πρόβλημα;	69
Εικόνα 21: Πόσο συχνά ζητάτε από το παιδί σας να σας περιγράψει τον τρόπο επίλυσης μιας άσκησης;	69
Εικόνα 22: Πιστεύετε ότι κάποιος μαθητής που χρειάζεται βοήθεια είναι καλύτερο να μην το δείχνει;	70
Εικόνα 23: Θεωρείτε ότι οι μαθητές που ζητούν βοήθεια γίνονται εξυπνότεροι;	71
Εικόνα 24: Πιστεύετε ότι όταν ένας μαθητής ζητάει βοήθεια στην τάξη σημαίνει ότι αργεί να καταλάβει;	71
Εικόνα 25: Ο μαθητής που ζητάει βοήθεια στην τάξη δεν επιθυμεί να κάνει πολλή δουλειά	72
Εικόνα 26: Ο μαθητής που ζητάει βοήθεια στην τάξη, δεν θέλει να δουλέψει πολύ	72
Εικόνα 27: Θεωρείτε ότι όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια στην τάξη δεν είναι προσεκτικοί;	72
Εικόνα 28: Όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια, σημαίνει ότι δεν είναι αρκετά έξυπνοι	73
Εικόνα 29: Η αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα βοηθάει τον μαθητή να γίνει καλύτερος	73
Πίνακας 1: Ελέγχετε την τσάντα του παιδιού	55
Πίνακας 2: Στέλνετε το παιδί σας φροντιστήριο;	56
Πίνακας 3: Οι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας πιστεύουν ότι είστε υπερπροστατευτικοί;	59
Πίνακας 4: Πόσο συχνά λύνετε ένα παράδειγμα;	60
Πίνακας 5: Πόσο συχνά λύνετε εσείς τις ασκήσεις του σχολείου;	62
Πίνακας 6: Πόσο συχνά δίνετε επιπλέον ασκήσεις στα παιδιά σας;	64
Πίνακας 7: Πόσο συχνά λύνετε εσείς ένα πρόβλημα που το παιδί σας δεν μπορεί να λύσει;	67
Πίνακας 8: Πιστεύετε ότι κάποιος μαθητής που χρειάζεται βοήθεια είναι καλύτερο να μην το δείχνει;	70



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Χρυσούλα Χατζηγεωργίου, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την υπομονή, τη θετική διάθεση, την επιστημονική και ψυχολογική υποστήριξη και την καθοριστική και ουσιαστική συμβολή της στην εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Αισθάνομαι πραγματικά τυχερός που είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ μαζί της, να ανταλλάξουμε απόψεις, να μου ξυπνήσει το ερευνητικό μου δαιμόνιο και να με καθοδηγήσει με συναρπαστικό τρόπο σε δρόμους της γνώσης και της μάθησης που είχα λησμονήσει.

Επίσης ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους γονείς εκπαιδευτικούς για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας με υπευθυνότητα και ζήλο τα ερωτηματολόγια.

Τέλος οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στη γυναίκα μου Ελένη, που με ανέχτηκε και με στήριξε όλο αυτό το διάστημα και ένα μεγάλο συγνώμη στους δύο γιούς μου, Γιώργο και Ορέστη, για τις πολλές ώρες που απουσίασα από τη ζωή τους. Το λιγότερο που μπορώ να κάνω γι' αυτούς είναι να τους αφιερώσω τη συγκεκριμένη εργασία.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού, την ισορροπημένη καθημερινότητα του και την αρμονική του ενσωμάτωση στη κοινωνία, αποτελεί η συνεργασία σχολείου και οικογενείας. Υπάρχει ένα τρίγωνο που έχει σαν κορυφές, τους γονείς, το παιδί και το σχολείο και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την σχέση τους. Ο χώρος του σχολείου, τα παλαιότερα χρόνια, ήταν κλειστός σε εξωτερικές επιρροές, αλλά τα τελευταία χρόνια έγινε πιο δεκτικός, κυρίως στον τομέα που σχετίζεται με τη γονεϊκή εμπλοκή. Ο ρόλος των γονέων στη σχολική πραγματικότητα έγινε πιο ενεργός και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν όλο και πιο πολύ τα μεγάλα οφέλη που αποκτούν από τη συνεργασία αυτή, διατηρώντας πάντα την κυριαρχία τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι. Όπως όλες, όμως, οι συνεργασίες χαρακτηρίζεται από θετικές συνέπειες αλλά και σημαντικά εμπόδια.

Η παρούσα εργασία έρχεται να προσεγγίσει τη γονεϊκή εμπλοκή από μια διαφορετική οπτική. Εξετάζει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη σχολική υποστήριξη των παιδιών τους έχοντας ως επαγγελματική ιδιότητα αυτή του εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο «μπόλιασμα» των δύο ρόλων έχει μεγάλη σημασία να μελετηθεί, καθώς δίνει το πλεονέκτημα στον γονέα να γνωρίζει από «πρώτο χέρι» τη σχολική πραγματικότητα ενώ ταυτόχρονα διαθέτει τις κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές ώστε να βοηθήσει κατάλληλα το παιδί του στη μαθησιακή «περιπέτειά του».

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας με στόχο να καταγραφεί και να προσδιοριστεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ώστε να προσαρμοστούν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται ο ορισμός και οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις μορφές σχέσεων, στους παράγοντες που τις επηρεάζουν και στους τρόπους βελτίωσης των σχέσεων αυτών. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε τέσσερις τομείς γονεϊκής εμπλοκής και πιο συγκεκριμένα στις κατ' οίκον εργασίες, στη σχολική αποτελεσματικότητα, στη σχολική επίδοση και στην αναζήτηση βοήθειας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται εμπειριστατωμένη αναφορά στους ρόλους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο ειδικά στους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Στο πέμπτο κεφάλαιο

επισημαίνονται οι θετικές συνέπειες και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εμπλοκή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών τους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας της έρευνας. Περιγράφει την αναγκαιότητα της έρευνας, τον σκοπό της και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες: σε αυτά που αφορούν γενικότερα τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, σε αυτά που αφορούν την εμπλοκή των γονέων εκπαιδευτικών στις κατ' οίκον εργασίες και σε αυτά που αφορούν τις απόψεις των γονέων εκπαιδευτικών σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας στην τάξη. Επίσης αναφέρονται ο τρόπος κατάρτισης και οι ειδικοί παράμετροι που αφορούν το επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) όπως ο πληθυσμός, το μεθοδολογικό πλαίσιο, η δειγματοληπτική μέθοδος, η ημερομηνία και το δείγμα της έρευνας.

Το τρίτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων, την διατύπωση των συμπερασμάτων και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο τέλος, παρατίθενται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθώς και το Παράρτημα το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

# 1. ΓΟΝΕΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

## 1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) περιέχει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες.

Στις Η.Π.Α. με το νόμο «No Child left Behind» ορίζεται σαν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και την τακτική και δύο κατευθύνσεων επικοινωνία γονέων – σχολείου η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2006).

Μπορεί να της δοθεί ο χαρακτηρισμός «ομπρέλα» κάτω από την οποία εφαρμόζονται πολλές πρακτικές, όπως η συνηθισμένη τυπική επίσκεψη του γονέα στο σχολείο, η επικοινωνία γονέα κι εκπαιδευτικού, η προφορική βοήθεια και η τακτική παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σπίτι, τα όνειρα και οι προσδοκίες των γονέων, οι μέθοδοι που ανακαλύπτουν για να προσφέρουν στα παιδιά τους κίνητρα μόρφωσης και πνευματικής καλλιέργειας και οι τρόποι που χρησιμοποιούν για να πάρουν αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση της σχολικής κοινότητας (Γεωργίου 2000).

Άλλοι πάλι συσχετίζουν την «γονεϊκή εμπλοκή» με τη παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων, με τη συμμετοχή σε σχολικές γιορτές κι σε άλλου είδους εκδηλώσεις, με την παρουσία τους σε σχολικές επισκέψεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα (μουσεία, βιβλιοθήκες, προγράμματα). Γενικά ότι ο παραπάνω όρος είναι η παροχή κινήτρων και υλικών πόρων στον μαθητή τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007) (Μαρκάδας, 2010) (Ζερβουδάκη, 2011).

Δηλαδή ένας γενικός ορισμός θα ήταν η παρουσία και συμμετοχή του γονέα στη σχολική πραγματικότητα (Γιοβαζολιάς, 2011) (Κλαδάκης, 2012).

## 1.2 ΤΥΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Η συμμετοχή του γονέα στις σχολικές διαδικασίες χαρακτηρίζεται από το πόσο τακτικά γίνεται (ποσοτικά) και από το πόσο ουσιαστική και επιτυχημένη είναι (ποιοτικά). Βέβαια η ποιότητα δεν δημιουργείται μόνο από την πλευρά του σχολείου

αλλά κυρίως από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του γονέα. Μερικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής στην όλη διαδικασία είναι οι ακόλουθοι :

α) *Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς*. Ο γονέας παρακολουθεί, ελέγχει και κατευθύνει τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού στο σπίτι.

β) *Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς*. Ο γονέας παρατηρεί, ελέγχει και προσπαθεί να ενημερώνεται για τη συμπεριφορά του παιδιού εκτός σχολείου κι εκτός σπιτιού. Δηλαδή με ποιους φίλους κάνει παρέα, σε ποια μέρη επιλέγει να διασκεδάσει, τι είδους διατροφή κάνει.

γ) *Βοήθεια στην κατ'οίκον εργασία*. Είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος. Ο γονέας στην ουσία αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό. Θεωρεί υποχρέωσή του να «βοηθήσει» το παιδί. Ελέγχει τα τετράδια, εξηγεί το μάθημα, λύνει απορίες, συνθέτει εργασίες.

δ) *Ανάπτυξη ενδιαφερόντων*. Εδώ ο γονέας εγκαταλείπει την κλασσική τυπική σχολική εκπαίδευση και στρέφεται σε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Στόχος του είναι να ανακαλύψει τα κρυφά ταλέντα του παιδιού, άγνωστες δεξιότητες και χαρίσματα καθώς και να δημιουργήσει νέα ενδιαφέροντα (αθλητισμός, μουσική, χορός).

ε) *Επαφή με το σχολείο*. Ο γονέας επισκέπτεται το σχολείο με σκοπό την ενημέρωσή του, την εθελοντική προσφορά του, την παρακολούθηση εκδηλώσεων, την άσκηση διοίκησης μέσω του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων. Η συμμετοχή του αυτή σε άλλες περιπτώσεις είναι ενεργητική και σε άλλες παθητική (Λέντα, 2007).

## 2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 2.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η πρόοδος, η εξέλιξη και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού εξαρτώνται κατά μεγάλο βαθμό από δύο θεσμούς : το σχολείο και την οικογένεια. Οι παραπάνω θεσμοί είναι εξίσου σημαντικοί, δεν αναιρεί ο ένας τον άλλον και σε μεγάλο βαθμό αλληλοσυμπληρώνονται. Επηρεάζουν το παιδί από διαφορετική μεριά αλλά με κοινό πάντα στόχο, το «καλό του». Το κρίσιμο σημείο στη σχέση γονέα και εκπαιδευτικού είναι η ξεκάθαρη και σαφής οριοθέτηση των ρόλων τους. Όσο σέβονται και δεν ξεπερνούν αυτά τα όρια, η συνεργασία μεταξύ τους γίνεται πιο αποδοτική, η επικοινωνία καλύτερη και η επιτυχία του παιδιού πιο σίγουρη. Όταν όμως εισέρχεται ο ένας στην «περιοχή» του άλλου, έχει σαν αποτέλεσμα την σύγχυση των ρόλων που οδηγεί σε αρνητικό κλίμα με συνέπειες οδυνηρές στην ευτυχία και ψυχική γαλήνη του μαθητή (Κεδράκα & Τσαγκαράκης, 2000).

Αναμφίβολα σχολείο και οικογένεια, συνθέτουν δύο απαραίτητα αλλά και διαφορετικά στο σύνολό τους, μικροσυστήματα στη ζωή του παιδιού. Το παιδί συμμετέχει ενεργά και στα δύο, αλλά υπάρχει κι ένα κοινό πεδίο, στο οποίο θα πρέπει να «έρθουν πιο κοντά και να γνωριστούν καλύτερα». Λόγω αυτής της «υπερκάλυψης» λογικό είναι να δημιουργούνται εντάσεις, τριβές και συγκρούσεις, οι οποίες ελέγχονται και ελαχιστοποιούνται με τη γόνιμη και ανιδιοτελή συνεργασία των δύο αυτών συστημάτων (Γεωργίου, 2000).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια κρίνεται απαραίτητη αφού συνυπάρχουν ταυτόχρονα στην καθημερινότητα του παιδιού για μεγάλο χρονικό διάστημα και συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία του χαρακτήρα του. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αλληλοβοηθούνται, αφού επιδιώκουν εκατέρωθεν, το καλό του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι όταν η οικογένεια και το σχολείο συνεργάζονται αρμονικά, τότε το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί καλύτερα και τα παιδιά ωφελούνται περισσότερο (Olmsted, 1991).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1991), από τη μια το σχολείο έχει τον επίσημο ρόλο και η οικογένεια τον ανεπίσημο στην εκπαίδευση των παιδιών και από την άλλη η ανεπίσημη εκπαίδευση που πραγματοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί έναν σημαντικότερο παράγοντα που καθιστά επιτυχημένη ή όχι

την επίσημη εκπαίδευση που πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον. Οπότε η αξία της συνεργασίας των δύο πλευρών είναι κάτι παραπάνω από δεδομένη. Στο τελευταίο χρονικό διάστημα, σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται πληθώρα ιδεών και θεωριών που αποσκοπούν στην καλύτερευση της σχέσης αυτής (Λέντα, 2007)

## **2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Η συχνότητα και η ένταση της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας επηρεάζεται από τρεις παράγοντες : *τους παράγοντες που αφορούν τους γονείς, τους παράγοντες που αφορούν το παιδί και τους παράγοντες που αφορούν το σχολείο* (Γεωργίου, 2000) & (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Παράγοντες που αφορούν τους γονείς :

Το φύλο και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων. Συνήθως οι μητέρες εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση του παιδιού τους, τόσο στη προετοιμασία στο σπίτι, όσο και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι οικογένειες κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή χαμηλής οικονομικής επιφάνειας έρχονται λιγότερο σε επαφή με το σχολείο, τόσο για λόγους πρακτικούς-υλικούς, όσο και για λόγους ψυχολογικούς (Γεωργίου, 2000). Σύμφωνα με έρευνες διαπιστώθηκε ότι οικογένειες υψηλής κοινωνικής τάξης και οικονομικά ανθηρές, εμφανίζουν τακτικότερες και πιο στενές σχέσεις με το σχολείο (Συμεού, 2003). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες του σχολείου είναι η δομή της οικογένειας, δηλαδή ηλικία γονέων, συνολικός αριθμός παιδιών, σειρά γέννησης παιδιού (Erstein, 1992) & (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009) & (Spera, 2005). Τέλος η μείωση του ελεύθερου χρόνου και η αύξηση των επαγγελματικών υποχρεώσεων και των ενδιαφερόντων των γονέων κάνει δυσκολότερη και σπανιότερη την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς (Haack, 2007) & (Hoover-Dempsey at al., 1995).

Παράγοντες που αφορούν το παιδί :

Η ηλικία, το φύλο και η επίδοσή του στο μαθησιακό κομμάτι της εκπαίδευσης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Συνήθως οι γονείς των μαθητών των πιο μικρών σχολικών τάξεων έρχονται πιο συχνά σε επαφή με τη σχολική κοινότητα και συμμετέχουν πιο ενεργά στην σχολική πραγματικότητα στο ποσοστό που τους αναλογεί (Vaden-Kierman, 2005). Επίσης πιστεύεται ότι οι γονείς των αγοριών

εμπλέκονται σε μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο βαθμό από αυτούς των κοριτσιών (Δαλακούρα, 2015). Τέλος ο γονιός του παιδιού με καλύτερη επίδοση, όσο και να φαίνεται περίεργο, ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με τα κοινά στο σχολείο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις (Δαλακούρα, 2015).

Παράγοντες που αφορούν το σχολείο :

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προστατεύσουν τα «κεκτημένα» τους και είναι λίγο καχύποπτοι και επιφυλακτικοί σε ό,τι πιστεύουν ότι τα απειλεί. Θεωρούν όμως, ότι η ορθή και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για την πρόοδο του παιδιού, εφόσον γίνουν ξεκάθαροι και σαφείς οι ρόλοι κάθε πλευράς (Γεωργίου, 2000). Όμως κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζει μια διαφορετικότητα, που εξαρτάται από την κουλτούρα και τη νοοτροπία που την χαρακτηρίζει. Όταν λοιπόν πρόκειται για ένα «ανοικτό σύστημα», επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό τις συνεργασίες, χαλαρώνει τα όρια και βοηθάει στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο (Δραγώνα, 2004).

### **2.3 ΜΟΡΦΕΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Η σύνδεση και η προσέγγιση του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον μπορεί να γίνει με επίσημο ή τυπικό τρόπο από την μια ή με ανεπίσημο ή άτυπο τρόπο από την άλλη (Γεωργίου, 2000). Επίσημος τρόπος είναι όταν οι γονείς συμμετέχουν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, που είναι ένα εκλεγμένο και θεσμοθετημένο όργανο, ενώ ανεπίσημος είναι όταν ο κάθε γονιός έρχεται ατομικά σε επαφή με κάποιο μέλος της Σχολικής Μονάδας για προσωπικά ζητήματα (Δαλακούρα, 2015).

Η πρώτη κατηγοριοποίηση των τρόπων με τους οποίους η οικογένεια θα μπορούσε να «εισέλθει» στον χώρο του Σχολείου προτάθηκε από τον Fullan (1982) και σύμφωνα με την θεωρία του αφορούσε τέσσερις τομείς : *α) την συμμετοχή της οικογένειας στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την εθελοντική βοήθεια της οικογένειας στο σχολείο και δ) την συμμετοχή των γονέων στη Διοίκηση του σχολείου* (Συμεού, 2003).

Μια άλλη, μετέπειτα τυπολογία των σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου που βασίστηκε στην Βρετανική πραγματικότητα είναι η ακόλουθη (Tomlinson, 1991):



α) Η ανταλλαγή πληροφοριών με τη χρήση γραπτών σημειωμάτων ή επιστολών, επισκέψεων των γονέων στο σχολείο και επίδοση ελέγχου προόδου.

β) Η προσωπική συμμετοχή των γονέων σε θέματα εκπαιδευτικής φύσης σε εργασίες στον χώρο του σπιτιού.

γ) Η ανεπίσημη συμμετοχή των γονέων στο συλλογικό τους όργανο σαν παρατηρητές, με παθητική παρουσία και χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.

δ) Η επίσημη εκλογή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και η άσκηση διοίκησης από την θέση αυτή όπως η νομοθεσία επιτρέπει.

Μια ακόμη τυπολογία η οποία περιγράφει έξι τύπους σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι της παιδαγωγού Joyce Epstein (Epstein, 1992, 1995), η οποία έχει προκύψει από μελέτες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βορείου Αμερικής και βρίσκει εφαρμογή σε πολλά σχολεία των Η.Π.Α. Οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι οι ακόλουθοι :

α) *Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας*. Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη. Από την μια οι γονείς λαμβάνουν πληροφορίες για τη σχολική πραγματικότητα, την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού τους και από την άλλη το σχολείο ενημερώνεται για καταστάσεις και συνθήκες που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

β) *Εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο*. Το σχολείο ζητάει και οι γονείς προσφέρονται εθελοντικά να βοηθήσουν μόνιμα ή προσωρινά.

γ) *Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι*. Εδώ το σχολείο βοηθάει την ανήμπορη οικογένεια ώστε να δημιουργηθούν στο σπίτι οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης.

δ) *Βοήθεια στην κατ'οίκον εργασία του παιδιού*. Εδώ η οικογένεια συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και ζητάει επιπλέον βοήθεια ώστε εκτός από την τυπική επίβλεψη του παιδιού να μπορέσει να βελτιώσει και τις μαθησιακές του επιδόσεις.

ε) *Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου*. Οι γονείς εμπλέκονται στη διοίκηση, συμμετέχοντας στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και παίρνουν αποφάσεις που σχετίζονται με τη σχολική καθημερινότητα.

στ) *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας*. Εδώ εμπλέκεται η ευρύτερη κοινότητα, η οποία εφόσον έχει την δυνατότητα, ενισχύει τόσο οικονομικά όσο και σε θέματα υποδομών τόσο τις οικογένειες των μαθητών όσο και τη σχολική μονάδα (Γεωργίου, 2000 Μπρούζος, 2009 Συμεού, 2003).

Η θεωρία των τεσσάρων διακριτών μοντέλων αναφέρεται σε τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις :

α) Στο *σχολαιοκεντρικό μοντέλο*. Το σχολείο είναι αυτό που επιβάλλει τους όρους της συνεργασίας και η σχέση θεωρείται μονόδρομη και ιεραρχική.

β) Στο *συνεργατικό μοντέλο*. Η σχέση γίνεται αμφίδρομη και η συνεργασία πιο δυναμική. Το σχολείο παραμένει σε θέση υπεροχής, καθορίζει τα πλαίσια επαφής και η θέση των γονέων είναι ακόμη, μερικώς ελεγχόμενη και επικουρική.

γ) Στο *διαπραγματευτικό μοντέλο*. Δημιουργείται μια ισορροπία στη σχέση των δύο πλευρών, με τους γονείς να κερδίζουν σημαντικές αρμοδιότητες αλλά τους εκπαιδευτικούς να έχουν και πάλι τον «τελευταίο λόγο». Στηρίζεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας.

δ) Στο *οικογενειοκεντρικό μοντέλο*. Η οικογένεια αποτελεί το ισχυρότερο συστατικό της σχέσης αυτής. Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις επιλογές και τις αποφάσεις και περιορίζουν σημαντικά την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2008 Poulou & Matsagouras, 2007).

## **2.4 ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Μερικοί ενδεικτικοί τρόποι βελτίωσης των σχέσεων γονέων – σχολείου που θα στηρίζονται σε ένα καθεστώς ειλικρινούς και ανιδιοτελούς περιβάλλοντος είναι οι ακόλουθοι:

α) ξεκάθαρη οριοθέτηση των ρόλων,

β) οργάνωση κοινών συναντήσεων και σεμιναρίων έτσι ώστε να γνωριστούν καλύτερα, να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους και να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες,

γ) ενημέρωση της Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας για τις θέσεις και τις στάσεις των γονέων,

δ) εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις,

ε) ενημέρωση του εκπαιδευτικού από τους γονείς για την πορεία (τρόποι μελέτης, δυσκολίες) των εργασιών στο σπίτι (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Θα πρέπει λοιπόν και οι δύο «πλευρές» να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος τους δεν είναι ανταγωνιστικός αλλά αμφότεροι αλληλοσυμπληρώνονται, με κοινό στόχο την εξέλιξη και πρόοδο του παιδιού. Για τον λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη

η «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και παρακολούθηση «σχολών γονέων» (Ασλανίδου & Τοσπά, 2015). Επομένως η Πολιτεία οφείλει να οργανώσει τα κατάλληλα επιμορφωτικά σεμινάρια, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι οι παρεχόμενες γνώσεις στην τάξη και στο σπίτι θα πρέπει να συνδέονται και να συσχετίζονται, θεωρώντας τους γονείς σημαντικό και απαραίτητο «κλειδί» στην καλλιέργεια και την υποστήριξη της μόρφωσης των παιδιών τους (Ασλανίδου & Τοσπά, 2015). Το πλαίσιο λειτουργίας των Σχολών Γονέων εφαρμόζει το «εξελικτικό σύστημα» που βασίζεται στις δύο βασικές αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των Γονέων. Πρώτον στην ενημέρωση και πληροφόρηση και δεύτερον στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στη διαφοροποίηση της στάσης και στη σταδιακή ωρίμανση της προσωπικότητας των γονέων με σκοπό την ουσιαστική και θετική βοήθεια στην ανάπτυξη των παιδιών τους (Χουρδάκη, 1962-2000).

Οι Ramsey & Bayless (1980) προτείνουν μια σειρά δράσεων συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, που έχουν τη δυνατότητα να εφαρμοστούν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις οικογενείας – σχολείου:

- α) εθελοντική εργασία των γονέων σε δραστηριότητες στη τάξη,
- β) συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών,
- γ) δημιουργία εργαστηρίων, όπου οι γονείς θα μεταφέρουν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες από τον χώρο εργασίας τους,
- δ) εκδηλώσεις – εκθέσεις των μαθητών στο σχολείο, όπου θα παρουσιάζουν στους γονείς τους τις προσωπικές τους εργασίες,
- ε) ενημέρωση για προγράμματα που πραγματοποιούνται στο σχολείο και συμμετέχουν τα παιδιά τους,
- στ) επίσκεψη και γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον όπου το παιδί «περνάει» μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς του,
- ζ) παρακολούθηση επιμορφωτικών παιδαγωγικών σεμιναρίων από ειδικούς επιστήμονες,
- η) συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και ενημέρωση για τη συμπεριφορά του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον (κατ' οίκον εργασίες, κοινωνική προσαρμογή),
- θ) συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου και λήψης αποφάσεων.

Τέλος ο Reading (2000) περιγράφει κάποιες πρακτικές καλής και επικοδομητικής επικοινωνίας σχολείου – οικογενείας:

α) οργάνωση κοινής συνάντησης γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητή,

β) συμπλήρωση report cards (κάρτες αναφοράς), τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς, όπου θα παρουσιάζεται με περιγραφικό τρόπο η πορεία του μαθητή τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο,

γ) ενεργή συμμετοχή των γονέων σε school newsletter (σχολικά έντυπα) όπου θα μπορούν να γράψουν άρθρα, να εκφράσουν απορίες, να δώσουν συμβουλές,

δ) ανταλλαγή happy-grams (ευτυχών μηνυμάτων) στα οποία θα αναγράφονται έπαινοι για ιδιαίτερες συμπεριφορές και αξιόλογες επιδόσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ή των γονέων,

ε) ανοιχτές συζητήσεις εκπαιδευτικών και γονέων,

στ) δημιουργία ενός πίνακα ανακοινώσεων, ειδικά για τους γονείς, όπου θα αναγράφονται σημαντικές ανακοινώσεις και πληροφορίες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή του παιδιού τους,

ζ) μια εβδομαδιαία λίστα που θα ενημερώνει τους γονείς για το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας που ολοκληρώθηκε, με σύντομες επεξηγήσεις, παροχή παραδειγμάτων και εντοπισμό δυσκολιών που επισημάνθηκαν,

η) η τήρηση assignment notebooks (σημειωματάρων εργασιών), όπου οι μαθητές σημειώνουν τις εργασίες τους, οι γονείς ενημερώνονται και υπογράφουν και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν και εξετάζουν και με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μια καλή και γόνιμη επικοινωνία και των τριών εμπλεκόμενων φορέων.

### 3. ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

#### 3.1 ΚΑΤ'ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Ένας από τους σημαντικότερους και πιο συνηθισμένους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής είναι η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού. Και ως «κατ' οίκον εργασίες» **ορίζονται** οι εργασίες που ανατίθενται στον χώρο του σχολείου αλλά μελετούνται και επιλύονται σε άλλα περιβάλλοντα και σε χρονικές περιόδους εκτός λειτουργίας του σχολείου (Olympria, Sheridan & Jenson, 1994). Στην ουσία πρόκειται για μια ιδιαίτερη μορφή διδασκαλίας, εκτός σχολικού ωραρίου, στην οποία συμμετέχουν κατά μοναδικό τρόπο ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, οι γονείς και η πολιτεία. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει την εργασία, οι μαθητές τη μελετούν, οι γονείς βοηθούν και η πολιτεία θέτει το πλαίσιο (Cooper, 1989: 86) (Cooper, Robinson, & Patall, 2006: 1) (Χατζηδήμου, 2007: 273). Είναι λοιπόν μια πολυσύνθετη διαδικασία μέσω της οποίας επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν τα δύο πλαίσια καθημερινότητας του παιδιού, δηλαδή το σχολείο και το σπίτι (Warton, 2001). Και όπως είναι κατανοητό η μελέτη του ζητήματος των κατ' οίκον εργασιών δεν είναι μια απλή, αλλά μια ιδιαίτερα πολύπλοκη και σημαντική διαδικασία (Cornio, 1996).

Πόσο απαραίτητη είναι όμως η ύπαρξη των κατ' οίκον εργασιών; Σύμφωνα με τον Patton (1994: 570) η έννοια του σχολείου θα συνδυάζεται και θα συμπληρώνεται πάντα με την ανάθεση εργασιών στο σπίτι. Και γιατί να εμπλέκονται οι γονείς στις κατ' οίκον εργασίες; Ίσως επειδή οι εργασίες αυτές αποτελούν μια γέφυρα που συνδέει το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον και για τους περισσότερους γονείς συνθέτουν την κύρια και πολλές φορές μοναδική εικόνα της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών τους (Patton, 1994). Επίσης πολλοί γονείς λαμβάνουν τις εργασίες στο σπίτι σαν μια σημαντική ευκαιρία να βελτιώσουν την υποστήριξη τους προς τα παιδιά τους (Bryan & Nelson, 1994), ενώ κάποιοι άλλοι το νιώθουν σαν γονική υποχρέωση και φυσικό καθήκον που σχετίζεται με την επιτυχία στις σχολικές ανάγκες των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al, 1995).

Οι κατ' οίκον εργασίες θα μπορούσαν να **ταξινομηθούν** σε κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη: α) τον σκοπό για τον οποίο ανατέθηκαν, β) το μέγεθός τους, γ) το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, δ) τις δεξιότητες που εξασκούν και ε) τη χρονική διάρκεια που πρέπει να ολοκληρωθούν (Cooper, 2007) (Χατζηδήμου et al, 2007). Ανεξάρτητα όμως από την κατηγορία στην οποία

κατατάσσονται οι σχολικές εργασίες στο σπίτι, έχουν πάντα σαν κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης και τη γνωστική πρόοδο του μαθητή ενισχύοντας τη συνεργασία σχολείου, οικογενείας και κοινωνίας και ενδυναμώνοντας τον ρόλο του γονέα στην παραπάνω σχέση (Bailey et al, 2004).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους που λαμβάνει χώρα στο σπίτι, αφορά κατά κύριο λόγο, θέσεις και πρακτικές που σχετίζονται με δραστηριότητες όπως η βοήθεια στην κατανόηση της ύλης των μαθημάτων, η προετοιμασία για κάποια επαναληπτική γραπτή δοκιμασία στο σχολείο και ο έλεγχος της σχολικής προόδου του μαθητή (Manz et al, 2004). Συχνά οι δραστηριότητες-εργασίες στο σπίτι **αποσκοπούν**: α) στην εμπέδωση ή εφαρμογή ή επανάληψη του μαθήματος, β) προετοιμασία για την πιο εύκολη κατανόηση του επόμενου μαθήματος, γ) στον εντοπισμό και την ανάδειξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων, δ) στη στροφή και στόχευση των καινούργιων δεξιοτήτων σε νέους επιστημονικούς τομείς, ε) στην βελτίωση και αύξηση του γνωστικού επιπέδου, στ) στη βελτίωση διαχείρισης και εκμετάλλευσης των έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών γνώσης, ζ) στην ανάδειξη και ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής εργασίας. Τέλος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει πολλές και σημαντικότερες πληροφορίες που αφορούν τον βαθμό εμπέδωσης του διδακτικού αντικειμένου από τον μαθητή και να στοιχειοθετήσει χρήσιμα συμπεράσματα για δεξιότητες και ικανότητες που τον χαρακτηρίζουν (Cooper et al, 2006) (Χατζηδήμου et al, 2007) (Blazer, 2009).

Υπάρχουν τέσσερις (4) σημαντικοί **τρόποι** εμπλοκής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους σύμφωνα με τον Scott-Jones : α) η αποδοχή και αναγνώριση της σπουδαιότητάς και της αναγκαιότητας ύπαρξης αυτών και όχι η αμφισβήτησή τους, β) ο έλεγχος των εργασιών αυτών, γ) η βοήθεια στην επίλυση και κατανόηση αυτών και δ) η διεκπεραίωση εξ' ολοκλήρου των εργασιών από τους γονείς, μια ενέργεια κατακριτέα, καθώς οι εργασίες αυτού του είδους αποτελούν κατά κύριο λόγο ευθύνη των μαθητών (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Η ποσότητα και η ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών ποικίλει. Από την μια υπάρχει ένα ποσοστό γονέων που βοηθούν σε μικρό έως ασήμαντο βαθμό και από την άλλη υπάρχουν γονείς που όχι μόνο προσφέρονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους αλλά ξεπερνούν τα όρια και στην ουσία καταλήγουν να πραγματοποιούν οι ίδιοι τις εργασίες αυτές (Corno & Xu, 2004).

Το πόσο **αποτελεσματικές** και ωφέλιμες είναι οι εργασίες στο σπίτι εξαρτάται από πολλούς **παράγοντες** όπως:

α) Εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή, το είδος της διδακτικής ενότητας και η ηλικία του μαθητή.

β) Τα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως βαθμός δυσκολίας, χρόνος ολοκλήρωσης, βαθμός ενδιαφέροντος, μορφή διατύπωσης, τρόπος ανάθεσης, βαθμός υποχρέωσης της εργασίας.

γ) Παράγοντες που έχουν σχέση με την τάξη, δηλαδή εφόδια, υποδείξεις και συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν τη μελέτη στο σπίτι.

δ) Την ουσιαστική ανατροφοδότηση των εργασιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς.

ε) Παράγοντες που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή συνθήκες και περιβάλλον εργασίας καθώς και βαθμός υποστήριξης και βοήθειας (Cooper, 1989) και (Cooper & al, 2006).

Ο **ρόλος του γονέα** στη διαδικασία μάθησης του παιδιού του συναντάται σε δύο μορφές: α) στην ενεργητική παρουσία που εστιάζει στην αντίληψη ότι ο γονέας είναι ο βασικός υπεύθυνος για τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού του και ότι ο ίδιος οφείλει να συμμετέχει δυναμικά και ουσιαστικά στην όλη διαδικασία, β) στην παθητική μορφή που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αποκλειστική ευθύνη στην μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών και ότι οι γονείς οφείλουν να εμπλακούν στη διαδικασία μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ζητήσει βοήθεια, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό απόλυτη εμπιστοσύνη και αποδοχή στον ρόλο του σχολείου (Hoover-Dempsey et al, 2005).

Οι βασικές **κατηγορίες πρακτικών** που σχετίζονται με τη διαδικασία των κατ' οίκων εργασιών είναι: α) ανάγνωση βιβλίων με τα παιδιά, β) συζητήσεις και αναλύσεις θεμάτων με τα παιδιά, γ) εφαρμογή άτυπων δραστηριοτήτων με επίκεντρο τη μάθηση, δ) συμβόλαια και κανόνες με τους εκπαιδευτικούς και ε) πρακτικές που εστιάζουν στην επίβλεψη, βοήθεια, ενίσχυση και αξιολόγηση των παιδιών από τους γονείς (Becker & Epstein, 1982).

Οι **τρόποι** που μπορούν να εμπλακούν οι γονείς με τις κατ' οίκων εργασίες σύμφωνα με αποτελέσματα πολλών ερευνών είναι οι ακόλουθοι:

α) η δημιουργία και τήρηση φυσικών και ψυχολογικών κανόνων και δομών που θα βοηθούν και θα ενισχύουν την ενσωμάτωση και αφομοίωση των σχολικών δραστηριοτήτων στη ροή της οικογενειακής ζωής. Δηλαδή για παράδειγμα την

παροχή του κατάλληλου περιβάλλοντος εργασίας, τον προσδιορισμό του χρόνου μελέτης και φυσικά την βέλτιστη διαχείριση και εκμετάλλευση του χρόνου αυτού.

β) την ουσιαστική και χρήσιμη αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, δηλαδή την τακτική και καλοπροαίρετη επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα σχετικά με οδηγίες και πληροφορίες που αφορούν την αποτελεσματική επίβλεψη και παροχή βοήθειας στις σχολικές εργασίες.

γ) τη γενική εποπτεία των κατ' οίκων εργασιών, δηλαδή γνώση, έλεγχος και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ανάληψης πρωτοβουλιών από τα παιδιά.

δ) την υποστήριξη και ανταπόκριση στην επίδοση του μαθητή, δηλαδή παροχή επιπλέον κινήτρων και συναισθηματικής κάλυψης στις προσπάθειες ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών στο σπίτι.

Οι παραπάνω τρόποι σχετίζονται με πρακτικές που αφορούν τα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών και μπορούν να εφαρμοστούν από το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών ανεξαρτήτου μορφωτικού, πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου (Walker et al, 2004).

Πολλοί και διαφορετικοί **παράγοντες** επηρεάζουν τον τρόπο εμπλοκής των γονέων στη διαδικασία μελέτης στο σπίτι, όπως το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας, η οικονομική της κατάσταση και η πολιτισμική της προέλευση (Rodgers & Rose, 2001). Επίσης σημαντικό ρόλο παίζουν και η δομή και το μέγεθος της οικογένειας.

Γονείς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης εμπλέκονται περισσότερο στις κατ' οίκων εργασίες καθώς διαθέτουν το κατάλληλο μαθησιακό υπόβαθρο που τους προσφέρει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και ικανότητα να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους (Desforges & Abouchaar, 2003).

Οικογένειες που ανήκουν σε υψηλά κοινωνικά στρώματα και διαθέτουν ικανοποιητική οικονομική άνεση είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, καθώς παρέχουν ιδανικότερες συνθήκες εργασίας (κτιριακές, εξοπλισμός, άνεση) και φυσικά μπορούν να συμπληρώσουν πιθανά κενά και αδυναμίες με την πρόσληψη των κατάλληλων φροντιστών (Cooper, 2007).

Γονείς που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (μετανάστες, πρόσφυγες) παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού στο σπίτι κυρίως λόγω βασικών ελλείψεων στην επίσημη γλώσσα μελέτης,



φυσιολογικής άγνοιας του εκπαιδευτικού πλαισίου δράσης, μη επαρκούς εκπαίδευσης, χαμηλής κοινωνικής επιρροής, έλλειψης αυτοεκτίμησης, διαφορετικής τακτικής ανατροφής και συνήθως έλλειψης χρόνου λόγω της φύσεως της εργασίας τους (Sosa, 1997, Wingard & Forsberg, 2009).

Σχετικά με το φύλο του γονέα που ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις κατ' οίκον εργασίες, προβάδισμα και μάλιστα σημαντικό έχουν οι μητέρες καθώς έχει επικρατήσει η αντίληψη πως η εμπλοκή με τη σχολική διαδικασία του παιδιού είναι γυναικεία υπόθεση (μητρική πιο συγκεκριμένα). Από την άλλη πλευρά, οι πατέρες εμπλέκονται ξεκάθαρα σε μικρότερο βαθμό λόγω του λίγου ελεύθερου χρόνου που διαθέτουν εξαιτίας της εργασίας και των άλλων υποχρεώσεων που πρέπει να διεκπεραιώσουν (Παράσχη, 2012).

Οι βιολογικοί γονείς ασχολούνται περισσότερο με τη μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι σε σχέση με θετούς ή διαζευγμένους γονείς (Pong et al, 2003). Επίσης όσο ο αριθμός των μελών μιας οικογένειας αυξάνεται, τόσο μειώνεται ο χρόνος ενασχόλησης των γονέων με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους στο σπίτι (Kohl et al, 2000, Pena, 2000).

Γονείς με ψυχολογικές δυσλειτουργίες, όπως αγχώδης ή καταθλιπτική διαταραχή, δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού τους στο σπίτι (Murray et al, 2006). Οι καταθλιπτικοί γονείς δεν αντιλαμβάνονται με τόσο θετικό τρόπο τον ρόλο τους σαν γονείς με αποτέλεσμα να διαθέτουν μικρή αυτοεκτίμηση, χαμηλό κίνητρο και ελάχιστη εμπιστοσύνη στην εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού τους, ιδιαίτερα στις κατ' οίκων εργασίες (Kohl et al, 2000).

Οι **συνέπειες** της εμπλοκής των γονέων στις κατ' οίκων εργασίες των παιδιών τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να παρουσιάζουν και θετικό και αρνητικό αντίκτυπο (Cheung, 2009) (Reynolds, 1992). Από τη μία μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούν τη γέφυρα που συνδέει το οικογενειακό περιβάλλον με το σχολικό και από την άλλη ότι σχηματίζουν ένα βαθύ φαράγγι που χωρίζει και αποκλείει την παραπάνω διασύνδεση (Baumgartner et al, 1993).

Μερικές από τις πιο σημαντικές **θετικές επιπτώσεις** που επιφέρουν οι σχολικές εργασίες στο σπίτι είναι:

- α) προετοιμασία για το μάθημα της επόμενης μέρας,
- β) επανάληψη και συνεχή εξάσκηση στο μάθημα που διδάχτηκε στο σχολείο,

γ) υπόδειξη του τρόπου αναζήτησης επιπλέον γνώσεων και πληροφοριών με τη χρήση του διαδικτύου και έντυπων πηγών (όπως εξωσχολικά βιβλία και εγκυκλοπαίδειες),

δ) ανάλυση του μαθήματος σε μεγαλύτερο βάθος και με περισσότερη λεπτομέρεια,

ε) ώθηση της μάθησης σε πιο ευρύ επίπεδο εφαρμόζοντας τις κατάλληλες, ήδη υπάρχουσες δεξιότητες,

στ) γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ενός διδακτικού περιεχομένου,

ζ) απόκτηση επιπλέον γνώσεων πέραν του αυστηρού και συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος σπουδών (Δαρβούδης, 2010).

Κάποιες από τις πιο αξιοσημείωτες **αρνητικές επιπτώσεις** της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές εργασίες στο σπίτι είναι:

α) αισθητή μείωση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού, με συνέπεια την αρνητική προσέγγιση της όλης διαδικασίας,

β) σωματική, πνευματική και συναισθηματική κούραση,

γ) αποδοχή μη επιθυμητών τακτικών, όπως αντιγραφή εργασιών μηχανικά χωρίς να τις κατανοούν και εξολοκλήρου προετοιμασία των εργασιών από τους ίδιους τους γονείς, μη συμμετέχοντας στην ουσία ενεργά οι ίδιοι οι μαθητές,

δ) διαταραχή της ηρεμίας και γαλήνης του οικογενειακού περιβάλλοντος, προκαλώντας εντάσεις, καβγάδες και γενικότερα αναστάτωση και εκνευρισμό,

ε) αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και δημιουργία καταστάσεων έντονου άγχους και στρες,

στ) πρόκληση σύγχυσης και αμφιβολιών σε περίπτωση που διαφέρουν οι τρόποι προσέγγισης των σχολικών εργασιών των γονέων από τους εκπαιδευτικούς,

ζ) διεύρυνση του μαθησιακού χάσματος μεταξύ μαθητών που έχουν ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (Δαρβούδης, 2010).

Επομένως το θέμα «κατ' οίκον εργασίες» παραμένει μεγάλης σημασίας και απαιτεί μελέτη σε βάθος ανεξάρτητα από κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως σχολική μονάδα, νοοτροπία, εκπαιδευτικό πλαίσιο και τόπο που βρίσκεται το σχολείο. Υπάρχουν θερμοί υποστηρικτές και έντονα διαφωνούντες με την ανάθεση και την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών στο σπίτι (Χατζηδήμου κ.α., 2007).

Όσοι **συμφωνούν** υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή τους προσφέρει παιδαγωγικά οφέλη στους μαθητές, βοηθάει στην εκμετάλλευση μεταγνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτών, οδηγεί σε εξατομίκευση της γνώσης και της μάθησης, προσφέρει ουσιαστική αξιοποίηση του εξωσχολικού χρόνου, δίνει πρόσβαση στους γονείς να γνωρίσουν το γνωστικό περιεχόμενο που διδάσκονται τα παιδιά του στο σχολείο, ενισχύει τη σχέση οικογενείας – σχολείου και τέλος παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα διαγνωστικό εργαλείο με το οποίο παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών του (Γεωργιάδη, 2015).

Από την άλλη πλευρά οι **πολέμιοι** των κατ' οίκων εργασιών αμφισβητούν την ελκρινεία «πατρότητας» του πραγματικού υπεύθυνου ολοκλήρωσης και λύσης της εργασίας. Επίσης εστιάζουν στη μείωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, στη σωματική και ψυχική εξουθένωση αυτών, στην αύξηση της γνωστικής «απόστασης» μεταξύ καλού και αδύναμου μαθητή, στις διαφορετικές ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους μαθητές διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών επιπέδων. Δίνουν τέλος έμφαση στο φαινόμενο της «αντιγραφής», στη χρονική και ψυχολογική επιβάρυνση των γονέων, στη δημιουργία μη επιθυμητού οικογενειακού κλίματος λόγω αύξησης των εντάσεων και στην διατάραξη της επιθυμητής αρμονικής σχέσης μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού (Γεωργιάδη, 2015).

Πολύ συχνά οι κατ' οίκων εργασίες δημιουργούν σύγχυση και προκαλούν προστριβές και **διαμάχες** μεταξύ των τριών εμπλεκόμενων αξόνων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του παιδιού (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές). Ο κάθε γονέας «κουβαλάει» τα δικά του μοναδικά προσωπικά κριτήρια «αποκωδικοποίησης» αυτών, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ποικίλες διαφορετικές ερμηνείες όπως πολλές, λίγες, εύκολες, δύσκολες, κατανοητές ή ασαφείς (Corno, 2000). Αυτός ο άλλος τρόπος ερμηνείας εκπόνησης των εργασιών στο σπίτι οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς χαρακτηρίζονται από διαφορετικά σχολικά βιώματα (που προέρχονται από παρελθόντα χρόνια), προσωπικές αντιλήψεις και τεχνικές μάθησης (Corno, 2000). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να υπάρχει ασυμφωνία και ανακολουθία στους τρόπους προσέγγισης ενός διδακτικού αντικειμένου στο σπίτι, από αυτούς που δίδαχτηκε στο σχολείο, που οδηγεί, όπως είναι φυσικό, σε μια θολή και αδιέξοδη πραγματικότητα μάθησης για τους μαθητές (Balli, 1997).

Οι γονείς οφείλουν να βρουν τον ιδανικό βαθμό συμμετοχής τους στις κατ' οίκων εργασίες. Η υπερβολική εμπλοκή επιφέρει αρνητικά και μη επιθυμητά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την ελεγχόμενη, που θεωρείται προτιμότερη και

ενδείκνυται (Δαρβούδης, 2010). Ο πιο αποτελεσματικός και προτεινόμενος τρόπος είναι η «**εποπτευόμενη αυτονομία**», δηλαδή ο γονέας δηλώνει διαθέσιμος, προσφέρει ένα περιβάλλον ασφαλείας, εποπτεύει διακριτικά την όλη διαδικασία αλλά μεταφέρει τη πρωτοβουλία και τη λήψη αποφάσεων στο παιδί και επεμβαίνει μόνο όταν το θεωρεί αναγκαίο (Γεωργίου, 2000).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με την Παπούλια-Τσελέπη (2001), λόγω της ιδιαίτερης δομής της **Ελληνικής** κοινωνίας και οικογένειας παρατηρείται έντονη εμπλοκή των οικογενειών μεσαίων και λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων στις σχολικές εργασίες στο σπίτι. Όπως επισημαίνει η Χατζηδήμου (1995) ο Έλληνας γονιός νιώθει την ανάγκη να βοηθήσει τα παιδιά του στη μελέτη στο σπίτι κυρίως είτε επειδή θέλει να τα διευκολύνει είτε επειδή επιθυμεί να είναι οι καλύτεροι και πρώτοι μαθητές στη τάξη τους. Επίσης η Παπούλια-Τσελέπη (1999) προσδιορίζει λιτά και με ακρίβεια τους πιο συνηθισμένους ρόλους των τριών εμπλεκόμενων ομάδων του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις κατ' οίκον εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί τις αναθέτουν, οι μαθητές τις ολοκληρώνουν συνήθως με επιμέλεια και οι γονείς, κατά μεγάλο ποσοστό, βοηθούν σημαντικά ξοδεύοντας συνήθως χρόνο, ενέργεια και χρήμα (Δαρβούδης, 2010).

Σύμφωνα με το **Υπουργείο Παιδείας** (ΥΠΕΠΘ, 2016) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη σχετικά με την ανάθεση εργασιών στο σπίτι «ότι πρέπει να αποφεύγεται το πλήθος των εργασιών, οι οποίες δε συμβάλλουν στην ποιοτική πρόσληψη της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και σίγουρα δεν υποβοηθούν τον μαθητή στην οικοδόμηση τόσο των κατώτερων (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) όσο και των ανώτερων (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) βαθμίδων της γνωστικής ταξινόμιας. Επισημαίνεται επίσης ότι οι φωτοτυπημένες εργασίες πρέπει να περιορίζονται στις ελάχιστες απαραίτητες (επαναληπτικές-εμπειρωτικές κεφαλαίων).»

Το **θεσμοθετημένο πλαίσιο** που αφορά τις κατ' οίκον εργασίες συγκροτήθηκε σε δύο εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2003) (ΥΠΕΠΘ, 2005) στις οποίες αναφέρονται οι βασικές αρχές που πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές οι σχολικές εργασίες στο σπίτι θα πρέπει :

α) να μην είναι η εύκολη και γρήγορη λύση, δηλαδή να αποφεύγεται η αντιγραφή και η απομνημόνευση από διάφορες πηγές,

β) να μπορούν να μελετηθούν και να ολοκληρωθούν, χωρίς απαραίτητα τη βοήθεια των γονέων,

γ) να τις έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός έχοντας σαν γνώμονα τον μέσο μαθητή,

δ) να μην παρουσιάζουν επιπλέον δυσκολίες από αυτές που μπορούν να ελεγχθούν,

ε) να προκύπτουν με τη συγκατάθεση των μαθητών και να είναι σαφείς και αναλυτικές, εντοπίζοντας πιθανές δυσκολίες,

στ) να μην έχουν πειθαρχικό χαρακτήρα και να μην επιβάλλονται σαν «τιμωρίες»,

ζ) να δίνεται μεγάλη σημασία στον έλεγχο και τη διόρθωση αυτών, αλλιώς δεν ωφελεί καθόλου η ανάθεσή τους,

η) να βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων,

θ) να μπορούν, αν είναι δυνατόν, να αποτελούν το έναυσμα για την εισαγωγή στην επόμενη διδακτική ενότητα,

ι) να μην αυξάνει ο όγκος των εργασιών αυτών τις ημέρες διακοπών ή αργιών σε σχέση με το συνηθισμένο.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην «ελκυστικότητα» των κατ' οίκον εργασιών **στις μέρες μας**, παίζει ο βαθμός δημιουργικότητας που τις χαρακτηρίζουν. Συνηθισμένες και δημοφιλείς **μορφές** είναι τα σχέδια εργασίας (τα γνωστά projects), οι εκθέσεις και οι αυθεντικές εμπειρίες (Corno, 2000). Κύριο μέλημά τους είναι η κατανόηση και όχι η άκριτη απομνημόνευση. Οι εξατομικευμένες εργασίες καλλιεργούν δημιουργικά το πνεύμα και αρέσουν στους μαθητές καθώς διεγείρουν τη φαντασία τους και τους οδηγούν στην ανακάλυψη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τέτοιες εργασίες είναι οι οπτικές αναπαραστάσεις (σχήματα, διαγράμματα), η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική γραφή (άρθρα, ποιήματα) και οι χειρονακτικές δραστηριότητες (πειράματα, ασκήσεις εφαρμογής) (Sullivan & Sequeira, 1996). Σύμφωνα με τον Βρεττό (2001) οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να προωθούν την αυτόνομη επεξεργασία προβλημάτων, να ενισχύουν τη διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη και να εστιάζουν στη δημιουργική στάση απέναντι στη γνώση και τη μάθηση. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να επιβραβεύουν την μηχανική άντληση και αναπαραγωγή πληροφοριών και δεδομένων (Δαρβούδης, 2010). Τέλος, όσον αφορά στις μικρές ηλικίες, τα αναμενόμενα αποτελέσματα της ανάθεσης σχολικών εργασιών στο σπίτι γίνονται αντιληπτά σε βάθος χρόνου, διακρίνοντας την απόκτηση θετικών στάσεων

και δεξιοτήτων στη διαδικασία μάθησης του παιδιού. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι σε αυτές τις ηλικίες, το παιδί διαμορφώνεται και εξελίσσεται συνέχεια, με συνέπεια να βελτιώνεται στη διαχείριση του χρόνου, των κινήτρων και των συνηθειών και τακτικών στον τομέα της μελέτης και αφομοίωσης γνώσεων και πληροφοριών (Δαρβούδης, 2010).

### 3.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Δύο έννοιες που μοιάζουν μεν πολύ αλλά και ταυτόχρονα διαφέρουν αρκετά, είναι η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Ο όρος «αποτελεσματικότητα» αναφέρεται στον βαθμό επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος, ενώ ο όρος «αποδοτικότητα» στην ικανότητα ολοκλήρωσης ενός στόχου επιτυγχάνοντας τα μεγαλύτερα δυνατά κέρδη και οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998). Μια πιο απλή αλλά και πιο εύστοχη ερμηνεία των δύο αυτών εννοιών είναι ότι «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα» ενώ «αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά» (Levacic, 1995).

Η σχολική αποτελεσματικότητα συσχετίζεται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, την ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων των πρακτικών του σχολείου, την υπευθυνότητα των εμπλεκόμενων παραγόντων και τον ευγενή ανταγωνισμό τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών. Επίσης θεωρεί την εκπαίδευση σαν το «βασικό προϊόν» της σχολικής πραγματικότητας και καθορίζει τις μεθόδους διδασκαλίας και το ρεαλιστικό και εφαρμόσιμο πρόγραμμα σπουδών (Wringley, 2003). Η σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Campbell και τους συνεργάτες του, εξαρτάται από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, το καθημερινό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και φυσικά την γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών (Μασούρου, 2013).

Σύμφωνα με το Murphy (1992) οι τέσσερις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το «αποτελεσματικό σχολείο» είναι:

- α) όλοι οι μαθητές έχουν τις δυνατότητες να αποκτήσουν γνώσεις με την προϋπόθεση ότι βιώνουν τις κατάλληλες συνθήκες,
- β) πρέπει να παρέχονται ισοδύναμες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές,

γ) η σχολική επιτυχία εξαρτάται περισσότερο από το συνολικό σχολικό πλαίσιο και λιγότερο από τους ίδιους τους μαθητές και τις κοινωνικές και οικονομικές τους καταβολές,

δ) η συνέπεια, η αρτιότητα και η ευρηματικότητα της διδακτικής διαδικασίας ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ένα «αποτελεσματικό σχολείο» οφείλει να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να κτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης με τους γονείς. Αυτοί, στο σύνολό τους, θεωρούν ότι βασικοί υπεύθυνοι στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους είναι εξίσου οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί. Πιστεύουν ότι με την ειλικρινή και ανιδιοτελή συνεργασία των δύο πλευρών θα βοηθήσουν, σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά τους, να προοδέψουν και να πετύχουν τους στόχους τους (Symeou, 2007). Το «αποτελεσματικό σχολείο» πρέπει να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τόσο τον πνευματικό όσο και τον κοινωνικό του ρόλο. Δηλαδή την ικανότητά του να μεταδίδει γνώσεις και να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Μασούρου, 2013).

Στις σχολικές μονάδες όπου η σχέση σχολείου και γονέων είναι συνεργατική παρατηρούνται πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο, καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις και πιο ουσιαστική κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών των παιδιών, από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης οι γονείς, καθώς συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, νιώθουν πιο έντονη ικανοποίηση και αποκτούν αυξημένη διάθεση εμπλοκής στην «μαθησιακή περιπέτεια» των παιδιών τους (Epstein & Dauber, 1991) (Epstein & Van Voorhis, 2001). Το «αποτελεσματικό σχολείο» αποτελεί τη γέφυρα που συνδέει το σχολείο με την οικογένεια. Τα μαθήματα, οι δράσεις και οι πρακτικές θα πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένες, ώστε να προτρέπουν την γονεϊκή εμπλοκή, να δημιουργούν μια «φιλική» σχολική πραγματικότητα και να αποτρέπουν, στον βαθμό που είναι δυνατόν, τη δημιουργία προβλημάτων και δυσκολιών στους μαθητές (Symeou, 2007).

Συνήθως οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο επικεντρώνονται στις καθορισμένες εβδομαδιαίες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, σε τηλεφωνικές επικοινωνίες και στη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο βαθμός εμπλοκής τους εξαρτάται από τον χρόνο και την όρεξη που διαθέτουν αλλά και από την κουλτούρα και το σχολικό περιβάλλον (Symeou, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται όχι μόνο πάνω σε διδακτικά σενάρια και επιστημονικές εξελίξεις αλλά και σε στρατηγικές και πρακτικές που αφορούν την ιδανική και εποικοδομητική προσέγγιση των γονέων και την αποτελεσματική συνεργασία μαζί τους (Chrispeels, 1996). Επιθυμούν από τους γονείς να παίζουν πιο ενεργό ρόλο, ιδιαίτερα στο κομμάτι κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Θέλουν, οι γονείς να περάσουν στα παιδιά τους την αξία και την σημαντικότητα της εκπαίδευσης, να ελέγχουν και να επιβλέπουν την μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι και να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Τέλος, ερμηνεύουν την ανεπαρκή επαφή ορισμένων γονέων με τη σχολική μονάδα ως αποτέλεσμα της ελλιπούς μόρφωσης, του χαμηλού κοινωνικού επιπέδου, της δυσχερούς οικονομικής κατάστασης ή του βεβαρυμμένου φόρτου εργασίας (Tatto et al, 2001).

Για πρώτη φορά ο R. Edmonds το 1979 ανέφερε πέντε βασικούς παράγοντες που πρέπει συνυπάρχουν με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου: α) ισχυρή και δυναμική διοίκηση, β) ιδανικό σχολικό κλίμα που διευκολύνει την πρόοδο των μαθητών, γ) προσδοκίες για υψηλές μαθησιακές επιδόσεις, δ) ξεκάθαρο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και ε) έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Στα επόμενα χρόνια, οι ερευνητές, επισημαίνουν και νέους παράγοντες που αφορούν το αποτελεσματικό σχολείο. Στους παράγοντες αυτούς προσδιορίζεται έντονα πλέον το στοιχείο της γονεϊκής εμπλοκής. Ο Sergiovanni το 1991 μιλάει για «συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα» και η National Commission on Education το 1993 αναφέρει σαν σημαντικό κριτήριο και χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού σχολείου την «γονεϊκή παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών και στη στήριξη των σκοπών του σχολείου» (Καρυπίδου, 2009). Το 1995 ο Mortimore και οι συνεργάτες του προσθέτουν έντεκα παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους είναι και η «συνεργασία σχολείου – οικογένειας». Αυτή η συνεργασία ερμηνεύεται ως συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, πιο συχνές συναντήσεις αυτών με τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα ένα σχολείο πιο ανοιχτό και φιλικό με την ευρύτερη κοινωνία που το περιβάλλει (Sammons et al, 1995). Ο Πασιαρδής το 2001 τονίζει την «ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο» σαν μια πραγματικότητα που διευκολύνει την διαδικασία μάθησης των μαθητών. Την ίδια χρονιά ο Mac Beath καταλήγει σε τέσσερα κοινά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν τα αποτελεσματικά σχολεία, δηλαδή, μεγάλες προσδοκίες,



αρμονική συνεργασία σχολείου-γονέων, σωστή διοίκηση και κατάλληλη οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος.

### 3.3 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Σαν σχολική επίδοση μπορούμε να ορίσουμε το σύνολο των διαδικασιών που αφομοιώνει και εκτελεί ο μαθητής στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας (Βασιλούδης, 2014). Συσχετίζεται με τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων του μαθητή και δεν εστιάζει μόνο στην ατομική εξέλιξή του αλλά και στη καταγραφή της μαθησιακής προόδου του, βάση κοινών κριτηρίων και κανόνων. Περιέχει τόσο την εξέλιξη όσο και την απόδοση του μαθητή και αποτελεί τον προπομπό της αξιολόγησής του (Ρεκαλίδου, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα υψηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής είναι συνήθως συνώνυμο της σχολικής επιτυχίας, ενώ αντίθετα η ελλιπής γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε λιγότερο καλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Χατζηκυριάκου, 2014). Παρόλα αυτά, η συχνή επαφή του γονέα με το σχολείο δεν εξασφαλίζει από μόνη της τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του μαθητή (Iverson et al, 1981).

Σύμφωνα με τον Bartosh (2003) οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) εξωτερικοί, δηλαδή το φύλο, το εισόδημα, οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, το κτιριακό σχολικό περιβάλλον, οι ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης, το «*mainstreaming*» (τοποθέτηση μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, έτσι ώστε ο καλύτερος να βοηθάει τον λιγότερο καλό),

β) εσωτερικοί, δηλαδή τα κίνητρα, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση των μαθητών,

γ) κοινωνικοί, δηλαδή ποιότητα σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού, μέγεθος τμημάτων διδασκαλίας,

δ) σχετικοί με το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή προσαρμοσμένοι μέθοδοι διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά του μαθητή, ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού, δυνατότητες επιλογής μαθημάτων, συνεργατική μάθηση, συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, αλληλεπίδραση με συνομήλικους, συμμετοχή γονέων στην εκπαιδευτική

διαδικασία, μαθητοκεντρικό πλαίσιο εκπαίδευσης, χρήση τεχνολογίας, αξιοκρατική και δίκαιη αξιολόγηση,

ε) διοικητικοί, δηλαδή σχολικό όραμα κοινής αποδοχής, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ευχάριστο σχολικό κλίμα.

Η σχολική επίδοση επηρεάζεται σαφώς από κληρονομικούς παράγοντες αλλά εξαρτάται και από πολλούς άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η εξέλιξη του παιδιού στη σχολική διαδικασία προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο και μοναδικό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, χωρίς να αγνοείται η επίδραση της κληρονομικότητας. Οι νοητικές ικανότητες και η ευφυΐα του μαθητή δεν μπορούν να συσχετιστούν μόνο με τον γενετικό παράγοντα αλλά και με ένα σύνολο χαρακτηριστικών που δημιουργούνται, αναπτύσσονται και μεταβάλλονται στην «καθημερινή ζωή» του (Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τον Bourdieu όλοι οι μαθητές κληρονομούν από το περιβάλλον τους ένα «μορφωτικό κεφάλαιο» το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοσή τους. Αυτό περιλαμβάνει μαθησιακά προνόμια, συνήθειες, γνώσεις, δεξιότητες, τρόπο σκέψης, τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, βιώματα και νοοτροπίες. Τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία έχουν ενσωματωθεί στην προσωπικότητα του παιδιού από την οικογένεια, θα μετατραπούν σε βασικούς άξονες οργάνωσης και συμπεριφοράς. Θα καθορίσουν τις στάσεις και την εξέλιξη των μαθητών και θα διαμορφώσουν τις σχέσεις και την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινωνίας (Κιναλή, 2017).

Το «θετικά λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον» βοηθά σημαντικά στην πραγμάτωση της σχολικής προόδου και επιτυχίας. Περιλαμβάνει την αρμονική διαχείριση οικογενειακών προβλημάτων, τον διάλογο, την απουσία εντάσεων και καυγάδων, τη θέσπιση ορίων και την εφαρμογή των αντίστοιχων κανόνων, την παρουσία εμπιστοσύνης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη θετική υποστήριξη, την παροχή κινήτρων και κυρίως τη διάθεση «ποιοτικού χρόνου» στην ανατροφή των παιδιών (Κιναλή, 2017).

Ο Finn (1998) θεωρεί ότι οι δραστηριότητες στο πλαίσιο της οικογένειας επηρεάζουν περισσότερο τη σχολική επίδοση των μαθητών σε σχέση με τις δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου. Πιστεύει ότι η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην σχολική πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες:

α) «την ενεργή οργάνωση και επίβλεψη του προγράμματος του παιδιού», δηλαδή οι γονείς επεμβαίνουν στη δημιουργία ενός πλαισίου οργάνωσης του προγράμματος των παιδιών, ασκώντας τον απαραίτητο έλεγχο τήρησής του,

β) «την παροχή βοήθειας στο παιδί και την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών», δηλαδή οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού, συζητώντας το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων, εξηγώντας τυχόν απορίες και ελέγχοντας την ορθότητα των λύσεων και των απαντήσεων,

γ) «την καλλιέργεια θετικού κλίματος για την ανάπτυξη διαλόγου με το παιδί για σχολικά θέματα», δηλαδή οι γονείς δημιουργούν καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας με τα παιδιά τους, αναφέροντας προσωπικές σχολικές εμπειρίες και ενισχύοντας την συζήτηση και την ανάλυση σχολικών θεμάτων και καταστάσεων (Finn, 1998).

Αλλά και ο τύπος ανατροφής των μαθητών από την οικογένειά τους επηρεάζει σημαντικά τη σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα τρεις είναι οι κυριότεροι τύποι ανατροφής που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία επηρεασμού και διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς τους:

α) «αυταρχικός τύπος», δηλαδή η γνώμη του γονέα είναι νόμος και το παιδί οφείλει να προσαρμόζεται απόλυτα και χωρίς αμφισβήτηση στα πρότυπα συμπεριφοράς που του προβάλλονται. Βασικό γνώρισμα αυτής της τακτικής είναι το παιδί να νιώθει έντονη καταπίεση, να είναι λιγότερο αυθόρμητο και να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση,

β) «δημοκρατικός τύπος», δηλαδή ο γονέας θέτει λογικά όρια και συγκεκριμένους κανόνες στη συμπεριφορά του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό ωριμότητάς του. Κύριος στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της συνέπειάς του, επικεντρώνοντας στη συζήτηση, στον διάλογο και στην ανταλλαγή απόψεων.

γ) «ελαστικός τύπος», δηλαδή η συμπεριφορά του γονέα είναι ιδιαίτερα ανεκτική και υποχωρητική, δεν παρεμβαίνουν άμεσα αλλά παρακολουθούν διακριτικά, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της αυτονομίας και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών τους (Dornbusch et al, 1987).

Οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν σε κάποιο ποσοστό τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, διαμορφώνοντας ένα κατάλληλο, ζεστό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και τρέφοντας θετικές και ρεαλιστικές προσδοκίες για αυτά. Ο δημοκρατικός τύπος ανατροφής ενθαρρύνει, ενισχύει και βοηθά την ανάπτυξη και

την εξέλιξη των δεξιοτήτων των μαθητών τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι. Ο διάλογος και η συζήτηση επιδρούν θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, όπως και η τακτική και ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για μαθησιακά θέματα της τάξης και για συμβουλές που αφορούν την επικοινωνιακή βοήθεια στο σπίτι (Μπόνια, 2010).

### **3.4 ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ**

Μια από τις πιο συνηθισμένες τακτικές που υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης είναι η αναζήτηση, εξασφάλιση και αξιοποίηση βοήθειας από άλλους, όπως από γονείς, ενήλικους ή και συνομηλίκους, όταν παρουσιάζεται ανάγκη. Το ενδιαφέρον, η ευαισθησία και η ανταπόκριση των γονέων στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους, βοηθούν στην ανακάλυψη και αξιοποίηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ταιριάζουν με την εκδήλωση των κατάλληλων στάσεων αναζήτησης βοήθειας από αυτά (Newman, 2000).

Βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού των Deci & Ryan (1985) η συμπεριφορά αναζήτησης βοήθειας αποτελεί κυρίαρχη διάσταση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης των παιδιών η οποία μεταβάλλεται από την ικανοποίηση τριών έμφυτων ψυχολογικών αναγκών, δηλαδή της ανάγκης για αυτονομία, για επάρκεια και για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Puustinen et al, 2008). Η ανάγκη για αυτονομία αναπτύσσεται δια μέσω της αλληλεπίδρασης γονέα και παιδιού και δημιουργεί μια αίσθηση ελέγχου και αυτενέργειας αλλά και καταστάσεις προβληματισμού και κατάλληλης αναζήτησης βοήθειας. Η ανάγκη για επάρκεια δίνει έμφαση στην έννοια της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης εσωτερικού κινήτρου από τους μαθητές με την ορθή ολοκλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων. Τέλος η ανάγκη διασύνδεσης εστιάζει στους τρεις πυλώνες της σχολικής πραγματικότητας (οικογένεια, σχολείο, μαθητής) και στον αρμονικό και δίκαιο διαμοιρασμό των σχολικών δραστηριοτήτων μεταξύ τους (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Οι γονείς έχουν την ευχέρεια να διαμορφώνουν και να επηρεάζουν τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και επεξήγησης μαθησιακών εννοιών, προσφέροντας στα παιδιά τους τη ζητούμενη βοήθεια. Οι πιο ενδεδειγμένοι τρόποι γονεϊκής παροχής βοήθειας είναι α) οι υποδείξεις που προωθούν την κριτική σκέψη και αποτρέπουν την παροχή έτοιμων λύσεων ή τον επιφανειακό έλεγχο της

ορθότητας των απαντήσεων, β) οι συζητήσεις και ο διάλογος και γ) η κοινωνική αλληλεπίδραση (Newman, 2000). Μέσω λοιπόν της διόδου επικοινωνίας παιδιού και γονέα εξελίσσεται και ολοκληρώνεται η προσαρμοστική συμπεριφορά αναζήτησης βοήθειας. Η ουσιαστική παρουσία του γονέα στην όλη διαδικασία σε συνδυασμό με την παροχή εγγυήσεων για αυτονομία και την ενθάρρυνση των πεποιθήσεων επάρκειας, επιτρέπουν στα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, να συνειδητοποιήσουν ότι η «δυσκολία» και η «αποτυχία» είναι δύο έννοιες - καταστάσεις που για να ομαλοποιηθούν και να αναστραφούν απαιτούν «αναζήτηση» και «παροχή βοήθειας» από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Puustinen et al, 2008).

Σαν συμπέρασμα, θα μπορούσαμε να συνδέσουμε τη μεταβολή της προσαρμοστικής συμπεριφοράς παροχής βοήθειας με δύο σταθερούς άξονες επηρεασμού του παιδιού, την οικογένεια και το σχολείο. Αρχικά οι γονείς και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί συνυπάρχουν και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά, τα παρακολουθούν, τα καθοδηγούν, τα συμβουλεύουν, τα διδάσκουν και τα στηρίζουν (Newman, 2000).

## 4. ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

### 4.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα, χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες :

α) Σ' αυτούς που βρίσκονται κοντά στο σχολείο, ενημερώνονται για τις εξελίξεις, βοηθούν στην επίλυση πιθανών προβλημάτων και συνεργάζονται αρμονικά με την εκπαιδευτική κοινότητα.

β) Σ' αυτούς που απέχουν από τη σχολική καθημερινότητα, επιλέγοντας να μείνουν στο περιθώριο, αρνούμενοι να εκφράσουν την άποψή τους και να συμμετάσχουν στις εκάστοτε διαδικασίες.

γ) Και σ αυτούς που βρίσκονται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, οι οποίοι από τη μια επιθυμούν και διεκδικούν μεγαλύτερη συμμετοχή στα «κοινά» του σχολείου και από την άλλη αδυνατούν να εκπληρώσουν τις υποσχέσεις και υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει λόγω του περιορισμένου ελεύθερου χρόνου τους (Γεωργίου, 2000).

Υπάρχει επίσης το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τεσσάρων ειδών σχέσεις με το εκπαιδευτικό πλαίσιο :

α) *Ανεξαρτησία*. Η σχέση οικογενείας και σχολείου είναι χαλαρή έως ανύπαρκτη. Οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για το σύνολο της σχολικής διαδικασίας καθώς επικεντρώνονται μεμονωμένα στην πρόοδο του δικού τους παιδιού.

β) *Πελαταιακή σχέση*. Αφορά την ιδιωτική εκπαίδευση καθώς ο γονέας επιλέγει το σχολείο και εξαιτίας της οικονομικής εξάρτησης θεωρεί ότι μπορεί να συμμετάσχει στις επιλογές και τις αποφάσεις της σχολικής μονάδας.

γ) *Υποστήριξη / Μάθηση*. Η σχέση γίνεται στενότερη. Ο γονέας κατανοεί τους στόχους του σχολείου και συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των συνθηκών και στην επίλυση των προβλημάτων. Προσπαθεί να εφαρμόσει την πολιτική του σχολείου αλλά όχι μόνο με παθητικό ρόλο αλλά ασκώντας και κριτική όταν το θεωρεί απαραίτητο.

δ) *Συμμετοχή*. Η σχέση αρχίζει να ισορροπεί, καθώς ο ρόλος των γονέων γίνεται πιο ενεργητικός, αναπτύσσεται καλοπροαίρετος διάλογος υποβάλλουν προτάσεις και συμπληρώνουν τις «αδυναμίες» του συστήματος (Vincent, 2000).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των γονικών ρόλων στην εκπαίδευση είναι η ακόλουθη :

α) *Οι γονείς ως κοινό.* Πρόκειται για την πιο παθητική και απόμακρη στάση και η παρουσία τους στο σχολείο περιορίζεται στα άκρως απαραίτητα.

β) *Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι.* Επιμορφώνονται και καταρτίζονται σε γνώσεις και πρακτικές που αφορούν το παιδί παρακολουθώντας εκδηλώσεις που διοργανώνει το ίδιο το σχολείο.

γ) *Οι γονείς ως εκπαιδευτές.* Αναλαμβάνουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών κυρίως στη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σπίτι.

δ) *Οι γονείς ως εθελοντές.* Βοηθούν αφιλοκερδώς σε διάφορες διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

ε) *Οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων.* Πρόκειται για πιο ενεργητική και υπεύθυνη ενασχόληση με τη σχολική κοινότητα και αφορά τη συμμετοχή στον σύλλογο γονέων και σε σχολικές επιτροπές (Greenwood & Hickman, 1991).

Για να μπορέσουν οι γονείς να «πλησιάσουν» τα παιδιά τους και οι εκπαιδευτικοί να σταματήσουν να παραπονούνται για «αδιαφορία» και «έλλειψη ενδιαφέροντος», θα πρέπει να εφαρμόσουν κάποιες στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη σχολική πραγματικότητα. Κάποιοι σημαντικοί τρόποι ενσωμάτωσης των γονέων στην σχολική ζωή των παιδιών τους είναι:

α) η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την παροχή της κατάλληλης αγωγής και παιδείας στα παιδιά,

β) η καλή σχέση και το κατάλληλο κλίμα με το σχολείο,

γ) η οικονομική ενίσχυση και βοήθεια,

δ) η απαιτούμενη εκπαίδευση – επιμόρφωση,

ε) ο σωστός καταμερισμός ευθυνών στη διοργάνωση δράσεων,

στ) ο προσεκτικός κανονισμός του τόπου και του χρόνου των συναντήσεων,

ζ) η επιλογή θεμάτων στις συναντήσεις που να ενδιαφέρουν,

η) η προσαρμογή και χρήση των αποτελεσμάτων των συναντήσεων στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Μιχαλέλη & Πασχαλίδου, 2008).

## **4.2 Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Οι εκπαιδευτικοί ασπάζονται δύο διαφορετικές «φιλοσοφίες» για τη σχέση σχολείου και οικογενείας. Η πρώτη υποστηρίζει με emphaticό τρόπο τη διάσταση και

τον διαχωρισμό των δύο αυτών χαρακτηριστικών πυλώνων επίδρασης της ζωής του παιδιού. Η θεωρία αυτή αναδεικνύει την ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού από διαφορετική «οπτική γωνία». Η δεύτερη εστιάζει στην επικοινωνία και τη συνεργασία των δύο πυλώνων με στόχο την πρόοδο και επιτυχία του παιδιού. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον συντονισμό, την κατανόηση και την καλοπροαίρετη επαφή των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς έχουν περισσότερα πράγματα που τους ενώνουν σε σχέση με αυτά που τους χωρίζουν (Ζερβουδάκη, 2011).

Η θετική αντιμετώπιση και η πρόθυμη αποδοχή της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα από τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί στην ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών, στην ελάττωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, στον περιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών σε σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Epstein & Sheldon, 2002) (Baker & Sodden, 1998). Οι γονείς βρίσκουν πρόσφορο έδαφος ουσιαστικότερης επαφής με τα παιδιά τους, βελτιώνουν την ποιότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά στην υποστήριξη των αναγκών των παιδιών τους και αξιολογούν θετικότερα την αξία και τη χρησιμότητα του σχολείου (Μπόνια, 2010).

Όπως αναφέρει ο Chrispeels (1996) οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν από τους γονείς να αναγνωρίζουν και να αναδεικνύουν την σημασία και την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται θετικά στη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους και να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες (Μασούρου, 2013). Σύμφωνα με τις Πετροπούλου και Στεφανίδου (2005) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πλησιάζουν τους γονείς κομψά και διακριτικά, να δημιουργούν ατμόσφαιρα οικειότητας και να τους κάνουν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και επιθυμητοί, να ενδιαφέρονται για τις απορίες και τα αιτήματά τους, να δίνουν έμφαση και στις θετικές συμπεριφορές των παιδιών και όχι μόνο στις αδυναμίες, να είναι δεκτικοί, ειλικρινείς και υποχωρητικοί όταν απαιτείται, να τους ενθαρρύνουν, να τους «ακούν» και γενικότερα να συζητούν καλοπροαίρετα μαζί τους. Η αρμονική συνεργασία των δύο πλευρών βασίζεται στη γνήσια και καλόβουλη επικοινωνία που πρέπει να στηρίζεται σε έννοιες όπως ειλικρίνεια, αλληλοσεβασμός, αλληλοεκτίμηση, εμπιστοσύνη, αξιοπρέπεια, καλή



διάθεση, επιθυμία συμμετοχής, πρόθεση προσφοράς, θυσία ελεύθερου χρόνου, δραστηριοποίηση και ενεργητικότητα (Μιχαλέλη & Πασχαλίδου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την τυπική μορφή επικοινωνίας με τους γονείς από την άτυπη. Κι αυτό συμβαίνει γιατί με αυτόν τον τρόπο βλέπουν τους γονείς σαν σύνολο, κρατούν τις απαραίτητες διακριτές αποστάσεις και δεν επιτρέπουν τον «προσωπικό» παράγοντα να επηρεάσει την αντικειμενικότητα της σχέσεώς τους. Αποκτούν τις απαραίτητες και χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές τους, αποφεύγοντας την οποιασδήποτε μορφής επέμβαση στο έργο τους (Ασλανίδου & Τοσπά, 2008).

Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2009) οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δείχνουν αρνητική διάθεση στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει επειδή τους νιώθουν απειλή στην επαγγελματική τους κυριαρχία, πιστεύουν ότι δεν έχουν τα προσόντα να βοηθήσουν και γενικότερα είναι πεπεισμένοι ότι αποκλειστικά αρμόδιοι είναι οι ίδιοι και δεν έχουν ανάγκη από «εξωτερική» βοήθεια. Την παραπάνω θέση ενισχύει η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για τη σχολική επίδοση και λιγότερο για τη διαγωγή και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επίσης διατηρούν μια εγωιστική αντίληψη ότι οι καλές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στην καλή ποιότητα διδασκαλίας, ενώ οι λιγότερο καλές, στις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών και στην αδυναμία των γονέων να τους υποστηρίξουν μαθησιακά. Τέλος επιθυμούν να «κρατούν τις αποστάσεις», θεωρώντας την προσωπική ζωή του μαθητή και της οικογένειάς του κλειστή και άβατη χωρίς να νιώθουν την υποχρέωση να ενημερωθούν με λεπτομέρειες και πληροφορίες για αυτήν.

### **4.3 Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού, συνήθως οι μαθητές, συμμετέχουν με μεγαλύτερη όρεξη και ευχαρίστηση στις σχολικές τους δραστηριότητες (Leone & Richards, 1989) και παρουσιάζουν περισσότερη θετική διάθεση και μεγαλύτερη συγκέντρωση στις σχολικές τους υποχρεώσεις, υιοθετώντας θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές για τα σχολικά καθήκοντα και τη διαδικασία της μάθησης γενικότερα (Frome & Eccles, 1998). Η συμμετοχή τους αυτή βοηθάει στην πρόληψη, την αντιμετώπιση και την αποδυνάμωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και παρέχει την κατάλληλη

καθοδήγηση για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον (Μυλωνάκου – Κέκε, 2009).

Σύμφωνα με την Γκλίου-Χριστοδούλου (2005) οι μαθητές μόνο κέρδη και οφέλη αποκομίζουν από την αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, που στηρίζεται στην αμφίδρομη και καλοπροαίρετη επικοινωνία και σε ενέργειες αλληλοβοήθειας, αλληλοκάλυψης και αλληλοσυμπλήρωσης των δύο πλευρών. Η παραπάνω συνεργασία επιδρά θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών, στην καλύτερευση του σχολικού κλίματος και στην αύξηση των κινήτρων εξέλιξης και μάθησης των παιδιών (Secada, 1989).

Η γονεϊκή εμπλοκή δεν επηρεάζει τα παιδιά μόνο σε μαθησιακό επίπεδο αλλά και σε ψυχοσυναισθηματικό. Η ποιότητα του τρόπου που ο γονέας «εισβάλλει» στην σχολική ζωή του παιδιού του καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του. Οι μαθητές που έχουν γονείς οι οποίοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην προσπάθεια παρά στο αποτέλεσμα και που διατηρούν υψηλές αλλά ταυτόχρονα ρεαλιστικές προσδοκίες για αυτούς, αισθάνονται πιο σίγουροι και παρουσιάζουν συνήθως καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα οι μαθητές των οποίων οι γονείς ασκούν αυστηρή κριτική πάνω τους και έχουν υψηλές αλλά και υπερβολικές προσδοκίες από αυτούς, οδηγούνται πιο συχνά στην αποτυχία, διαταράσσοντας την οικογενειακή γαλήνη και αμφισβητώντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Berthelsen & Walker, 2008).

Οι μαθητές δεν επιθυμούν την παροχή έτοιμων απαντήσεων, δεν αντέχουν την άσκηση κριτικής στις ικανότητές τους, δεν τους αρέσει ο έλεγχος της μαθησιακής τους πορείας με συνοδεία αρνητικής διάθεσης και «γκρίνιας» από τους γονείς τους και στην ουσία προτιμούν την διακριτική και ουσιαστική γονεϊκή εποπτεία στην συνολική διαδικασία μάθησης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους (Γεωργιάδη, 2015). Όταν ο μαθητής δεν έχει την απαραίτητη «διάθεση» να ασχοληθεί με τις σχολικές του «υποχρεώσεις», προτιμάει οι γονείς του να συζητούν μαζί του αναζητώντας τις αιτίες της μαθησιακής του «ανορεξίας», να του δίνουν συμβουλές, να του κάνουν υποδείξεις, αλλά στο τέλος να του παρέχουν το δικαίωμα να αποφασίζει μόνος του. Η επιβολή οποιασδήποτε μορφής τιμωρίας και η άσκηση κλίματος φόβου και τρόμου μόνο αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να προκαλέσουν (Χατζηδήμου, 2007).

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, όπως Mann (1975), Stevenson and Baker (1987), Henderson (1988) αλλά και σε πιο πρόσφατες, διαπιστώθηκε ότι παιδιά

γονέων που συμμετέχουν ενεργά στον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων εμφανίζουν ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη και πετυχαίνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με παιδιά των οποίων οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στα «κοινά» της σχολικής μονάδας. Επίσης οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζουν χαρακτήρα «μακράς διαρκείας» (Keith et al, 1998), προκαλούν διαμήκη και συνεχιζόμενη επιρροή στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Fan, 2001) και δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μελλοντική εξέλιξη και επιτυχία των μαθητών (Λιούτα, 2013).

#### **4.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας παίζει το βασικότερο ρόλο στη διαμόρφωση θετικού και δημιουργικού κλίματος στο Σχολείο και επικεντρώνεται σε τρεις άξονες επικοινωνίας και αρμονικής συνεργασίας: α) με το διδακτικό προσωπικό, β) με τους μαθητές και γ) με τους γονείς (Πασιαρδής, 1996), (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία (Νόμος 1556/1985 και Υ.Α. 105657/8-10-2002) ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας «υποχρεώνεται» να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Η αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογενείας βοηθάει στη γρήγορη και αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και δυσχερειών που προκύπτουν, καθώς επίσης και στην επίτευξη πιο σπουδαίων αποτελεσμάτων στον τομέα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Επομένως η προσοδοφόρα επικοινωνία με τους γονείς είναι ένα επιπλέον «μέλημα» του Διευθυντή του Σχολείου (Σαΐτας, 2008).

Μερικές από τις τεχνικές που πρέπει να εφαρμόσει ο διευθυντής ώστε να αυξήσει την ποιότητα και την ποσότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών τους είναι (Γραβάνη, 2012):

α) προσωπική επικοινωνία πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς με βασικό στόχο την πληροφόρηση των γονέων για τις αρμοδιότητες και το είδος του έργου που έχει κληθεί να επιτελέσει (Hasley, 2004) (Hoover-Dempsey et al, 2005).

β) ενημέρωση των γονέων για «τον ρόλο και την αποστολή» του Σχολείου, για τις προσδοκίες, τις σκέψεις, τα πιστεύω του και παρουσίαση του προσωπικού οράματός του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000) (Πασιαρδής, 2004). Να προσπαθήσει

να τους πείσει ότι είναι απαραίτητοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι δεν τους χωρίζει τίποτα με τους εκπαιδευτικούς, ότι δηλαδή είναι «συνέταιροι» και ότι η «απουσία τους» δυσκολεύει την εκπλήρωση της αποστολής και των στόχων του σχολείου (Christenson & Sheridan, 2001),

γ) πληροφόρηση για τα δικαιώματα των γονέων και ενθάρρυνση για τη συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων για να μπορούν να εκφέρουν άποψη και να εκφράζουν τη γνώμη τους σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα (Ζάχαρης, 1985),

δ) δημιουργία της αίσθησης στους γονείς ότι είναι πάντα ευπρόσδεκτοι, επιθυμητοί και σεβαστοί στον χώρο της Σχολικής Μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000) (Πασιαρδής, 2004) (Christenson & Sheridan, 2001) (Shirley, 2010) (Waterman, 2003) (Rieg & Marcoline, 2008),

ε) υποκίνηση των γονέων για τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές σχολικές δράσεις, όπως αθλητικές εκδηλώσεις, σχολικές εκδρομές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Delgado-Gaitan, 2001) (Waterman, 2003),

στ) διοργάνωση σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων κοινών κοινωνικών εκδηλώσεων πάνω σε θέματα που επικεντρώνονται στον μαθητή και την κατάλληλη και επιθυμητή διαπαιδαγώγησή του (Shirley, 2010) (Waterman, 2003),

ζ) επίδειξη ιδιαίτερης ευαισθησίας και προσοχής σε γονείς που κρατούν αποστάσεις από τη σχολική κοινότητα και αρνούνται να ενσωματωθούν εξαιτίας κάποιου είδους «διαφορετικότητας», όπως γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα (Shirley, 2010) (Waterman, 2003) (Epstein & Jansorn, 2004) (Constantino, 2007),

η) υπόδειξη για τη δημιουργία μιας «επικοινωνιακής ομάδας» από τη πλευρά των γονέων, η οποία θα πληροφορεί το Διευθυντή για θέματα που αφορούν τις οικογένειες των μαθητών και σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Rieg & Marcoline),

θ) άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με άμεση δημοσίευση στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο (ιστοσελίδες, εφημερίδες, περιοδικά) δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολείο ή τον Σύλλογο Γονέων, διαφημίζοντας στην ουσία τα αποτελέσματα της αρμονικής και δημιουργικής συνεργασίας σχολείου και γονέων (Schneider & Hollenczer, 2006),

ι) εμφύσηση κλίματος εμπιστοσύνης και θετικής διάθεσης στους γονείς διαθέτοντας την ικανότητα της ενσυναίσθησης και κατορθώνοντας να είναι φιλικός,

δίκαιος, αντικειμενικός, πραγματικός, ευθύς, ξεκάθαρος, συνεπής και ειλικρινής μαζί τους (Ζαβλανός, 2003) (Schneider & Hollenczer, 2006),

κ) αντιμετώπιση του γονέα ως «πρωταγωνιστή» στη σχολική κοινότητα, ενθαρρύνοντας την παρουσία και την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία λήψεων αποφάσεων, επιδιώκοντας στην ουσία εξεύρεση οικονομικών πόρων και κοινωνικοπολιτικών λύσεων (Delgado-Gaitan, 2001) (Noguera, 2001) (Shirley, 2010) (Waterman, 2006c).

## 5. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

### 5.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Πολλά είναι τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τους μαθητές εξαιτίας της στενής τους σχέσης και με τους ίδιους τους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 2009).

α) Οφέλη στους μαθητές. Τα αποτελέσματα της παραπάνω εμπλοκής είναι πολύ θετικά. Τα παιδιά εμφανίζουν μεγάλη βελτίωση στον τομέα της σχολικής επίδοσης. Αποκτούν επιπλέον κίνητρα μάθησης και μεγαλύτερη συνέπεια στην εργασία στο σπίτι, γίνονται πιο κοινωνικά και επικοινωνιακά, διαμορφώνουν θετική σκέψη και συμπεριφέρονται πιο ώριμα και ευγενικά (Γεωργίου, 2000). Επίσης νιώθουν πιο άνετα στο σχολικό περιβάλλον, αποκτούν αυτοεκτίμηση, τους αρέσει περισσότερο να παρακολουθούν τα μαθήματα, περιορίζουν τις απουσίες και τις προβληματικές συμπεριφορές (Γεωργίου, 2000) (Μπρούζος, 2009) (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

β) Οφέλη στους γονείς. Περνούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους κι έτσι τα μαθαίνουν καλύτερα, εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και επικοινωνούν ουσιαστικότερα μαζί τους. Έρχονται πιο κοντά με τους εκπαιδευτικούς, καταλαβαίνουν περισσότερο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κι έτσι είναι σε θέση να τους υποστηρίξουν και να τους βοηθήσουν. Αλλά κι όσον αφορά τον εαυτό τους, αισθάνονται καλύτερα, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν αυτάρκειες και γενικότερα αντιλαμβάνονται μια βελτίωση της προσωπικής τους εικόνας (Δαλακούρα, 2015).

γ) Οφέλη στους εκπαιδευτικούς. Η συνεργασία με τους γονείς βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες ιδέες, να μοιραστούν εμπειρίες, να προβληματιστούν και γενικότερα να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Ανεβαίνει το ηθικό τους και γίνονται πιο δυναμικοί και αποτελεσματικοί. Γνωρίζοντας λεπτομέρειες για το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, μπορούν να τα καταλάβουν καλύτερα, να τα προσεγγίσουν περισσότερο, να χτίσουν ισχυρούς δεσμούς και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους (Μπρούζος, 2009).

δ) Οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σίγουρο είναι ότι όλο το εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύεται, συμπληρώνεται και πλουτίζει σε σκέψεις, ιδέες, μεθόδους, αντιλήψεις, γνώσεις. Το σχολείο μπορεί να εντοπίζει πιο εύκολα προβλήματα που αφορούν τον μαθητή και να τα λύνει πιο γρήγορα και αποτελεσματικά (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

## 5.2 ΕΜΠΟΔΙΑ

Η συνεργασία γονέων και σχολείου δεν είναι τόσο απλή υπόθεση και συναντά πολλές φορές μεγάλες δυσκολίες. Ενισχύεται και δυναμώνει τα τελευταία χρόνια καθώς παλαιότερα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Στη χώρα μας εξελίσσεται με αργά βήματα, στα τυφλά θα λέγαμε καθώς η Πολιτεία δεν έχει ορίσει ένα σαφές και αναλυτικό πλαίσιο που θα βοηθούσε τις δύο πλευρές να επικοινωνήσουν καλύτερα. Στηρίζεται στη διάθεση, την αποφασιστικότητα, τη φαντασία και την πρωτοβουλία ορισμένων ανθρώπων (Γιοβαζολιάς, 2011).

Πολύ ρεαλιστική και διαχρονική η εικόνα με την οποία περιέγραφε τη σχέση αυτή ο κοινωνιολόγος Willard Waller το μακρινό 1932 : Στη θεωρία, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πορεύονται σε κοινό «μονοπάτι», με κοινό στόχο, την δημιουργία στερεών βάσεων που θα εξασφαλίσουν την ευτυχία του παιδιού. Στην πράξη όμως, προχωρούν σε «παράλληλους δρόμους» που βασίζονται σε καταστάσεις καχυποψίας, αμφισβήτησης, δυσπιστίας και εχθρότητας πολλές φορές. Η κάθε πλευρά ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο το «καλό» του παιδιού και έτσι οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες είναι συνηθισμένο φαινόμενο (Γεωργίου, 2000).

Σύμφωνα με τον Adelman (1994) οι παράγοντες που προκαλούν εμπόδια στη θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα, διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες : στους πρακτικούς, στους θεσμικούς και στους προσωπικούς. Στους «πρακτικούς» παράγοντες συμπεριλαμβάνει εξωγενείς παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες επικοινωνίας, οι δυσκολίες μετακίνησης και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Στα «θεσμικά» εμπόδια εστιάζει τις άστοχες ενέργειες ή τις σοβαρές παραλείψεις του «σχολείου» οι οποίες δεν ενθαρρύνουν την γονεϊκή εμπλοκή. Σημαντικότερες αστοχίες στην κατηγορία των θεσμικών παραγόντων θεωρεί την προσπάθεια εφαρμογής μη ρεαλιστικών προγραμμάτων γονεϊκής

εμπλοκής, καθώς επίσης και την απουσία αξιολόγησης των πρακτικών της εμπλοκής αυτής. Τους «προσωπικούς» φραγμούς ο Adelman τους κατατάσσει σε δύο μικρότερες κατηγορίες, σε αυτούς που σχετίζονται με τους γονείς και σε αυτούς που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Οι γονείς πολλές φορές παρουσιάζονται διστακτικοί στο να εμπλακούν στα σχολικά δρώμενα, εξαιτίας αρνητικών προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων από τα δικά τους σχολικά τους χρόνια (Μπρούζος, 2009). Πολλοί δε από αυτούς γνωρίζουν παλιές κι απαρχαιωμένες μεθόδους εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να καταλάβουν τις νέες, με αποτέλεσμα να μένουν μακριά από τη σχολική διαδικασία (Καλογρίδη, 2006). Επίσης, άλλες φορές αισθάνονται μειονεκτικά και κομπλεξικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς (συνήθως οικογένειες κατώτερων κοινωνικών ομάδων) και άλλες φορές θεωρούν ότι υπερέχουν, τους υποτιμούν και τους απομυθοποιούν (οικογένειες οικονομικά δυνατές) (Φωκά & Κακοκέφαλου, 2015). Μερικές φορές οι γονείς διακατέχονται από ανασφάλεια ότι δεν έχουν το μαθησιακό και επιστημονικό υπόβαθρο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο εκπαιδευτικό κομμάτι και άλλες πάλι ότι η παρουσία τους στο σχολείο είναι ενοχλητική και πιεστική για τους εκπαιδευτικούς (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005). Τέλος η απουσία αυτοπεποίθησης, η μη κατανόηση από τα μελλοντικά οφέλη της εμπλοκής και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου οδηγούν τον γονέα σε αδράνεια, ενισχύουν τη σύγχυση και τη διστακτικότητα, προκαλούν έντονο προβληματισμό και εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την ενασχόλησή του με το σχολείο (Gonzalez-DeHass, & Willems, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές φορές την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία σαν απειλή στα κεκτημένα τους, καθώς την αντιλαμβάνονται λιγότερο ως βοήθεια και περισσότερο ως έλεγχο στο έργο τους (Epstein, 1986). Συνήθως κρατούν συντηρητική στάση και προσπαθούν να «αμυνθούν» στην πιθανή εισβολή των γονέων σε τομείς που θεωρούν ότι είναι αυθεντίες. Γνωρίζουν τις θετικές συνέπειες της σωστής και δόκιμης επικοινωνίας με τους γονείς αλλά επιθυμούν να διατηρούν το «πάνω χέρι» και να θέτουν αυτοί τους όρους και τα «όρια ασφαλείας» (Γεωργίου, 2000). Σε κάποιες περιπτώσεις, η απροθυμία τους για πιο στενή και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς οφείλεται στην έλλειψη πληροφόρησης και κατάρτισης. Δηλαδή ενώ έχουν τη θέληση και τη διάθεση δεν ξέρουν ακριβώς με ποιον τρόπο θα αξιοποιήσουν και θα εκμεταλλευτούν κατάλληλα τη σχέση αυτή (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003).



Τέλος, θεωρείται ότι οι βασικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της ενεργούς συμμετοχής του γονέα στο σχολείο είναι η διάθεση, η προθυμία, η ευαισθησία και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Epstein, 1986). Συμπερασματικά το σχολείο (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό) στηριζόμενο στους κανόνες, τις απαιτήσεις και τις ιδιαίτερες συνθήκες που το χαρακτηρίζουν, ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό τη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000).

## 6. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Το ζητούμενο της έρευνας είναι η επεξεργασία και μελέτη των απόψεων γονέων ή κηδεμόνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ταυτόχρονα είναι και **εκπαιδευτικοί**, σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούμε να τα χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες.

Σε αυτά που αφορούν τον **βαθμό εμπλοκής των γονέων – εκπαιδευτικών** όπως:

- Πόσο συχνά έρχονται σε επαφή με το Σχολείο;
- Σε τι βαθμό ελέγχουν την σχολική καθημερινότητα του παιδιού τους; (εμφάνιση, τσάντα, μελέτη στο σπίτι, παρέες)
- Πόσο άγχος τους διακατέχει σχετικά με τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους στο Σχολείο;
- Προσφέρουν στα παιδιά τους επιπλέον βοήθεια, εκτός από την δική τους, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα; (ιδιαίτερα, φροντιστήρια)
- Πόσο συχνά και σε τι βαθμό επεμβαίνουν σε γεγονότα που διαδραματίστηκαν στο σχολικό περιβάλλον;
- Διαθέτουν την απαραίτητη ενσυναίσθηση ώστε να κατανοούν τη «θέση των συναδέρφων εκπαιδευτικών» σε καταστάσεις που εμπλέκονται τα παιδιά τους;

Σε αυτά που αφορούν τις **κατ' οίκον εργασίες** όπως:

- Με ποιόν τρόπο εξηγούν τις σχολικές εργασίες στα παιδιά τους; (με παραδείγματα, λύνοντας οι ίδιοι της εργασίες, με αποστήθιση, με σχολικά βοηθήματα)
- Χρησιμοποιούν και σε ποιο βαθμό την τεχνολογία ως βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι;
- Κατατάσσουν τις κατ' οίκον εργασίες ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους;
- Διαχωρίζουν τα μαθήματα σε σημαντικά και λιγότερο σημαντικά;
- Δίνουν επιπλέον υλικό πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά τους θα καταλάβουν καλύτερα το μάθημα; (βιβλία, διαδίκτυο, παρόμοιες ασκήσεις)

Σε αυτά που αφορούν την *αναζήτηση βοήθειας* όπως:

- Πιστεύουν ότι ο μαθητής που χρειάζεται βοήθεια, πρέπει να το ζητάει «διακριτικά»;
- Θεωρούν ότι η αναζήτηση βοήθειας στην τάξη βελτιώνει ή όχι τον μαθητή;
- Σε ποιόν παράγοντα πιστεύουν ότι οφείλεται η τακτική αναζήτησης βοήθειας από τον μαθητή; (στην έλλειψη εξυπνάδας, στο γεγονός ότι βαριέται, στην έλλειψη προσοχής, στη τεμπελιά του)

## 7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

### 7.1 ΓΕΝΙΚΑ

Μεθοδολογία έρευνας θεωρείται ότι είναι οι μέθοδοι που πρέπει να εφαρμόσουμε με σκοπό την συλλογή διαφόρων πληροφοριών, οι οποίες με την κατάλληλη επεξεργασία και μελέτη μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να μας παρέχουν ένα εκτιμώμενο αποτέλεσμα. Ένας τομέας όπου η έρευνα έχει βοηθήσει πολύ είναι η εκπαίδευση, καθώς ενισχύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για διεύρυνση του μορφωτικού τους υπόβαθρου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η μεθοδολογία έρευνας περιλαμβάνει τις επιλογές, τα μέσα, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που θα επιλέξει ο ερευνητής για να ολοκληρώσει την επιστημονική του προσπάθεια (Δημητρόπουλος, 2004).

Κάθε ερευνητική προσπάθεια ξεκινά από το στάδιο του σχεδιασμού. Συνδυάζει πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες αλληλεπιδρούν και διαμορφώνονται αντίστοιχα. Προέχει ο προσδιορισμός και η σαφής διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και ακολουθεί η σύνθεση του πλάνου υλοποίησης της έρευνας. Μεγάλη σημασία παρουσιάζει η ορθή επιλογή της πιο ενδεδειγμένης μεθόδου, η οποία προσδιορίζεται με βάση την βιβλιογραφία, τις υπάρχουσες συνθήκες, τους διαθέσιμους πόρους και το ταλέντο του ερευνητή (Μπελλάλη & Καραμήτρη, 2011).

### 7.2 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ανάλογα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων τις έρευνες μπορούμε να τις κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες :

α) **Διερευνητικές.** Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο ακριβής εντοπισμός της φύσης του προβλήματος και η ορθή αξιολόγηση των κατάλληλων παραγόντων που θα βοηθήσουν στη πρόοδο και εξέλιξη της έρευνας. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην «ανακάλυψη», στη καινοτομία και η επιτυχία της εξαρτάται συνήθως από τη πληρότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και από την αξιοποίηση της γνώμης των εμπειρογνομόνων.

β) **Περιγραφικές.** Εστιάζουν στην αυστηρή και ουσιαστική εκτίμηση των δεδομένων μιας κατάστασης. Στηρίζονται στη καλή «οργάνωση», είναι πολύ

συγκεκριμένες και σχεδιασμένες με μεγάλη προσοχή δίνοντας σημασία στη λεπτομέρεια. Στα αρνητικά τους είναι ότι ο ερευνητής κινδυνεύει εύκολα να κατηγορηθεί για μεροληψία.

γ) **Πειραματικές.** Επικεντρώνονται στον έλεγχο της ορθότητας διαφόρων υποθέσεων. Ο ερευνητής δημιουργεί ειδικές συνθήκες και παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μεταβλητών του. Απαιτούν «ευελιξία» και εμπειρία (Φύλιας, 2001).

Για να εξελιχθεί μια έρευνα απαιτούνται στοιχεία – δεδομένα τα οποία πρέπει να συγκεντρωθούν και στη συνέχεια να αναλυθούν. Όταν η συλλογή των στοιχείων αυτών πραγματοποιηθεί από τον ίδιο τον ερευνητή για πρώτη φορά τότε η έρευνα λέγεται «πρωτογενής», ενώ στη περίπτωση που τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες ή από βιβλιογραφική ανασκόπηση τότε η έρευνα λέγεται «δευτερογενής».

Η πρωτογενής έρευνα ανάλογα με τη φύση των στοιχείων που απαιτούνται διακρίνεται σε :

α) **Ποσοτική.** Είναι μια πολύ προσεκτικά μελετημένη ως προς τη δομή της έρευνα, που αναλύει αριθμητικά δεδομένα και στοιχειοθετεί θεωρίες και υποθέσεις (Πετράκης, 2006). Θεωρείται η πιο διαδεδομένη κατηγορία εμπειρικής έρευνας σε θέματα που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά εξαιτίας της ευκολίας που παρουσιάζει στη προσέγγιση υψηλού αριθμού πληθυσμού, στη κατηγοριοποίηση των στοιχείων που συλλέγει και στη προσαρμογή των στοιχείων αυτών σε απλές στατιστικές μεθόδους ανάλυσης (Κυριαζή, 2002).

β) **Ποιοτική.** Είναι μια έρευνα που απευθύνεται σε μικρές ποσοτικά ομάδες και έχει σαν σκοπό την κατανόηση των σχέσεων των διαφόρων συνιστωσών ενός προβλήματος μελετώντας σε βάθος έννοιες, απόψεις, τακτικές και αξίες. Επικεντρώνεται κυρίως στο νόημα και όχι στη συχνότητα επανάληψης κάποιων γεγονότων και ασχολείται με την παρατήρηση και ερμηνεία συμπεριφορών και αντιλήψεων (Πετράκης, 2006). Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι «η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές» (Σαχίνη-Καρδάση, 2004).

Τα βασικά στάδια που δομείται μια ποσοτική έρευνα είναι :

α) Βιβλιογραφική ανασκόπηση

- β) Η σύνθεση ενός θεωρητικού πλαισίου γύρω από το οποίο θα παραχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν.
- γ) Η επιλογή του εργαλείου διεξαγωγής της έρευνας.
- δ) Η πραγματοποίηση της έρευνας.
- ε) Η αναλυτική μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων.
- στ) Η αναζήτηση εναλλακτικών ερμηνειών των αποτελεσμάτων.
- ζ) Τα συμπεράσματα και ο έλεγχος γενίκευσης των ευρημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2013).

Τα σημαντικότερα μέρη μιας ποιοτικής έρευνας είναι :

- α) Ο εντοπισμός του ακριβούς περιεχομένου της έρευνας.
- β) Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- γ) Πλήρης σχεδιασμός της όλης διαδικασίας.
- δ) Κατανομή αρμοδιοτήτων και σαφής προσδιορισμός του ρόλου του ερευνητή.
- ε) Ακριβής επισήμανση των «δεκτών» της έρευνας.
- στ) Δημιουργία συνεργατικού κλίματος με τους συμμετέχοντες.
- ζ) Εφαρμογή της έρευνας και συλλογή πληροφοριών.
- η) Ανάλυση των αποτελεσμάτων .
- θ) Δημιουργία νέων δεδομένων που οδηγούν σε νέα ερωτήματα και νέες έρευνες. (Cohen, Manion, & Morrison, 2013).

### **7.3 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ**

Σε κάθε είδος έρευνας πάντως, τίθενται ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας τα οποία μπορεί να φέρουν τον ερευνητή σε δυσχερή θέση και πολλές φορές σε αδιέξοδο. Αυτό προκύπτει λόγω της φύσεως των ερευνητικών ερωτημάτων, του αρχικού σχεδιασμού, της μεθοδολογίας και των διαδικασιών υλοποίησης της έρευνας. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να συνεργάζονται εθελοντικά και συνειδητά, γνωρίζοντας από την αρχή τα κέρδη, τις συνέπειες, τα δικαιώματα, τις δυσκολίες και πιθανόν τις ζημιές από την εμπλοκή τους στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994).

Τα κυριότερα δεοντολογικά διλήμματα που προκύπτουν κατά τη φάση διεξαγωγής μιας έρευνας είναι :

- α) Σεβασμός της ιδιωτικότητας.
- β) Απόκρυψη της πραγματικής ταυτότητας.
- γ) Εχεμύθεια
- δ) Προδοσία – Αθέτηση υποσχέσεων.
- ε) Εξαπάτηση – Παραπλάνηση (Cohen & Manion, 1994).

Θεωρείται απαραίτητο και έντιμο, ο ερευνητής να έχει γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες με σαφήνεια και ακρίβεια, αρχικά τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους, στη συνέχεια τη διαδικασία υλοποίησης και στο τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας (Βάμβουκας, 1993).

#### **7.4 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αφετηρία της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος για αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας, αποτέλεσε η ιδιαιτερότητα που έχει ένας γονέας, ο οποίος είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικός. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις του γονέα – εκπαιδευτικού για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον και τον τρόπο που επηρεάζει την εξέλιξη και την πρόοδο των παιδιών. Ο γονέας – εκπαιδευτικός έχει το πλεονέκτημα ότι «γνωρίζει» τόσο τις ανησυχίες του γονέα, όσο και τον παιδαγωγικό ρόλο του «δασκάλου». Αυτό βέβαια δεν εγγυάται πάντα την θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, καθώς πολλές φορές μπορεί να γίνει πιο αυστηρός και απαιτητικός.

Μερικά από τα κριτήρια που οδήγησαν στη προτίμηση και πρόκριση της παραπάνω έρευνας είναι : α) το προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς ο ερευνητής εμπλέκεται και με τους δύο ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η κοινή διαπίστωση της γενικότητας του θέματος, καθώς η παιδεία και η μόρφωση που αποκτά η νεολαία κατά τη σχολική περίοδο καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό μελλοντικές συμπεριφορές και αντιλήψεις, γ) το γεγονός ότι είναι μια πρόσφατη διαδικασία, καθώς είναι γνωστό ότι τα προηγούμενα χρόνια το σχολείο αποτελούσε ένα «κλειστό» μικροσύστημα, όπου οι γονείς είχαν τον ρόλο του απλού παρατηρητή και όχι του ενεργού συνεργάτη.

## 7.5 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεντρικός σκοπός της έρευνας ήταν να συλλέξει δεδομένα που αφορούν τη γνώμη και τις θέσεις γονέων - εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τοπικό επίπεδο του Νομού Τρικάλων και τα συμπεράσματα προέκυψαν με βάση τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη διάφορους δημογραφικούς παράγοντες (όπως φύλο, ηλικία, κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, καταγωγή, μορφωτικό επίπεδο).

## 7.6 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Το ζητούμενο της έρευνας ήταν η επεξεργασία και μελέτη των απόψεων γονέων ή κηδεμόνων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ταυτόχρονα είναι και εκπαιδευτικοί, σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούμε να τα χωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες.

Σε αυτά που αφορούν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων – εκπαιδευτικών όπως:

- Πόσο συχνά έρχονται σε επαφή με το Σχολείο;
- Σε τι βαθμό ελέγχουν την σχολική καθημερινότητα του παιδιού τους; (εμφάνιση, τσάντα, μελέτη στο σπίτι, παρέες)
- Πόσο άγχος τους διακατέχει σχετικά με τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους στο Σχολείο;
- Προσφέρουν στα παιδιά τους επιπλέον βοήθεια, εκτός από την δική τους, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα; (ιδιαίτερα, φροντιστήρια)
- Πόσο συχνά και σε τι βαθμό επεμβαίνουν σε γεγονότα που διαδραματίζονται στο σχολικό περιβάλλον;
- Διαθέτουν την απαραίτητη ενσυναίσθηση ώστε να κατανοούν τη «θέση των συναδέρφων εκπαιδευτικών» σε καταστάσεις που εμπλέκονται τα παιδιά τους;

Σε αυτά που αφορούν τις κατ' οίκον εργασίες όπως:



- Με ποιόν τρόπο εξηγούν τις σχολικές εργασίες στα παιδιά τους; (με παραδείγματα, λύνοντας οι ίδιοι της εργασίες, με αποστήθιση, με σχολικά βοηθήματα)
- Χρησιμοποιούν και σε ποιο βαθμό την τεχνολογία ως βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι;
- Κατατάσσουν τις κατ' οίκον εργασίες ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους;
- Διαχωρίζουν τα μαθήματα σε σημαντικά και λιγότερο σημαντικά;
- Δίνουν επιπλέον υλικό πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά τους θα καταλάβουν καλύτερα το μάθημα; (βιβλία, διαδίκτυο, παρόμοιες ασκήσεις)

Σε αυτά που αφορούν την αναζήτηση βοήθειας όπως:

- Πιστεύουν ότι ο μαθητής που χρειάζεται βοήθεια, πρέπει να το ζητάει «διακριτικά»;
- Θεωρούν ότι η αναζήτηση βοήθειας στην τάξη βελτιώνει ή όχι τον μαθητή;
- Σε ποιόν παράγοντα πιστεύουν ότι οφείλεται η τακτική αναζήτησης βοήθειας από τον μαθητή; (στην έλλειψη εξυπνάδας, στο γεγονός ότι βαριέται, στην έλλειψη προσοχής, στη τεμπελιά του)

## 7.7 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γονείς οι οποίοι είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και είχαν ή έχουν παιδιά που φοίτησαν ή φοιτούν τώρα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων. Είναι πρωτογενής έρευνα, ποσοτική με ποιοτικές μεταβλητές. Σαν ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο.

Επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο ως το μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών που αφορούν τις θέσεις, τις απόψεις, τα πιστεύω και τις αντιλήψεις των γονέων επειδή είναι ένα «διαδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Είναι μία από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές καθώς μπορεί εύκολα να συλλέξει

πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων, να τα συγκρίνει, να τα αξιολογήσει και να τα επεξεργασθεί, τόσο ποσοτικά όσο και στατιστικά (Κυριαζή, 2000). Μοιράζεται εύκολα, συμπληρώνεται γρήγορα και το κυριότερο εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτώμενων, άρα και την ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Πληθυσμός : Γονείς που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και τα παιδιά τους φοίτησαν ή φοιτούν τώρα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων (η επιλογή του συγκεκριμένου νομού έγινε για λόγους εύκολης και γρήγορης πρόσβασης καθώς αποτελεί τόπο κατοικίας κι εργασίας του ερευνητή).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο : Από καταλόγους από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων, οι οποίοι περιλάμβαναν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία του Νομού Τρικάλων τη σχολική χρονιά 2017-18 . Στη συνέχεια επαληθεύθηκε ποιοι από αυτούς έχουν παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των έξι (6) ετών (δηλαδή να είναι τώρα ή να έχουν τελειώσει τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο)

Δειγματοληπτική Μέθοδος : Τυχαία δειγματοληψία.

Ημερομηνία έρευνας : Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Φεβρουαρίου και Μαρτίου 2018.

Το δείγμα : Αφού εντοπίστηκε ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών - γονέων που πληρούσαν τις προϋποθέσεις, με κλήρωση (με επανατοποθέτηση) επιλέχθηκαν 170 από αυτούς για να συμμετέχουν στην έρευνα. Τελικά 149 ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα και χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση συμπερασμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα.

## **7.8 ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Έχοντας ως στόχο τις ακριβείς και ρεαλιστικές πληροφορίες από τους ερωτώμενους ήταν σκόπιμο να συνταχθεί ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, του οποίου οι ερωτήσεις θα προέρχονταν από ήδη υπάρχοντα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων.

Για τη βελτίωση της εγκυρότητας και την αύξηση της ποιότητας του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν είχαν χαρακτηριστικά σχετικά με το θέμα της έρευνας, περιείχαν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Για την επιστημονική αποδοχή του προς υποβολή ερωτηματολογίου έπρεπε οι επιλεγμένες ερωτήσεις να προέρχονται από έγκυρα και δημοσιευμένα ερωτηματολόγια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν προήρθαν από τα παρακάτω ερωτηματολόγια :

**Ερωτηματολόγιο «Parent Involvement Questionnaire»**, ερωτήσεις 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, και 20. (Edwards, 2003)

**Κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής (ΣΤΕΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΥ)**, ερωτήσεις 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 26 και 30. (Λέντα, 2007)

**Ερωτηματολόγιο «Συμπεριφορές γονέων σε σχέση με τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι»**, ερωτήσεις 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 30 και 32. (Παράσχη, 2012)

**Ερωτηματολόγιο «Απόψεις και θέσεις γονέων σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας των μαθητών στη σχολική τάξη»**, ερωτήσεις 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11 και 13. (Παράσχη, 2012)

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από **εξήντα δύο (62) ερωτήσεις**.

Οι **έντεκα (11) πρώτες** αφορούν δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου εκπαιδευτικού γονέα, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή και οικονομική κατάσταση, εθνικότητα, μορφωτικό επίπεδο καθώς επίσης και στοιχεία του (της) συζύγου, όπως ηλικία και επάγγελμα. Στην ίδια ενότητα ερωτήσεων ακολουθούν **έξι (6)** οι οποίες αφορούν τη σχέση του ερωτηθέντα με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τις μεθόδους υποστήριξης των σχολικών επιδόσεων του παιδιού και τη περιγραφή των συναισθημάτων που βιώνει σε σχέση με το πρόγραμμα μελέτης του μαθητή.

Οι υπόλοιπες σαράντα πέντε (45) χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες :

σε **δεκατέσσερις (14)**, δηλαδή από την 18 έως την 31, που αναφέρονται στον βαθμό που εμπλέκεται ο γονέας στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του,

σε **είκοσι δύο (22)**, δηλαδή από την 32 έως την 53, που μελετούν τις συμπεριφορές των γονέων στις εργασίες στο σπίτι,

και σε **εννιά (9)**, δηλαδή από την 54 έως την 62, που μελετούν τις απόψεις των γονέων σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας των μαθητών στη σχολική τάξη.

## 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Φεβρουαρίου και Μαρτίου 2018 και είναι πρωτογενής, ποσοτική με ποιοτικές μεταβλητές. Οι ερωτώμενοι ήταν εκπαιδευτικοί γονείς μαθητών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων και η επιλογή τους έγινε με τυχαία δειγματοληψία όπως περιγράφεται σε προηγούμενο κεφάλαιο. Το ερωτηματολόγιο εξασφάλιζε την ανωνυμία και δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (Google forms) και σε έντυπη, σε όσους δεν είχαν λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και κωδικούς σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook).

Πριν τη διανομή των ερωτηματολογίων, έγινε πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου σε 10 γονείς – εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εντόπισαν κάποιες ατέλειες στη σύνταξη των ερωτήσεων. Το ερευνητικό εργαλείο τροποποιήθηκε με βάση τις υποδείξεις της πιλοτικής δοκιμής, κωδικοποιήθηκε και διανεμήθηκε.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν ήταν εκατόν εβδομήντα (170), από τα οποία ήταν έγκυρα τα **εκατόν σαράντα εννέα (149)**. Ο αριθμός των ερωτωμένων προσαρμόστηκε στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Η δημογραφική σύσταση αυτών που απάντησαν είχε τη παρακάτω δομή :

Το 62,4% αυτών που απάντησαν ήταν μητέρες και το 34,9% ήταν πατέρες.

Το 83,9% ήταν ηλικίας άνω των 40 ετών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των συζύγων άνω των 40 ετών ήταν 89,6%.

Το 88,6% ήταν σε κατάσταση έγγαμου βίου αυτή τη χρονική στιγμή.

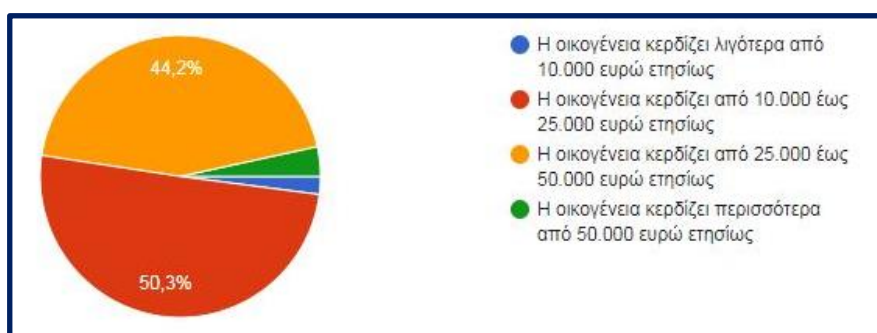
Το επάγγελμα των συζύγων των ερωτηθέντων «εκπαιδευτικών γονέων» ήταν 35,26% επίσης εκπαιδευτικοί, το 12,82% ελεύθεροι επαγγελματίες, το 10,90% δημόσιοι υπάλληλοι, το 7,05% ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ το 17,95% δεν απάντησε.

Ποιό είναι το επάγγελμα του (της) συζύγου;					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Εκπαιδευτικός	1,00	55	35,26	42,97	42,97
Ελεύθερος Επαγγελματίας	2,00	20	12,82	15,63	58,59
Δημόσιος Υπάλληλος	3,00	17	10,90	13,28	71,88
Ιδιωτικός Υπάλληλος	4,00	11	7,05	8,59	80,47
Μηχανικός	5,00	8	5,13	6,25	86,72
Γιατρός	6,00	3	1,92	2,34	89,06
Τραπεζικός Υπάλληλος	7,00	3	1,92	2,34	91,41
Αγρότης	8,00	2	1,28	1,56	92,97
Οικιακά	9,00	4	2,56	3,13	96,09
Συνταξιούχος	10,00	3	1,92	2,34	98,44
Άνεργος	11,00	2	1,28	1,56	100,00
		28	17,95	Ελλειπούσες	
Σύνολο		156	100,0	100,0	

Εικόνα 1: Επάγγελμα συζύγου

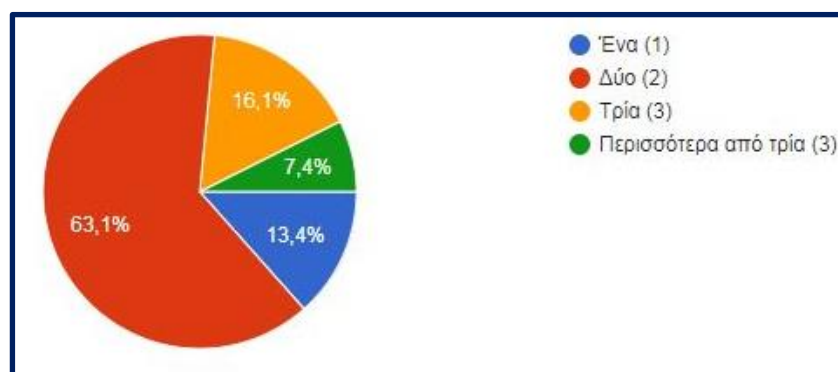
Το 61,1% δήλωσε ότι έχει αποκτήσει πτυχίο ή δίπλωμα ΑΕΙ, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (32,9%) ότι έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Στο ερώτημα που αφορούσε την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η πλειοψηφία, δηλαδή το 94,5%, απάντησε μεταξύ 10.000 και 50.000 € ετησίως. Πιο συγκεκριμένα, το 50,3% δήλωσε ότι κερδίζει από 10.000 έως 25.000 € και το 44,2% από 25.000 έως 50.000 € τον χρόνο.



Εικόνα 2: Οικονομική κατάσταση

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (63,1%) απάντησε ότι έχει δύο (2) παιδιά, ενώ μόνο το 7,4% ότι έχει περισσότερα από τρία (3).



Εικόνα 3: Αριθμός παιδιών

Τέλος, το 88,6% των ερωτηθέντων και το 85,4% των συζύγων αυτών δήλωσαν ότι δουλεύουν σε πλήρη απασχόληση εκτός σπιτιού.

Στην ερώτηση αν υπήρξαν ποτέ ενεργό μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, οι απαντήσεις έδειξαν μια σχετική ισορροπία. Το 52,3% απάντησε όχι και το υπόλοιπο 47,7% ναι. Αυτό μας δείχνει ότι παρόλο που οι ερωτηθέντες είναι εκπαιδευτικοί, εξακολουθούν να δυσκολεύονται να βρουν χρόνο, κίνητρο, διάθεση για να ασχοληθούν πιο συστηματικά με τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού τους, από τη σκοπιά του γονέα μέσω μιας οργανωμένης δομής.

Στην ερώτηση αν τους έχει ζητήσει ποτέ βοήθεια ο εκπαιδευτικός του παιδιού τους σχετικά με το διάβασμα, μόνο το 18,1% απάντησε θετικά. Στον συγκεκριμένο τύπο ερώτησης επιτρεπόταν έως τρεις (3) απαντήσεις και οι πιο δημοφιλείς ήταν η επικοινωνία στο Συμβούλιο Γονέων (14 απαντήσεις), η επικοινωνία με φύλλα δραστηριοτήτων (12 απαντήσεις), η επικοινωνία με αποστολή σημειωμάτων (11 απαντήσεις) και η τηλεφωνική επικοινωνία (8 απαντήσεις).

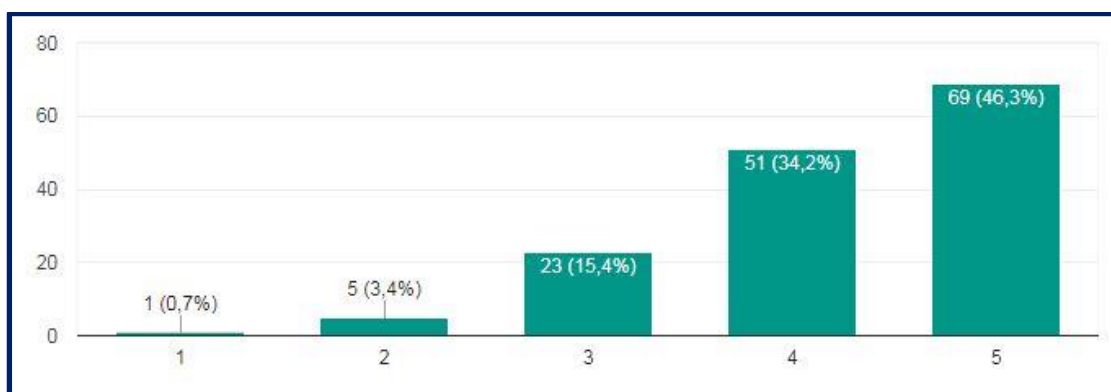
Στην ερώτηση με ποιόν τρόπο υποστηρίζουν καλύτερα τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού τους (κι εδώ είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν μέχρι τρεις απαντήσεις το πολύ) το 73,8% (110 απαντήσεις) ανέφερε την τακτική παρακολούθηση των συναντήσεων με τον εκπαιδευτικό, πράγμα που δείχνει το πόσο σημαντική θεωρούν την «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία γονέα – δασκάλου. Το 60,4% (90 απαντήσεις) επισήμανε τη παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες, πράγμα εντελώς αναμενόμενο στο μοντέλο της κλασσικής Ελληνικής οικογένειας. Επίσης μεγάλα ποσοστά αναφέρθηκαν στην αγορά βιβλίων κι άλλου εκπαιδευτικού υλικού (57,0%) και στη τακτική ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι (45,6%). Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γονείς – εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δίνουν σημασία στην ενίσχυση της μελέτης των παιδιών τους πέρα των τυπικών σχολικών υποχρεώσεών τους.

Στην ερώτηση να επιλέξουν κάποιες συγκεκριμένες καταστάσεις που περιγράφουν πιο αντιπροσωπευτικά τα αισθήματά τους σε σχέση με τη διαδικασία μελέτης του παιδιού τους (κι εδώ είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν μέχρι τρεις απαντήσεις το πολύ) το 76,5% (114 απαντήσεις) δήλωσε πρόθυμο να το κάνει, που δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός γονέας θεωρεί την παρουσία του αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής εξέλιξης του παιδιού του και δεν διανοείται να μην συμμετάσχει ενεργά κι ο ίδιος σ' αυτή. Επίσης το 71,1% (106 απαντήσεις) επιθυμεί από τους εκπαιδευτικούς, αναλυτικές οδηγίες, ιδέες και προτάσεις που να

προσδιορίζουν τον βέλτιστο τρόπο βοήθειας των παιδιών τους στη μελέτη στο σπίτι. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δείχνουν να διαχωρίζουν τον ρόλο τους στην οικογένεια (ως γονείς) από τον ρόλο τους στη δουλειά (ως δάσκαλοι). Σέβεται τον «συνάδερφο» εκπαιδευτικό, δεν τον υποκαθιστά, δεν τον αμφισβητεί και στην ουσία του αναγνωρίζει τον «κυρίαρχο» ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του δίνοντάς του το δικαίωμα να ορίσει αυτός τους κανόνες και το πλαίσιο λειτουργίας. Μικρά ποσοστά απάντησαν ότι δεν είναι υπεύθυνοι για τη μελέτη των παιδιών τους (15,4%) και ότι δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες (10,1%).

Η επόμενη σειρά ερωτήσεων αναφερόταν στη κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, δομημένες και διατυπωμένες καταφατικά. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες στις επιλογές : δεν ισχύει καθόλου, ισχύει λίγο, ισχύει, ισχύει αρκετά, ισχύει πάρα πολύ.

Στην ερώτηση αν **πηγαίνουν στο σχολείο όταν τους καλούν** το 98,0% απάντησε ότι ισχύει αρκετά και πάρα πολύ. Επίσης στην ερώτηση αν **είναι σε τακτική επαφή με το σχολείο** το 95,9% έδωσε θετική απάντηση. Δηλαδή παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός γονέας επιθυμεί την επαφή με το σχολικό περιβάλλον, θέλει να ενημερώνεται για τη σχολική πραγματικότητα του παιδιού του και δείχνει ενδιαφέρον και ευαισθησία όταν του δίνεται η ευκαιρία.

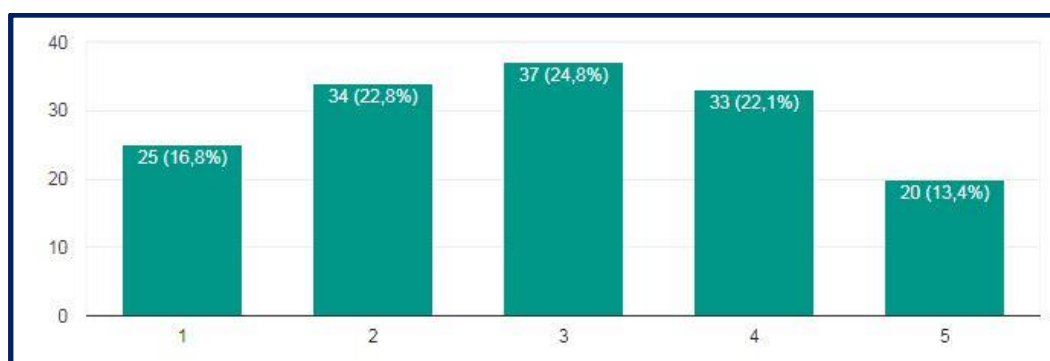


Εικόνα 4: Είστε σε τακτική επαφή με το σχολείο;

Στην ερώτηση αν **ελέγχουν τα τετράδια ή τις εργασίες των παιδιών τους όταν επιστρέφουν από το σχολείο**, το 91,9% απάντησε θετικά, γεγονός που συμβαδίζει με τον ρόλο τους σαν εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ζωή.

Μεγάλη ποικιλία και ισορροπημένα ποσοστά απαντήσεων δόθηκαν στην ερώτηση αν **ανησυχούν όταν το παιδί τους έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα**. Σε

αντίθεση με τους υπόλοιπους Έλληνες γονείς που «αγχώνονται» στην ιδέα της γραπτής εξέτασης, οι εκπαιδευτικοί γονείς αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία με πιο θετικό και πρακτικό τρόπο.



Εικόνα 5: Ανησυχείτε αν το παιδί έχει διαγώνισμα αύριο;

Στην ερώτηση **αν ελέγχουν την τσάντα του παιδιού τους πριν φύγει για το σχολείο**, οι περισσότεροι (35,57%) απάντησαν καθόλου, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (8,72%) είπε πάντα. Οι πατέρες απάντησαν καθόλου ή λίγο σε ποσοστό 54,9% , ενώ οι μητέρες έδωσαν τις ίδιες απαντήσεις σε πολύ κοντινό ποσοστό της τάξεως του 50%. Σίγουρα έκπληξη το αποτέλεσμα καθώς θεωρητικά οι μητέρες είναι πιο προστατευτικές και πιο ανασφαλείς με τα παιδιά τους σε σχέση με τους πατέρες.

Πίνακας 1: Ελέγχετε την τσάντα του παιδιού

Ποιός συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;	Ελέγχετε την τσάντα του παιδιού σας κάθε πρωί, πριν πάει στο σχολείο;					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΝΑΙ ΚΑΙ ΟΧΙ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
Μητέρα	33,00	14,00	21,00	17,00	9,00	94,00
	35,11%	14,89%	22,34%	18,09%	9,57%	100,00%
	62,26%	58,33%	70,00%	58,62%	69,23%	63,09%
	22,15%	9,40%	14,09%	11,41%	6,04%	63,09%
Πατέρας	19,00	9,00	8,00	11,00	4,00	51,00
	37,25%	17,65%	15,69%	21,57%	7,84%	100,00%
	35,85%	37,50%	26,67%	37,93%	30,77%	34,23%
	12,75%	6,04%	5,37%	7,38%	2,68%	34,23%
Και οι δύο γονείς	1,00	1,00	,00	1,00	,00	3,00
	33,33%	33,33%	,00%	33,33%	,00%	100,00%
	1,89%	4,17%	,00%	3,45%	,00%	2,01%
	,67%	,67%	,00%	,67%	,00%	2,01%
Κηδεμόνας	,00	,00	1,00	,00	,00	1,00
	,00%	,00%	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00%	3,33%	,00%	,00%	,67%
	,00%	,00%	,67%	,00%	,00%	,67%
Σύνολο	53,00	24,00	30,00	29,00	13,00	149,00
	35,57%	16,11%	20,13%	19,46%	8,72%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	35,57%	16,11%	20,13%	19,46%	8,72%	100,00%

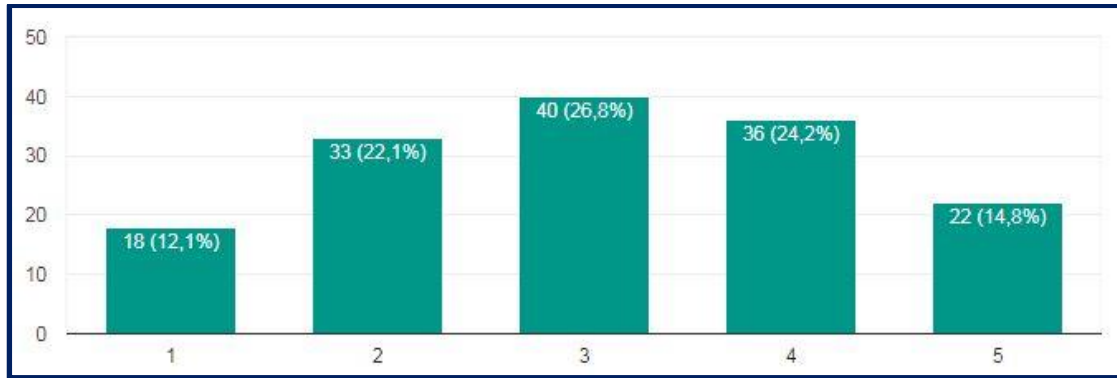


Στην ερώτηση **αν στέλνουν το παιδί τους φροντιστήριο για να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση** το 66,4% απάντησε όχι. Αν εξαιρέσουμε τις πολύ φτωχές οικογένειες (ετήσιο εισόδημα κάτω των 10.000 ευρώ) και τις πολύ πλούσιες (ετήσιο εισόδημα άνω των 50.000 ευρώ) που τα ποσοστά τους είναι μικρά και μη αξιολογήσιμα, στις δύο άλλες κατηγορίες βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι οικονομικά δυνατότερες οικογένειες (ετήσιο εισόδημα από 25.000 έως 50.000 ευρώ) βοηθούν τα παιδιά τους με επιπλέον φροντιστηριακά μαθήματα περισσότερο από τις οικονομικά ασθενέστερες (ετήσιο εισόδημα από 10.000 έως 25.000 ευρώ). Το ποσοστό του αρκετά και του πάρα πολύ στη πρώτη περίπτωση ήταν 20,31% ενώ στη δεύτερη περίπτωση μόνο 8,0%. Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η οικονομική δυνατότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιλογής επιπλέον εξωσχολικών μαθημάτων με μορφή φροντιστηρίων ή ιδιαίτερων μαθημάτων στο σπίτι.

**Πίνακας 2: Στέλνετε το παιδί σας φροντιστήριο;**

Ποιά είναι η οικονομική σας κατάσταση;	Στέλνετε το παιδί σας φροντιστήριο για να βελτιώσει τις επιδόσεις του στο σχολείο;					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΝΑΙ ΚΑΙ ΟΧΙ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
<i>Η οικογένεια κερδίζει λιγότερα από 10.000 ευρώ ετησίως</i>	3,00 100,00% 3,09% 2,04%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 100,00% 2,04%
<i>Η οικογένεια κερδίζει από 10.000 έως 25.000 ευρώ ετησίως</i>	52,00 69,33% 53,61% 35,37%	6,00 8,00% 54,55% 4,08%	11,00 14,67% 55,00% 7,48%	4,00 5,33% 44,44% 2,72%	2,00 2,67% 20,00% 1,36%	75,00 100,00% 51,02% 51,02%
<i>Η οικογένεια κερδίζει από 25.000 έως 50.000 ευρώ ετησίως</i>	39,00 60,94% 40,21% 26,53%	5,00 7,81% 45,45% 3,40%	7,00 10,94% 35,00% 4,76%	5,00 7,81% 55,56% 3,40%	8,00 12,50% 80,00% 5,44%	64,00 100,00% 43,54% 43,54%
<i>Η οικογένεια κερδίζει περισσότερα από 50.000 ευρώ ετησίως</i>	3,00 60,00% 3,09% 2,04%	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 40,00% 10,00% 1,36%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	5,00 100,00% 3,40%
<i>Σύνολο</i>	97,00 65,99% 100,00% 65,99%	11,00 7,48% 100,00% 7,48%	20,00 13,61% 100,00% 13,61%	9,00 6,12% 100,00% 6,12%	10,00 6,80% 100,00% 6,80%	147,00 100,00% 100,00% 100,00%

Στην ερώτηση **αν ανησυχούν μήπως το παιδί τους δεν τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο** παρατηρήθηκε μία ομοιομορφία στις απαντήσεις, με επικρατέστερη απάντηση την «και ναι και όχι» με ποσοστό 26,8%.

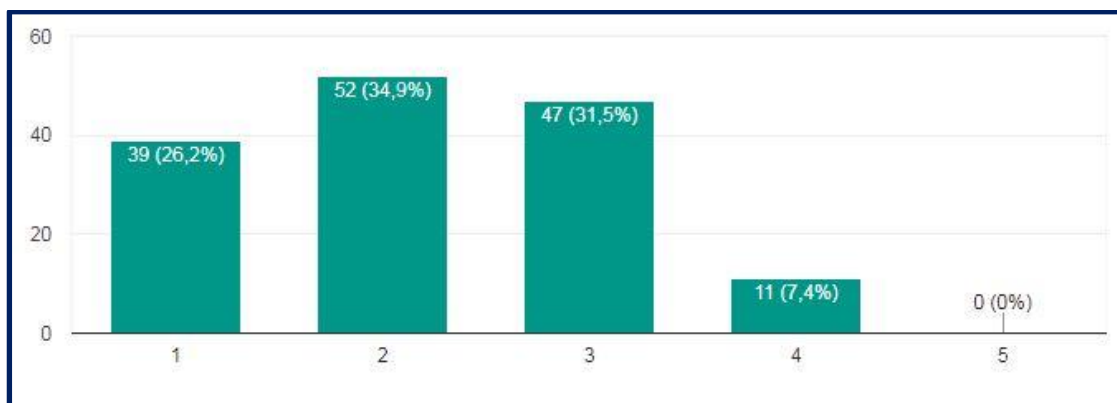


Εικόνα 6: Ανησυχείτε για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο;

Στην ερώτηση **αν ελέγχουν την εμφάνιση του παιδιού τους σε θέματα καθαριότητας και ντυσίματος**, το 98% (65,1 + 26,2 + 6,7) απάντησε θετικά, πράγμα αναμενόμενο και φυσιολογικό, λόγω του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των ερωτώμενων.

Αντίστοιχης εικόνας ήταν και οι απαντήσεις στην ερώτηση **αν επιθυμούν να γνωρίζουν τις παρέες του παιδιού τους στο σχολείο** με τις θετικές απαντήσεις να αγγίζουν το 97,3% (57,7 + 30,9 + 8,7). Το παραπάνω στατιστικό μας δείχνει ότι οι γονείς, λόγω και της προσωπικής τους εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι οι συναναστροφές και οι παρέες στον χώρο του σχολείου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του μαθητή.

Στην ερώτηση **αν παίρνουν το μέρος του παιδιού τους όταν τσακώνεται με τους συμμαθητές του**, κανένας δεν απάντησε πάντα, μόλις το 7,4% συνήθως, ενώ το 26,2% ποτέ. Το μεγαλύτερο ποσοστό (66,4%) δήλωσε λίγες φορές ή αναλόγως. Η εξήγηση στο παραπάνω αποτέλεσμα δίνεται από το γεγονός ότι οι γονείς, ως εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν ότι σε αυτές τις ηλικίες (6 έως 12 έτη) οι τσακωμοί είναι συχνό φαινόμενο και σπάνια μπορεί κανείς να γνωρίζει τα ακριβή αίτια ενός καβγά.

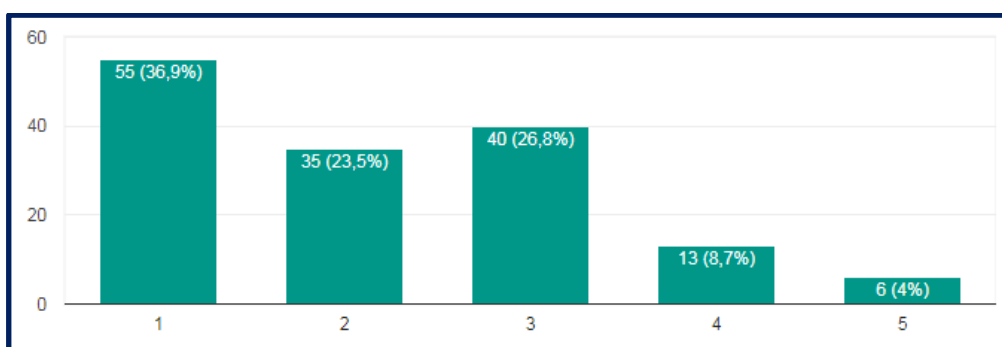


Εικόνα 7: Παίρνετε το μέρος του παιδιού σας σε έναν τσακωμό;

Στην ερώτηση **αν αφήνουν τα παιδιά τους στο σπίτι, όταν δεν αισθάνονται καλά, αντί να τα πάνε στο σχολείο**, το 74,2% (28,9 + 26,2 + 22,1) δήλωσε ότι ισχύει έως ισχύει πάρα πολύ. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι γονείς της έρευνάς μας, αν και εργαζόμενοι, προτιμούν να προφυλάσσουν την υγεία των παιδιών τους αλλά και των συμμαθητών τους (κίνδυνος μετάδοσης μιας ασθένειας) παρά το γεγονός ότι η παρουσία των παιδιών στο σπίτι μια εργάσιμη ημέρα προϋποθέτει την αντίστοιχη παρουσία και κάποιου να τα προσέχει (ανάγκη για άδεια από την εργασία, ανεύρεση «babysitting», κλπ).

Στην ερώτηση **αν αφιερώνουν χρόνο για να μιλήσουν με το παιδί τους**, μόνο το 1,4% (2 απαντήσεις) είπε λίγο ή καθόλου. Το 65,8% δήλωσε ότι βρίσκει πάρα πολύ χρόνο, πράγμα το οποίο μας περιγράφει το πόσο σημαντική θεωρούν οι γονείς εκπαιδευτικοί την επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Στην ερώτηση **αν ζητάνε εξηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς, όταν μαλώνουν ή τιμωρούν το παιδί τους**, ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 12,7% (8,7 + 4,0) απάντησε συχνά ή πάντα. Αυτό δείχνει ότι σε μεγάλο βαθμό εμπιστεύονται τους «συναδέρφους» εκπαιδευτικούς και ότι αναγνωρίζουν τη κριτική ικανότητά τους στην επιβολή τιμωριών και τήρηση κανόνων και ορίων.



Εικόνα 8: Ζητάτε εξηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς όταν μαλώνουν το παιδί σας;

Στην ερώτηση **αν άνθρωποι του περιβάλλοντός τους, πιστεύουν ότι είναι υπερπροστατευτικοί γονείς**, το 40,9% απάντησε καθόλου και 26,2% λίγο. Η παραπάνω μέτρηση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες γονείς που ταυτόχρονα είναι και εκπαιδευτικοί ή έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την αγάπη και τις αγωνίες για τα παιδιά τους με «δημοκρατικό» τρόπο ή ότι ζουν σε μια εικονική πραγματικότητα, μη μπορώντας να καταλάβουν την πίεση που ασκούν σε αυτά. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι πατέρες έχουν λίγο μεγαλύτερα

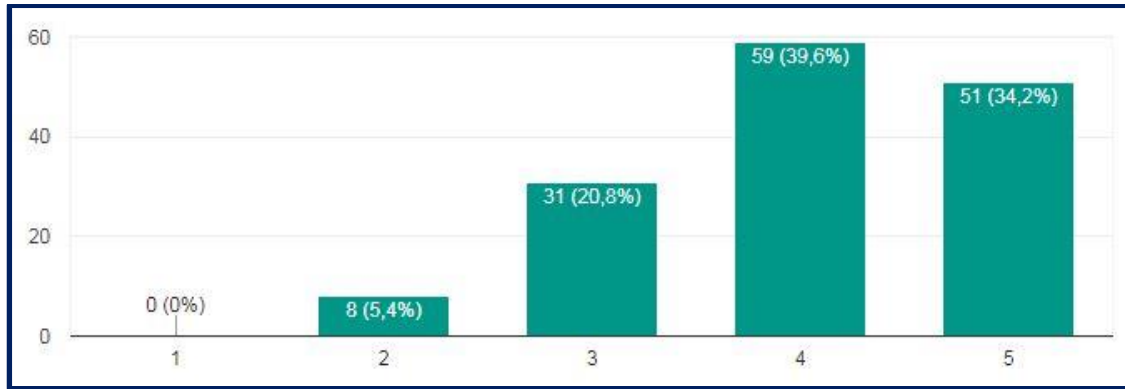
ποσοστά σε σχέση με τις μητέρες, στην άποψη ότι δεν είναι «υπερπροστατευτικοί» γονείς (κατηγορίες καθόλου, λίγο, και ναι και όχι).

**Πίνακας 3: Οι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας πιστεύουν ότι είστε υπερπροστατευτικοί;**

Ποιός συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;	Οι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας, πιστεύουν ότι είστε υπερπροστατευτικός/η;					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΝΑΙ ΚΑΙ ΟΧΙ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
Μητέρα	37,00	25,00	16,00	12,00	4,00	94,00
	39,36%	26,60%	17,02%	12,77%	4,26%	100,00%
	60,66%	64,10%	53,33%	80,00%	100,00%	63,09%
	24,83%	16,78%	10,74%	8,05%	2,68%	63,09%
Πατέρας	23,00	14,00	11,00	3,00	,00	51,00
	45,10%	27,45%	21,57%	5,88%	,00%	100,00%
	37,70%	35,90%	36,67%	20,00%	,00%	34,23%
	15,44%	9,40%	7,38%	2,01%	,00%	34,23%
Και οι δύο γονείς	1,00	,00	2,00	,00	,00	3,00
	33,33%	,00%	66,67%	,00%	,00%	100,00%
	1,64%	,00%	6,67%	,00%	,00%	2,01%
	,67%	,00%	1,34%	,00%	,00%	2,01%
Κηδεμόνας	,00	,00	1,00	,00	,00	1,00
	,00%	,00%	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00%	3,33%	,00%	,00%	,67%
	,00%	,00%	,67%	,00%	,00%	,67%
Σύνολο	61,00	39,00	30,00	15,00	4,00	149,00
	40,94%	26,17%	20,13%	10,07%	2,68%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	40,94%	26,17%	20,13%	10,07%	2,68%	100,00%

Η επόμενη σειρά ερωτήσεων εστιάζει στις **συμπεριφορές των γονέων σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες**. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, δομημένες και διατυπωμένες με ερωτηματικό ύφος. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες στις επιλογές : ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά και πάντα.

Στην ερώτηση **πόσο συχνά λύνουν ένα παράδειγμα πρώτα για να βοηθήσουν το παιδί τους να καταλάβει τη λύση ενός προβλήματος που το δυσκολεύει**, το 73,8% απάντησε από συχνά έως πάντα. Αυτό βέβαια εξηγείται από το γεγονός ότι λόγω της ιδιότητάς τους ως εκπαιδευτικοί έχουν το κατάλληλο μορφωτικό και επιστημονικό επίπεδο να το πράξουν. Σε καμιά όμως περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνούν ότι ίσως δημιουργήσουν σύγχυση και διστακτικότητα σε περίπτωση που το παράδειγμα που επέλεξαν ακολουθεί διαφορετική μεθοδολογία από αυτό του δασκάλου του παιδιού τους.



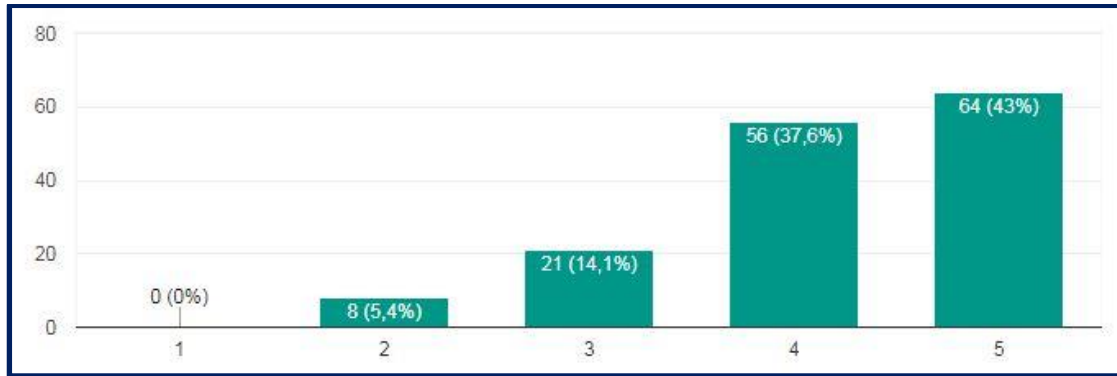
Εικόνα 9: Πόσο συχνά λύνετε ένα παράδειγμα;

Καθώς όλοι οι ερωτώμενοι γονείς είναι όλοι τους εκπαιδευτικοί, επομένως έχουν αποκτήσει τουλάχιστον πτυχίο Τ.Ε.Ι., συγκρίναμε τις απαντήσεις αυτών με πτυχίο-δίπλωμα Α.Ε.Ι. και αυτών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τα συμπεράσματα, όπως δείχνει και ο παρακάτω πίνακας, είναι παρόμοια και δεν διακρίνεται καμιά αξιοσημείωτη διαφοροποίηση.

Πίνακας 4: Πόσο συχνά λύνετε ένα παράδειγμα;

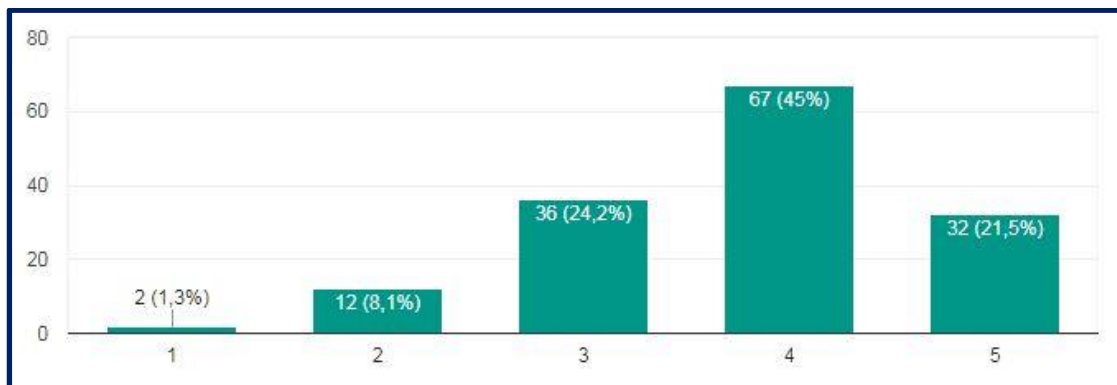
Ποιά είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;	Όταν το παιδί σας δεν καταλαβαίνει τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος, πόσο συχνά λύνετε εσείς ένα παράδειγμα για να το βοηθήσετε να καταλάβει;					Σύνολο
	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	
Πτυχίο ΤΕΙ	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%	0,00%	7,00%
Πτυχίο - Δίπλωμα ΑΕΙ	0,00%	0,00%	3,23%	10,34%	0,00%	4,70%
Μεταπτυχιακό	0,00%	0,00%	4,03%	4,03%	0,00%	4,70%
Διδακτορικό	1,00%	7,00%	21,00%	30,00%	32,00%	91,00%
Σύνολο	1,10%	7,69%	23,08%	32,97%	35,16%	100,00%
	100,00%	87,50%	67,74%	51,72%	62,75%	61,07%
	,67%	4,70%	14,09%	20,13%	21,48%	61,07%
	0,00%	1,00%	8,00%	22,00%	18,00%	49,00%
	0,00%	2,04%	16,33%	44,90%	36,73%	100,00%
	0,00%	12,50%	25,81%	37,93%	35,29%	32,89%
	0,00%	,67%	5,37%	14,77%	12,08%	32,89%
	0,00%	0,00%	1,00%	0,00%	1,00%	2,00%
	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%	100,00%
	0,00%	0,00%	3,23%	0,00%	1,96%	1,34%
	0,00%	0,00%	,67%	0,00%	,67%	1,34%
	1,00%	8,00%	31,00%	58,00%	51,00%	149,00%
	,67%	5,37%	20,81%	38,93%	34,23%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	,67%	5,37%	20,81%	38,93%	34,23%	100,00%

Στην παρόμοια ερώτηση πόσο συχνά εξηγούν στο παιδί τους τον τρόπο λύσης ενός προβλήματος που το δυσκολεύει, το 80,6% απάντησε από συχνά έως πάντα. Παρατηρούμε δηλαδή την ίδια λογική και την ίδια κατανομή απαντήσεων με την προηγούμενη ερώτηση και φυσικά εξηγείται με τα ίδια επιχειρήματα.



Εικόνα 10: Πόσο συχνά εξηγείτε τη λύση ενός προβλήματος;

Επίσης στην παρόμοια ερώτηση πόσο συχνά «καθοδηγούν» το παιδί τους σχετικά με τον τρόπο σύνθεσης μιας δύσκολης εργασίας για το σχολείο, και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (66,5%) απάντησε από συχνά έως πάντα.



Εικόνα 11: Πόσο συχνά καθοδηγείτε το παιδί σας;

Στην ερώτηση πόσο συχνά ελέγχουν οι ίδιοι ή κάποιος άλλος τις σχολικές εργασίες που πραγματοποίησαν τα παιδιά στο σπίτι, μόνο το 9,4% (2,7 + 6,7) απάντησαν ποτέ ή σπάνια. Αναμενόμενες απαντήσεις καθώς τα παιδιά, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους χρειάζονται αυτού του είδους τον έλεγχο καθώς δεν διαθέτουν ακόμη την απαραίτητη υπευθυνότητα.

Στην ερώτηση πόσο συχνά καθοδηγούν τα παιδιά τους να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να ολοκληρώσουν μια σχολική εργασία, οι περισσότεροι δήλωσαν συχνά (47,0%) και μερικές φορές (31,5%). Μόνο το 9,4% απάντησε πάντα, γεγονός που δηλώνει ότι ακόμη και τώρα η χρήση του διαδικτύου στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι δεν είναι τόσο διαδεδομένη, όπως σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.



Στην παρόμοια ερώτηση **πόσο συχνά αξιοποιούν μαζί με τα παιδιά τους τις δυνατότητες του Η/Υ στις κατ' οίκον εργασίες**, τα ποσοστά απαντήσεων συμβάδισαν με τη προηγούμενη ερώτηση. Δηλαδή το 43,6% συχνά, το 35,6% μερικές φορές, ενώ και πάλι μόνο το 9,4% απάντησε πάντα. Το συμπέρασμα κι εδώ ότι η χρήση του υπολογιστή δεν έχει αντικαταστήσει ακόμη τις παραδοσιακές μεθόδους μελέτης και διαβάσματος, παρόλο που οι γονείς της έρευνας είναι, λόγω του επαγγέλματός τους, αρκετά εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες.

Στην ερώτηση **πόσο συχνά λύνουν μόνοι τους τις ασκήσεις και αναγκάζουν το παιδί να τις μάθει απ' έξω**, το 79,2% ήταν απόλυτοι, ότι δεν το κάνουν ποτέ. Το συμπέρασμα ήταν το ίδιο είτε απάντησαν μητέρες είτε πατέρες.

**Πίνακας 5: Πόσο συχνά λύνετε εσείς τις ασκήσεις του σχολείου;**

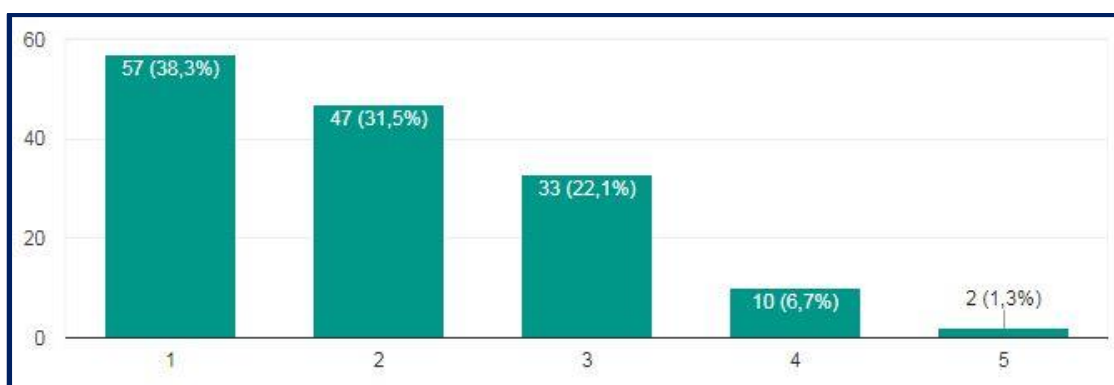
Ποιός συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;	Πόσο συχνά λύνετε εσείς τις ασκήσεις του σχολείου και λέτε στο παιδί σας να τις μάθει απ' έξω;				Σύνολο
	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	
Μητέρα	73,00	17,00	3,00	1,00	94,00
	77,66%	18,09%	3,19%	1,06%	100,00%
	61,86%	70,83%	50,00%	100,00%	63,09%
	48,99%	11,41%	2,01%	,67%	63,09%
Πατέρας	41,00	7,00	3,00	,00	51,00
	80,39%	13,73%	5,88%	,00%	100,00%
	34,75%	29,17%	50,00%	,00%	34,23%
	27,52%	4,70%	2,01%	,00%	34,23%
Και οι δύο γονείς	3,00	,00	,00	,00	3,00
	100,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	2,54%	,00%	,00%	,00%	2,01%
	2,01%	,00%	,00%	,00%	2,01%
Κηδεμόνας	1,00	,00	,00	,00	1,00
	100,00%	,00%	,00%	,00%	100,00%
	,85%	,00%	,00%	,00%	,67%
	,67%	,00%	,00%	,00%	,67%
Σύνολο	118,00	24,00	6,00	1,00	149,00
	79,19%	16,11%	4,03%	,67%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	79,19%	16,11%	4,03%	,67%	100,00%

Στην ερώτηση **πόσο συχνά προετοιμάζουν το παιδί τους για το επόμενο μάθημα** που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, το 65,1% είπε ξεκάθαρα ποτέ, ενώ μόνο ένα (1) άτομο απάντησε πάντα. Λογική κατανομή απαντήσεων, αφού σαν εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η παραπάνω διαδικασία δεν προτείνεται σαν επιτυχημένη μέθοδος μελέτης και κατανόησης.

Στην ερώτηση **πόσο συχνά κοιτάζουν τα τετράδια και τα βιβλία των παιδιών όταν επιστρέφουν από το σχολείο για να σιγουρευτούνε για τα σχολικά καθήκοντα της επόμενης μέρας**, παρατηρήθηκε μια σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις, με μια ελαφρά υπεροχή στο συχνά (24,8%) και το πάντα (23,5%). Ακόμη και οι αρνητικές απαντήσεις είχανε μία δυναμική, όπως το σπάνια (17,4%) και το ποτέ (14,8%). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο

αντιπροσωπεύουν ηλικίες από έξι (6) έως δώδεκα (12) έτη, που σημαίνει ότι υπάρχει μικρότερη εμπιστοσύνη στα μικρότερα από ότι στα μεγαλύτερα παιδιά.

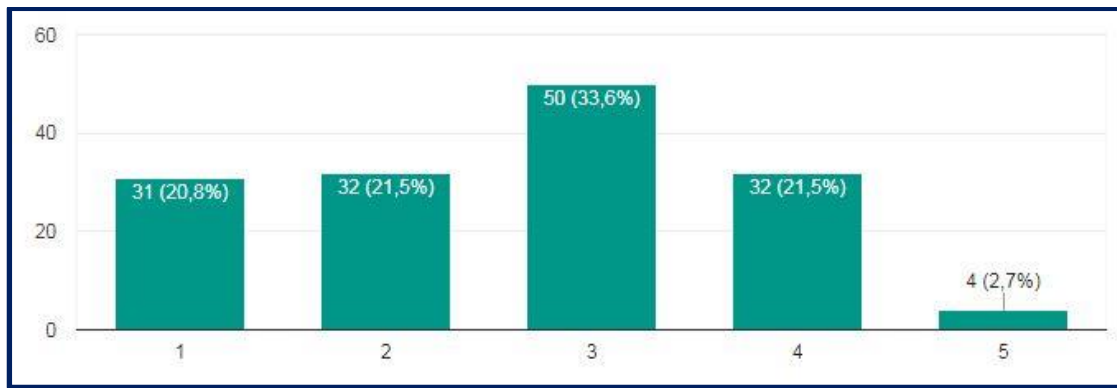
Στην ερώτηση **πόσο συχνά βοηθάνε το παιδί τους σε εργασίες που θεωρούνται εύκολες**, εντοπίσαμε μία διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τις εργασίες που λόγω της ποιότητάς τους το δυσκολεύουν. Εδώ οι γονείς – εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά, δηλαδή το 38,3% ποτέ, το 31,5% σπάνια και το 22,1% μερικές φορές, πράγμα που δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι γονείς, βασιζόμενοι στην εκπαιδευτική τους εμπειρία, έχουν κάποιες βασικές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και πιστεύουν ότι η βοήθεια έχει και κάποια όρια.



Εικόνα 12: Πόσο συχνά βοηθάτε το παιδί σας σε εργασίες που θεωρείτε εύκολες;

Στην ερώτηση **πόσο συχνά δίνουν στο παιδί τους επιπλέον ασκήσεις** από αυτές που δίνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό (33,6%) απάντησε μερικές φορές, ενώ το σπάνια και το συχνά ακολούθησαν σε προτιμήσεις με το ίδιο ποσοστό (21,5%). Αυτό μας δείχνει ότι προφανώς η παραπάνω επιλογή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως χρόνος, εμπειρία, ικανότητα, ειδικευση, άρα δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί και να μας οδηγήσει σε ένα ασφαλές συμπέρασμα. Επίσης η προσπάθεια προσέγγισης της παραπάνω ερώτησης σε σχέση με τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια επίσης δεν μας οδηγεί σε κάτι μετρήσιμο. Αν εξαιρέσουμε το «μερικές φορές» παρατηρούμε ότι οι γονείς με ένα παιδί στην οικογένεια δηλώνουν «συχνά και πάντα» (45,0%), οι γονείς με δύο παιδιά «ποτέ και σπάνια» (48,93%), οι γονείς με τρία παιδιά «συχνά και πάντα» (37,5%) και οι γονείς περισσότερα από τρία παιδιά «ποτέ και σπάνια» με (45,45%).





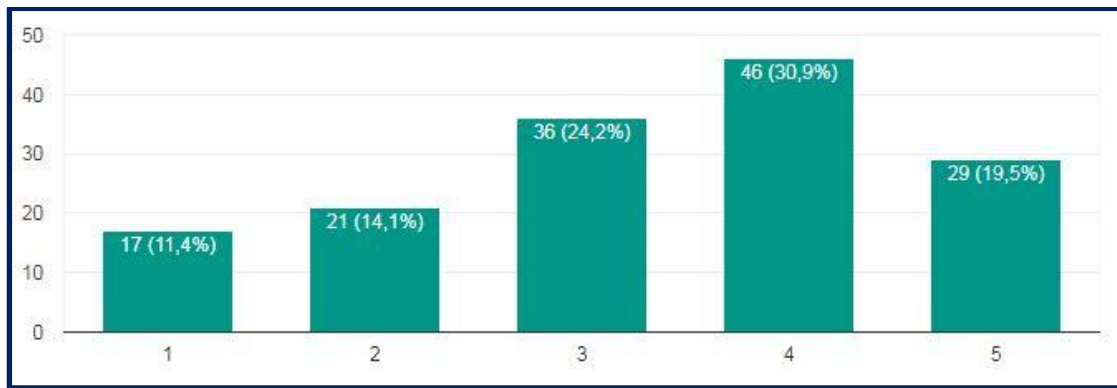
Εικόνα 13: Πόσο συχνά δίνετε επιπλέον ασκήσεις στα παιδιά σας;

Πίνακας 6: Πόσο συχνά δίνετε επιπλέον ασκήσεις στα παιδιά σας;

Πόσα παιδιά υπάρχουν στην οικογένεια;	Πόσο συχνά δίνετε στο παιδί σας επιπλέον ασκήσεις, εκτός από αυτές που δίνει ο εκπαιδευτικός στη τάξη;					Σύνολο
	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	
Ένα	1,00	4,00	6,00	8,00	1,00	20,00
	5,00%	20,00%	30,00%	40,00%	5,00%	100,00%
	3,23%	12,50%	12,00%	25,00%	25,00%	13,42%
	,67%	2,68%	4,03%	5,37%	,67%	13,42%
Δύο	24,00	22,00	33,00	13,00	2,00	94,00
	25,53%	23,40%	35,11%	13,83%	2,13%	100,00%
	77,42%	68,75%	66,00%	40,63%	50,00%	63,09%
	16,11%	14,77%	22,15%	8,72%	1,34%	63,09%
Τρία	4,00	3,00	8,00	8,00	1,00	24,00
	16,67%	12,50%	33,33%	33,33%	4,17%	100,00%
	12,90%	9,38%	16,00%	25,00%	25,00%	16,11%
	2,68%	2,01%	5,37%	5,37%	,67%	16,11%
Περισσότερα από τρία	2,00	3,00	3,00	3,00	,00	11,00
	18,18%	27,27%	27,27%	27,27%	,00%	100,00%
	6,45%	9,38%	6,00%	9,38%	,00%	7,38%
	1,34%	2,01%	2,01%	2,01%	,00%	7,38%
Σύνολο	31,00	32,00	50,00	32,00	4,00	149,00
	20,81%	21,48%	33,56%	21,48%	2,68%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	20,81%	21,48%	33,56%	21,48%	2,68%	100,00%

Θετική αντιμετώπιση φαίνεται να έχουν στην ερώτηση πόσο συχνά προειδοποιούν το παιδί τους όταν κάνει λάθος σε ένα πρόβλημα και το ενθαρρύνουν να το εντοπίσει και να το ξανασκεφτεί. Το 46,3% απάντησε συχνά και το 32,2% πάντα. Σαν εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη θεωρία ότι ο μαθητής έχει μεγαλύτερο κέρδος όταν ανακαλύπτει μόνος του το λάθος παρά όταν του το υποδεικνύουν.

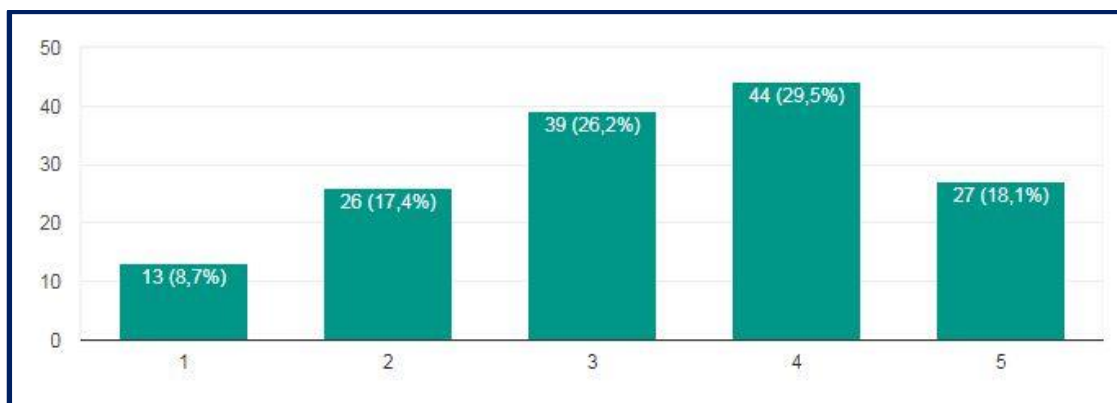
Ποικιλία απαντήσεων δόθηκε στην ερώτηση πόσο συχνά εξετάζουν τα παιδιά τους σε μαθήματα που θεωρούνται «δευτερεύοντα», με μια μικρή προτίμηση στις θετικές απαντήσεις. Οι περισσότεροι δήλωσαν συχνά (30,9%), αρκετοί πάντα (19,5%) ενώ οι λιγότεροι ποτέ (11,4%). Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους οι γονείς της έρευνάς μας σέβονται όλα τα μαθήματα, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά τους και επιθυμούν να εμφυσήσουν στα παιδιά τους την αντίληψη ότι δεν πρέπει να κάνουν τέτοιου είδους διαχωρισμούς.



Εικόνα 14: Πόσο συχνά εξετάζετε τα παιδιά σας σε "δευτερεύοντα" μαθήματα;

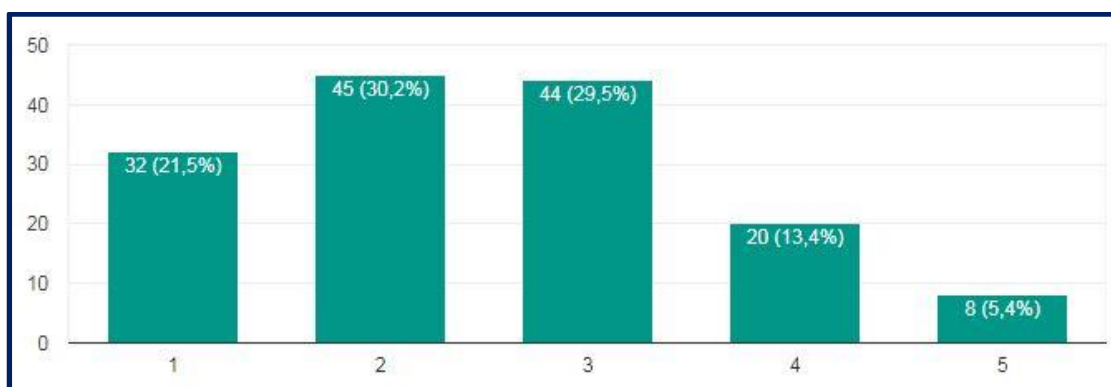
Στην ερώτηση **πόσο συχνά χρησιμοποιούν βοηθήματα** για να ελέγχουν την ορθότητα λύσεων των ασκήσεων του παιδιού τους, το μεγαλύτερο ποσοστό (57,1%) απάντησε αρνητικά (ποτέ ή σπάνια) και μόνο το 4,7% πάντα. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι επειδή είναι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις που αφορούν το γνωστικό επίπεδο των μαθημάτων των παιδιών τους, αν και μπορεί να μη διδάσκουν στην αντίστοιχη σχολική βαθμίδα.

Στην ερώτηση **πόσο συχνά ζητάνε από τα παιδιά τους να τους «πουν» τα μαθήματα της επόμενης μέρας**, υπήρξε και πάλι ποικιλία διαφορετικών απαντήσεων. Κυριάρχησαν οι θετικές απαντήσεις με το «μερικές φορές» να λαμβάνει ποσοστό 26,2%, το «συχνά» ποσοστό 29,5% (το υψηλότερο) και το «πάντα» ποσοστό 18,1%. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων και η θετική τάση οφείλεται, κατά την εκτίμηση μας, στην ανασφάλεια που νιώθουν οι γονείς ως προς την υπευθυνότητα των παιδιών τους και ως προς το γεγονός ότι ιδιαίτερα οι μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού διαμορφώνουν ακόμη και σε έντονο βαθμό τεχνικές και μεθόδους οργάνωσης και ολοκλήρωσης των διαδικασιών μάθησης.



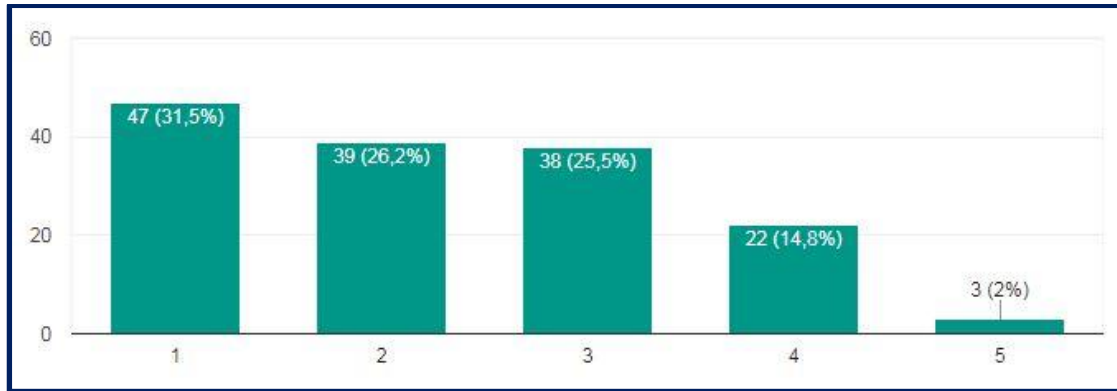
Εικόνα 15: Πόσο συχνά ζητάτε από τα παιδιά σας να σας "πουν" τα μαθήματα της επόμενης ημέρας;

Στην ερώτηση **πόσο συχνά επεμβαίνουν από μόνοι τους, στη προετοιμασία μιας εργασίας στο σπίτι, η οποία είναι απαιτητική αλλά το παιδί δεν ζήτησε τη βοήθειά τους**, μόνο το 18,8% (13,4 + 5,4) απάντησε ότι το κάνει συχνά ή πάντα. Αυτό μας δείχνει ότι, σε μεγάλο ποσοστό, γνωρίζουν να διαχειρίζονται το άγχος τους σχετικά με την ικανότητα ή όχι του παιδιού τους να ανταπεξέλθει σε απαιτητικές μαθησιακές καταστάσεις και ότι επιθυμούν να ενισχύουν την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του.



Εικόνα 16: Πόσο συχνά επεμβαίνετε χωρίς να σας το ζητήσει το παιδί σας;

Στην ερώτηση **πόσο συχνά λύνουν οι ίδιοι τις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού τους, όταν το ίδιο αδυνατεί να το κάνει**, οι περισσότεροι απάντησαν από μερικές μόνο φορές έως ποτέ ( 83,2%). Αυτό είναι σημαντικότατο συμπέρασμα γιατί σαν εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το πόσο επικίνδυνη μπορεί να γίνει μια εσφαλμένη εντύπωση από τον καθηγητή-δάσκαλο σχετικά με τη κατανόηση ή όχι ενός μαθησιακού αντικειμένου από τον μαθητή. Σαν γονείς προτιμούν τη στιγμιαία ασυνέπεια ως προς την εκτέλεση μιας εργασίας, ενισχύοντας την ειλικρίνεια και αποφεύγοντας τη δημιουργία «κενών» στο μαθησιακό υπόβαθρο του παιδιού τους, που στο μέλλον μπορεί και να το «γκρεμίσει».



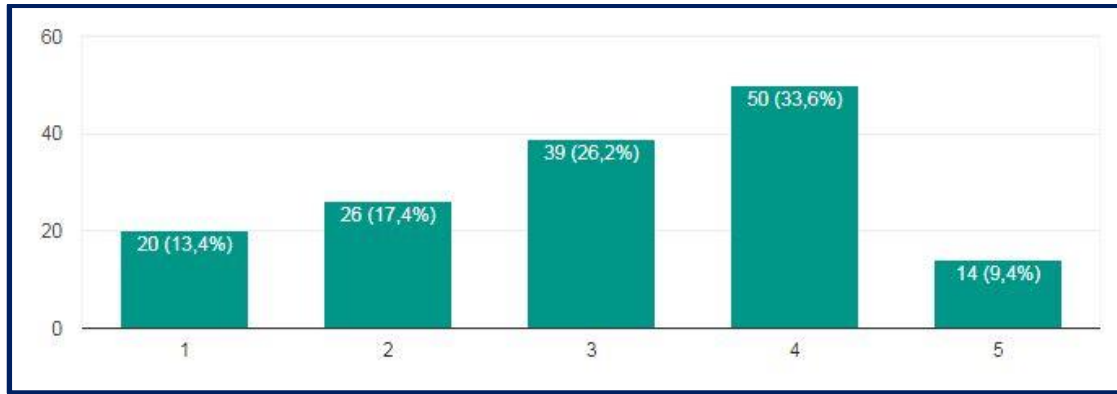
Εικόνα 17: Πόσο συχνά λύνετε οι ίδιοι τις "κατ' οίκον" εργασίες των παιδιών σας;

Οι απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα μελετήθηκαν και σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση του ερωτώμενου γονέα. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι ο γονέας που είναι στην ουσία μόνος του (μονογονεϊκές οικογένειες) δείχνει μια λίγο μεγαλύτερη υπερπροστατευτικότητα σχετικά την συνέπεια του παιδιού στις κατ' οίκον εργασίες. Παρατηρήθηκε μια αύξηση των ποσοστών των απαντήσεων, σε μια κλίμακα από 3% έως 5%, στις κατηγορίες «μερικές φορές», «συχνά» και «πάντα» όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7: Πόσο συχνά λύνετε εσείς ένα πρόβλημα που το παιδί σας δεν μπορεί να λύσει;

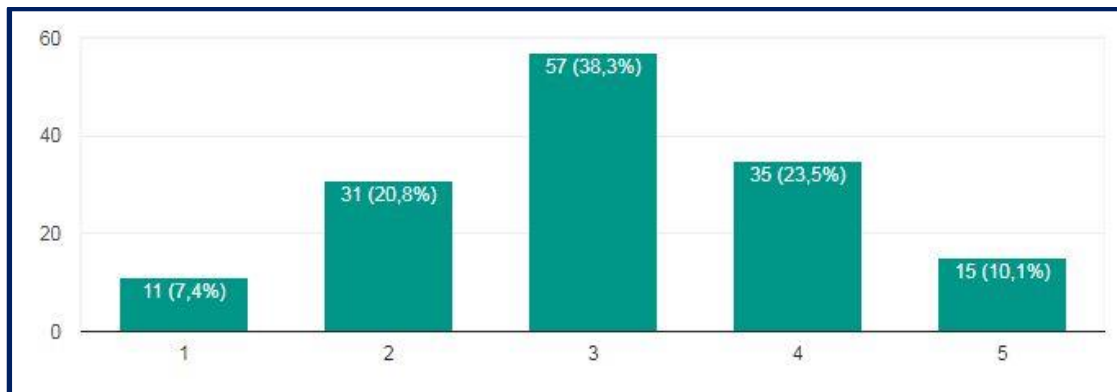
Ποιά είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;	Πόσο συχνά λύνετε εσείς ένα πρόβλημα που το παιδί σας δεν μπορεί να λύσει;					Σύνολο
	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ	
<i>Μονογονεϊκή οικογένεια</i>	6,00	2,00	5,00	3,00	1,00	17,00
	35,29%	11,76%	29,41%	17,65%	5,88%	100,00%
	13,04%	5,13%	13,16%	13,64%	25,00%	11,41%
	4,03%	1,34%	3,36%	2,01%	,67%	11,41%
<i>Έγγαμος</i>	40,00	37,00	33,00	19,00	3,00	132,00
	30,30%	28,03%	25,00%	14,39%	2,27%	100,00%
	86,96%	94,87%	86,84%	86,36%	75,00%	88,59%
	26,85%	24,83%	22,15%	12,75%	2,01%	88,59%
<i>Σύνολο</i>	46,00	39,00	38,00	22,00	4,00	149,00
	30,87%	26,17%	25,50%	14,77%	2,68%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	30,87%	26,17%	25,50%	14,77%	2,68%	100,00%

Στην ερώτηση πόσο συχνά δίνουν στο παιδί τους παρόμοιες ασκήσεις με αυτές του σχολείου για να εξασκηθούν, οι απαντήσεις παρουσίασαν ποικιλία με επικρατέστερη ότι το κάνουν «συχνά» με 33,6%.



Εικόνα 18: Πόσο συχνά δίνετε στο παιδί σας παρόμοιες ασκήσεις;

Στην ερώτηση **πόσο συχνά δίνουν στα παιδιά τους επιπλέον βιβλία σχετικά με τα μαθήματά τους για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους**, οι απαντήσεις παρουσίασαν καμπύλη μορφή με μικρότερες τιμές στα άκρα (ποτέ και πάντα) και μέγιστη τιμή στη μέση (μερικές φορές) με ποσοστό 38,3%. Αυτό το αποτέλεσμα σε συνδυασμό και με τη παρουσία του διαδικτύου, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί γονείς χρησιμοποιούν «μερικές φορές» τα βιβλία σαν επιπλέον πηγή γνώσης στα παιδιά τους.

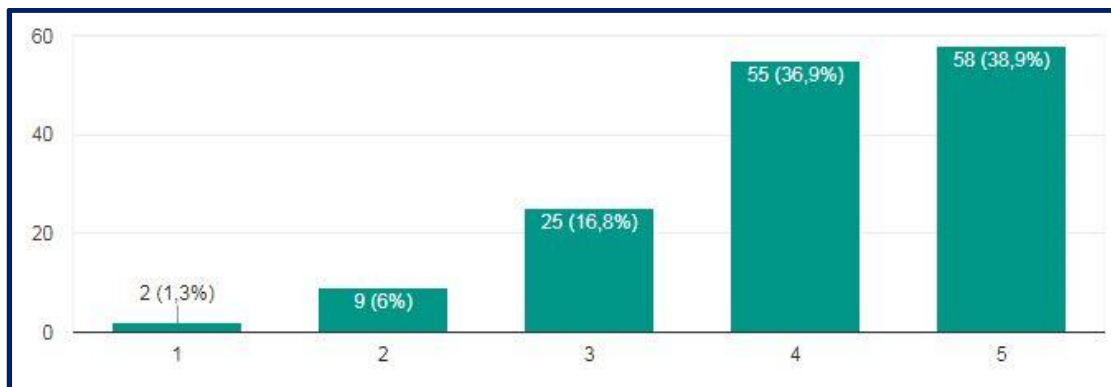


Εικόνα 19: Πόσο συχνά δίνετε στα παιδιά σας επιπλέον βιβλία;

Στην ερώτηση πόσο συχνά λύνουν αυτοί τις ασκήσεις του σχολείου γιατί το παιδί τους **δεν επιθυμεί να ασχοληθεί**, το 83,2% απάντησε απόλυτα ότι δεν το κάνουν ποτέ. Το παραπάνω αποτέλεσμα μας δείχνει ξεκάθαρα ότι οι ερωτώμενοι γονείς είναι μεν πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους όταν δυσκολεύονται ή δεν κατανοούν κάτι μαθησιακό αλλά όχι όταν «βαριούνται» και δεν έχουν όρεξη να ασχοληθούν με αυτό.

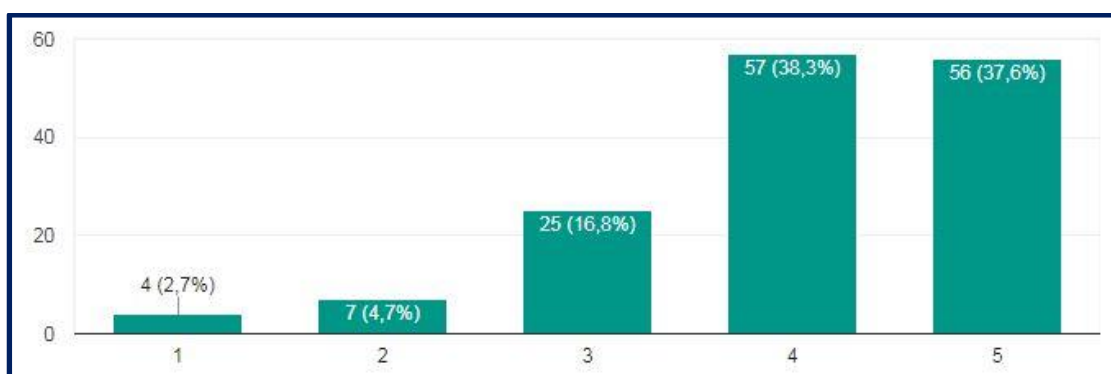
Στην ερώτηση πόσο συχνά λένε στο παιδί τους **να ξαναδιαβάσει** ένα πρόβλημα όταν ζητάει τη βοήθεια τους γιατί δεν μπορεί να το λύσει, το μεγαλύτερο ποσοστό (75,8%) είχε θετική άποψη, δηλαδή «συχνά» και «πάντα». Αυτό μας δίνει το δικαίωμα να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί γονείς δίνουν έμφαση στη σφαιρική

εμβάθυνση και όχι στη γρήγορη και επιφανειακή μελέτη των μαθησιακών αντικειμένων. Επίσης επιθυμούν να εξαλείψουν, στο μέτρο που είναι δυνατόν, το αίσθημα εξάρτησης που χαρακτηρίζει τα παιδιά που στη πρώτη δυσκολία αναζητούν τους γονείς για να την αντιμετωπίσουν.



Εικόνα 20: Πόσο συχνά λέτε στο παιδί σας να ξαναδιαβάσει ένα πρόβλημα;

Στην ερώτηση **πόσο συχνά ζητούν από το παιδί τους να τους περιγράψει τον τρόπο επίλυσης μιας άσκησης, που την έχει λύσει λάθος αλλά θεωρεί ότι την έχει λύσει σωστά, με σκοπό να το βοηθήσουν να καταλάβει και να εντοπίσει το λάθος**, το 75,9% (38,3 + 37,6) απάντησε ότι το κάνει συχνά ή πάντα. Εδώ βλέπουμε τους γονείς να συμπεριφέρονται σαν εκπαιδευτικοί, δίνοντας μεγάλη έμφαση στον εντοπισμό και στη κατανόηση του λάθους αλλά και ταυτόχρονα στη συνειδητή και αιτιολογούμενη επιλογή του σωστού. Πραγματικά μια δύσκολη επιλογή γιατί οι γονείς πρέπει να διαθέτουν αρκετή υπομονή καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν τον εγωισμό, την αντίδραση και την ισχυρογνωμία των μικρών παιδιών τους.



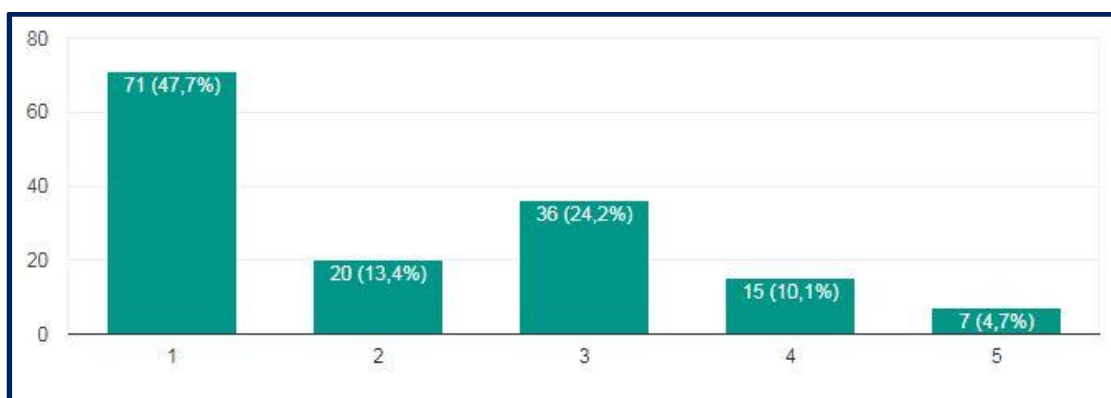
Εικόνα 21: Πόσο συχνά ζητάτε από το παιδί σας να σας περιγράψει τον τρόπο επίλυσης μιας άσκησης;

Η επόμενη σειρά ερωτήσεων μελετά τις απόψεις και τις θέσεις των γονέων σε σχέση με την αναζήτηση βοήθειας των μαθητών στη σχολική τάξη. Οι ερωτήσεις



ήταν κλειστού τύπου, δομημένες και διατυπωμένες καταφατικά. Οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένες στις επιλογές : καθόλου, λίγο, έτσι κι έτσι, αρκετά, πολύ.

Στην ερώτηση **αν πιστεύουν ότι σε περίπτωση που κάποιος μαθητής χρειάζεται βοήθεια στη τάξη είναι καλύτερο να μην το δείχνει**, σχεδόν οι μισοί (ποσοστό 47,7%) δήλωσε ότι δεν πρέπει να συμβαίνει «καθόλου» και μόνο το 14,8% δήλωσε ότι συμφωνεί «αρκετά έως πολύ». Δηλαδή η κυρίαρχη τάση των απαντήσεων τους είναι ότι οι μαθητές που χρειάζονται βοήθεια στην τάξη, δεν πρέπει να ντρέπονται αλλά με θάρρος και αποφασιστικότητα να τη ζητούν.



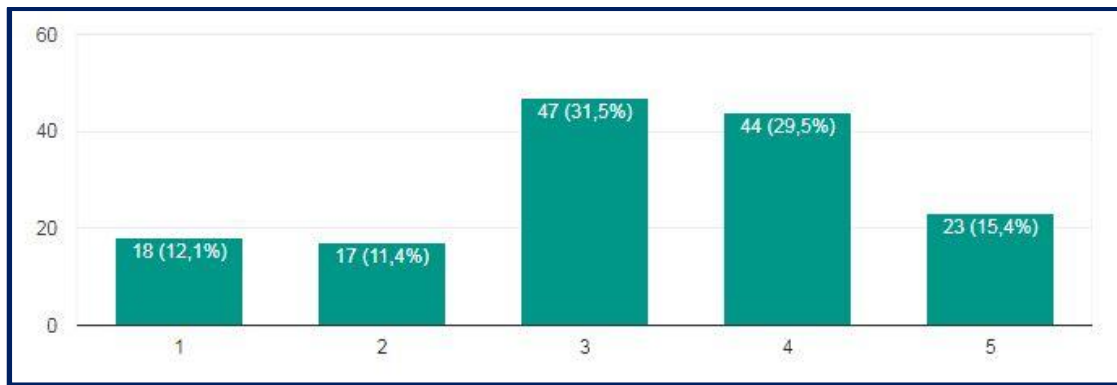
**Εικόνα 22: Πιστεύετε ότι κάποιος μαθητής που χρειάζεται βοήθεια είναι καλύτερο να μην το δείχνει;**

Σε περαιτέρω έρευνα που συνδύασε τις απαντήσεις των μητέρων και των πατέρων ξεχωριστά στο ίδιο ερώτημα, παρατηρήθηκαν σχεδόν όμοιες απόψεις, όπως φαίνεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 8: Πιστεύετε ότι κάποιος μαθητής που χρειάζεται βοήθεια είναι καλύτερο να μην το δείχνει;**

Ποιός συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;	Πιστεύετε ότι όταν ένας μαθητής χρειάζεται βοήθεια, είναι προτιμότερο να μην το καταλαβαίνουν οι άλλοι μέσα στην τάξη					Σύνολο
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΕΤΣΙ ΚΙ ΕΤΣΙ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
Μητέρα	46,00	13,00	21,00	7,00	7,00	94,00
	48,94%	13,83%	22,34%	7,45%	7,45%	100,00%
	64,79%	65,00%	58,33%	46,67%	100,00%	63,09%
	30,87%	8,72%	14,09%	4,70%	4,70%	63,09%
Πατέρας	24,00	6,00	14,00	7,00	,00	51,00
	47,06%	11,76%	27,45%	13,73%	,00%	100,00%
	33,80%	30,00%	38,89%	46,67%	,00%	34,23%
	16,11%	4,03%	9,40%	4,70%	,00%	34,23%
Και οι δύο γονείς	1,00	1,00	,00	1,00	,00	3,00
	33,33%	33,33%	,00%	33,33%	,00%	100,00%
	1,41%	5,00%	,00%	6,67%	,00%	2,01%
	,67%	,67%	,00%	,67%	,00%	2,01%
Κηδεμόνας	,00	,00	1,00	,00	,00	1,00
	,00%	,00%	100,00%	,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00%	2,78%	,00%	,00%	,67%
	,00%	,00%	,67%	,00%	,00%	,67%
Σύνολο	71,00	20,00	36,00	15,00	7,00	149,00
	47,65%	13,42%	24,16%	10,07%	4,70%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	47,65%	13,42%	24,16%	10,07%	4,70%	100,00%

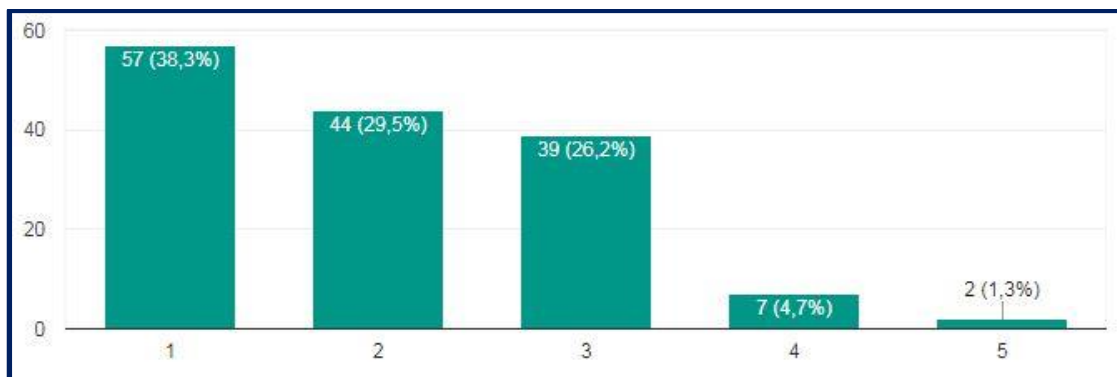
Στην ερώτηση **αν θεωρούν ότι οι μαθητές που ζητούν βοήθεια στη τάξη γίνονται εξυπνότεροι**, οι περισσότεροι είχαν θετική άποψη (το 44,9% απάντησε αρκετά και πολύ), χωρίς όμως να είναι αμελητέο το ποσοστό που είχε αρνητική άποψη (23,5% απάντησε καθόλου και λίγο).



Εικόνα 23: Θεωρείτε ότι οι μαθητές που ζητούν βοήθεια γίνονται εξυπνότεροι;

Στην ερώτηση **αν νομίζουν ότι οι μαθητές που ζητούν βοήθεια στη τάξη μαθαίνουν καλύτερα το μαθησιακό αντικείμενο**, το 84,5% (40,9 + 43,6) απάντησε ότι συμφωνεί από αρκετά έως πολύ. Λογικό συμπέρασμα αφού σαν εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολύ καλά το πόσο σημαντικό είναι για τον μαθητή να λύνει τις απορίες του και να μην τις αφήνει να δημιουργήσουν μεγάλα και πολλές φορές ανυπέρβλητα εμπόδια.

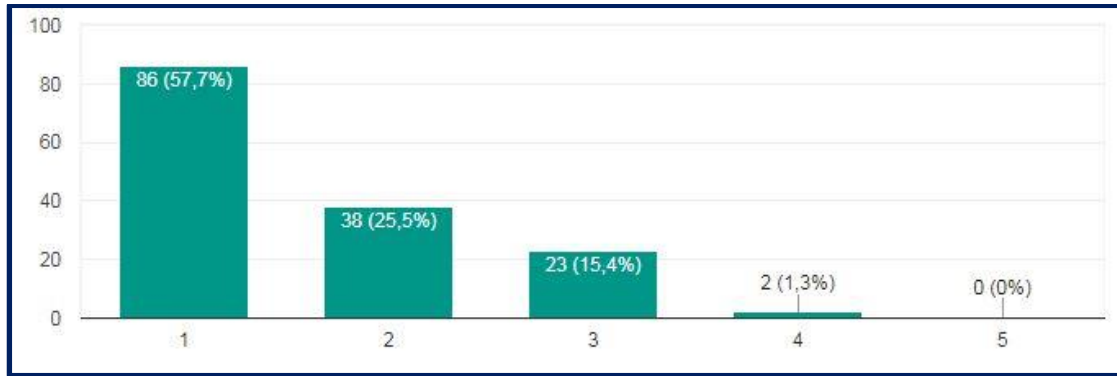
Στην ερώτηση **αν πιστεύουν ότι όταν ένας μαθητής ζητάει βοήθεια στη τάξη σημαίνει ότι αργεί να καταλάβει**, το μεγαλύτερο ποσοστό (67,8%) συμφωνεί από καθόλου έως λίγο. Το συμπέρασμα που εξάγουμε είναι ότι οι ερωτώμενοι γονείς, στη πλειοψηφία τους, δεν θεωρούν την αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα ως ένδειξη αργής αντίληψης γνώσεων και καταστάσεων.



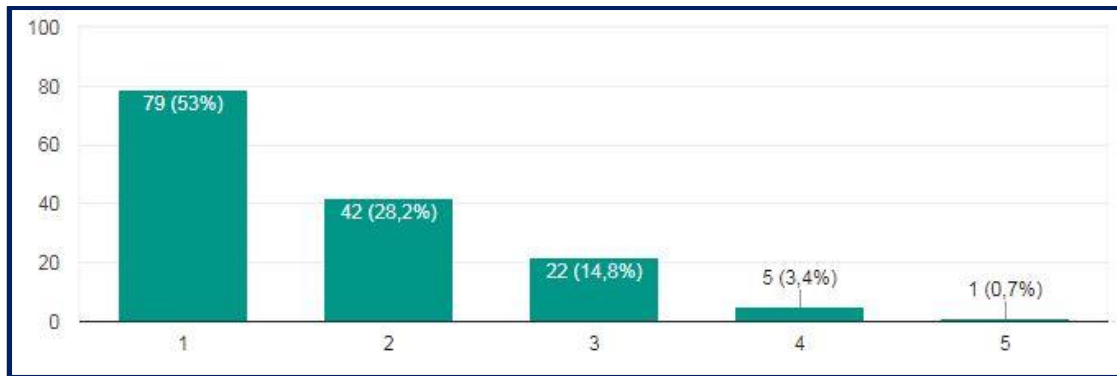
Εικόνα 24: Πιστεύετε ότι όταν ένας μαθητής ζητάει βοήθεια στην τάξη σημαίνει ότι αργεί να καταλάβει;

Στην ερώτηση **αν θεωρούν ότι ο μαθητής που ζητάει βοήθεια στην τάξη το κάνει γιατί δεν επιθυμεί να κάνει πολλή δουλειά**, το 83,2% είχε αρνητική άποψη. Επίσης στην παρόμοια ερώτηση **αν το κάνει γιατί θέλει να ολοκληρώσει μια εργασία χωρίς να δουλέψει πολύ**, το 81,2% είχε και πάλι αρνητική άποψη. Δηλαδή το συμπέρασμα είναι ότι η αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα δεν αποτελεί ένδειξη τεμπελιάς ή αδιαφορίας.



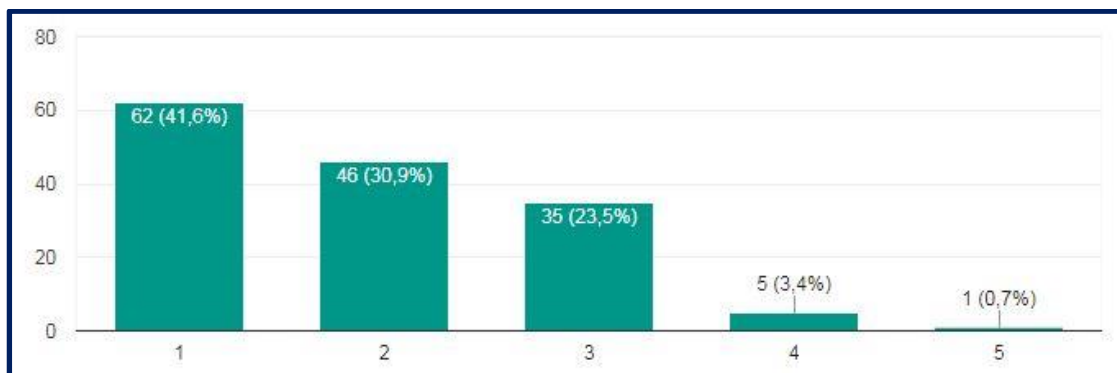


Εικόνα 25: Ο μαθητής που ζητάει βοήθεια στην τάξη δεν επιθυμεί να κάνει πολλή δουλειά



Εικόνα 26: Ο μαθητής που ζητάει βοήθεια στην τάξη, δεν θέλει να δουλέψει πολύ

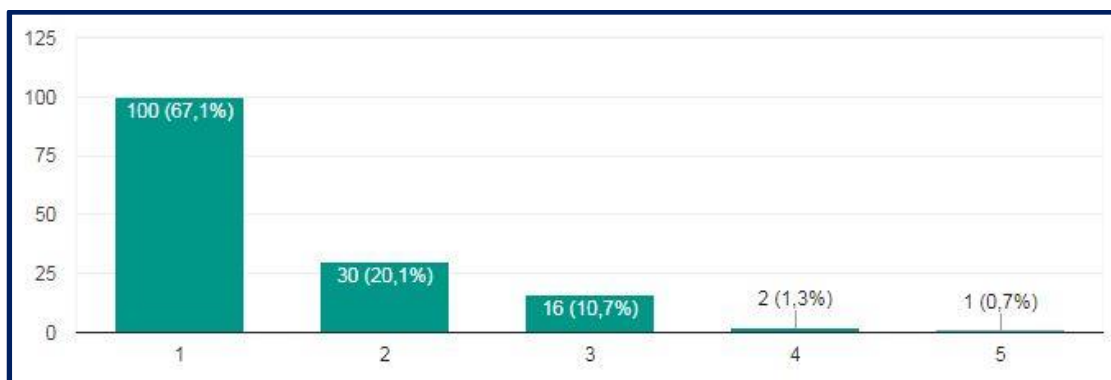
Στην ερώτηση **αν θεωρούν ότι όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια στην τάξη σημαίνει ότι δεν είναι προσεκτικοί**, το 72,5% απάντησε ότι ισχύει καθόλου έως λίγο και μόνο το 4,1% είπε ότι ισχύει αρκετά έως πολύ. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί γονείς δεν θεωρούν την αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα ένδειξη απροσεξίας.



Εικόνα 27: Θεωρείτε ότι όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια στην τάξη δεν είναι προσεκτικοί;

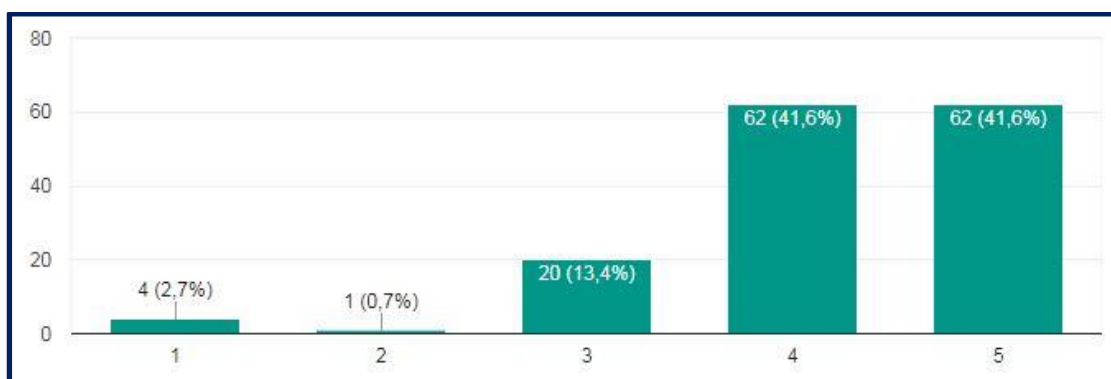
Στην ερώτηση **αν πιστεύουν ότι όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια στο μάθημα είναι ένδειξη ότι δεν είναι αρκετά έξυπνοι**, το 87,2% απάντησε αρνητικά

και μόνο το 2% θετικά. Επομένως συμπέρασμα ότι η αναζήτηση βοήθειας στην τάξη δεν είναι σημάδι έλλειψης εξυπνάδας, κατά τους ερωτώμενους γονείς.



Εικόνα 28: Όταν οι μαθητές ζητούν βοήθεια, σημαίνει ότι δεν είναι αρκετά έξυπνοι

Στην ερώτηση **αν η αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα βοηθάει τον μαθητή να γίνει «καλύτερος»**, το 83,2% συμφώνησε από αρκετά έως πολύ και μόνο το 3,4% είχε αρνητική άποψη. Είναι λοιπόν ξεκάθαρη η θέση των εκπαιδευτικών γονέων ότι ο μαθητής πρέπει να ζητάει βοήθεια στην τάξη, όταν την έχει ανάγκη, γιατί τον βοηθάει να βελτιώνει τις επιδόσεις του και να γίνεται καλύτερος.



Εικόνα 29: Η αναζήτηση βοήθειας στο μάθημα βοηθάει τον μαθητή να γίνει καλύτερος

## 8.1. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα αυτή μελέτησε τις απόψεις των γονέων που είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικοί σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή, αλλά δεν ασχολήθηκε καθόλου με την αντίστροφη ιδιότητα, δηλαδή με το πως επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους όταν είναι και ταυτόχρονα και γονείς. Γίνεται καλύτερος ο εκπαιδευτικός όταν είναι ο ίδιος γονέας ή όχι; Πόσο εύκολα δέχεται ο εκπαιδευτικός γονέας τη «σχολική αποτυχία» του παιδιού του; Επιθυμεί το παιδί του να είναι «πρότυπο μαθητή»; Κι αν

ναι, αυτό πόσο αγχώνει και πιέζει ψυχολογικά το παιδί; Παίζει ρόλο αν είναι στην ίδια σχολική μονάδα με το παιδί του; Πόσο και με ποιο τρόπο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν σε παιδιά συναδέρφων; Είναι αντικειμενικοί; Είναι σε θέση να διδάξουν τα δικά τους παιδιά; Οπότε η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί μελετώντας την συμπεριφορά και τις επιδράσεις που επιφέρει στον εκπαιδευτικό η ιδιότητά τους ως γονέα.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασλανίδου, Μ., & Τοσπά, Χ. (2015). Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή-Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχέσεων αυτών στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.
- Βάμβουκας, Μ. (1988). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. *Αθήνα: Γρηγόρης.*
- Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα* (Doctoral dissertation, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας).
- Γεωργιάδη, Κ. (2015). Η εμπλοκή των γονέων στις κατ'οίκον εργασίες των μαθητών- Η οπτική των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας.
- Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (110), 56-64.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές γονέων: Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων –Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης –Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, τ, 10, 74-83.
- Γραβάνη-Κασσίδα, Α. (2012). *Ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (Master's thesis).
- Δαλακούρα, Π. (2015). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων- Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.
- Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ'οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής).
- Δημητρόπουλος, Ε.,(2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην.

- Δραγώνα, Θ. (2004). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης – οικογένεια και σχολείο. Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. *Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.*
- Ζάχαρης, Ε. (1985). Ιστορία. *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Αθήνα.*
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (146), 68-90.
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης* (Master's thesis).
- Κεδράκα Κ. & Τσαγκαράκης Μ. (2000), *Γονείς : Όταν τα πράγματα .... δεν πάνε καλά!*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης.
- Κιναλή, Μ. (2017). Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι γονείς τα πρότυπα σχολεία (μελέτη περίπτωσης).
- Κλαδάκης, Ι. Ε. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Π.Τ.Δ.Ε.. Ανακτήθηκε στις 10/11/2017 από τη βάση δεδομένων Ε.Κ.Τ.: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28578>
- Κυριαζή, Ν. (2000). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.
- Λέντα, Θ. Χ. (2007). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.
- Λιούτα, Χ. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας και για την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των παιδιών* (Master's thesis).

- Μαρκάδας, Σ. Κ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των Μαθηματικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε.. Ανακτήθηκε στις 8/11/2017 από τη βάση δεδομένων Ε.Κ.Τ.: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/28310>
- Μασούρου, Β. (2013). *Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος* (Master's thesis).
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, τόμος 6, 68-95: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*. 11, 27-41.
- Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντών και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, ( Τεύχος 10), σσ. 137-145.
- Μιχαλέλη, Α. & Πασχαλίδου, Σ. (2008). Η λειτουργία της Σχολικής Μονάδας μέσα από το έργο του Συλλόγου Γονέων – Κηδεμόνων Έρευνα. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.
- Μιχαλέλη, Α., & Πασχαλίδου, Σ. (2015). Η λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από το έργο του συλλόγου γονέων-κηδεμόνων-Έρευνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελλάλη, Θ., & Καραμήτρη, Ι. Η ερευνητική μεθοδολογία Delphi και η εφαρμογή της στις επιστήμες υγείας.
- Μπόνια, Α. (2010). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο.
- Μπρούζος, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παράσχη, Ι. (2012). Γονεϊκή εμπλοκή στην σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι και αναζήτηση
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Το σχολικό κλίμα. *Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Εκδόσεις Τυποθητώ-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.
- Πετράκης, Μ. (2006). Η Σύνταξη της Πτυχιακής Διατριβής. Αθήνα: Αθαν. Σταμούλη.
- Πετροπούλου, Φ., & Στεφανίδου, Ε. Χ. (2015). Διαπροσωπικές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011), *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαχίνη –Καρδάση, *Μεθοδολογία Έρευνας*. Εφαρμογή στο χώρο της Υγείας, Εκδόσεις Βήτα, Αθήνα 2003
- Συμεού, Λ. (2015). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36.
- Φίλιας, Β. (1996). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. *Guttenberg: Αθήνα*.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φωκά, Μ. Θ., & Κακοκέφαλου, Θ. (2015). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων* (Doctoral dissertation).
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2007). Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη, Μ. (2007). Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας. Ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηκυριάκου, Γ. (2014). *Συμπεριφορές αποφυγής κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία: η περίπτωση των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης και της αποφυγής αναζήτησης βοήθειας* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας. Τομέας Εξελικτικής και Σχολικής Ψυχολογίας).
- Χουρδάκη Μ. (1962-2000). Σχολές Γονέων. Σκοπός-Μεθοδολογία-Θεματολογία. Το Εξελικτικό Σύστημα, Εφαρμογές 1962-2000, Αποτελέσματα. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων και Επιστημονική Επιτροπή Σχολών Γονέων Ελλάδας.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in school and clinic*, 29(5), 276-287.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173-178.
- Balli, S. J. (1997). When Mom and Dad Help: Student Reflections on Parent Involvement with Homework.
- Baker, A. J. L., & Soddien, M. L. (1998). The Challenges of Parent Involvement Research. National Council of Jewish Women Center for the child. No. 134.
- Bartosh, O. (2003). *Environmental education: Improving student achievement* (Doctoral dissertation, Evergreen State College).
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M., & Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades. *Exceptionality*, 4(3), 177-185.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.



- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family matters*, (79), 34.
- Blazer, C. (2009). Homework. Literature Review. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Bryan, T., & Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488-499.
- Cheung, C. K. (2009). Evaluating the benefit from the help of the parent–teacher association to child performance. *Evaluation and program planning*, 32(3), 247-256.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge
- Cohen, L. M., & Manion, L. I. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Constantino, S. M. (2007). Keeping parents involved through high school. *The Education Digest*, 73(1), 57.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.

Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Rowman & Littlefield.

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development*, 1244-1257.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.

Edwards, P.A., (2003). *Children's Literacy Development: Making It Happen Through School, Family, and Community Involvement*, 1st Edition, Michigan State University.

Epstein, J. L. (1986). *Toward an Integrated Theory of School and Family Connections* (Report No. 3). Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools-Johns Hopkins University. Ανακτήθηκε στις 19/11/2017 από: <http://eric.ed.gov/?q=Toward+an+Integrated+Theory+of+School+and+Family+Connections+&id=ED348130>

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No. 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning-Johns Hopkins University. Ανακτήθηκε στις 16/11/2017 από: <http://eric.ed.gov/?q=School+and+family+partnerships&ft=on&ff1=autEpstein%2c+Joyce+L.&id=ED343715>

Epstein, J. L. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappan, 76(9) 701-712.

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

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.

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., & Jansorn, N. R. (2004). Developing successful partnership programs. *PRINCIPAL-ARLINGTON-*, 83(3), 10-17.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.

Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.

Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 74(2), 435.

Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19(3), 279-288.

Haack, M. (2007). "Parents' and Teachers' Beliefs about Parental Involvement in Schooling". Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

Halsey, P. A. (2004). Nurturing parent involvement: Two middle level teachers share their secrets. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 135-137.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. *School-family partnerships for children's success*, 40-56.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.

Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 394-396.

Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*(3), 335-363.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology, 38*(6), 501-523.

Leone, C. M., & Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 18*(6), 531-548.

Levačić, R. (1995). *Local management of schools: Analysis and practice*. Open Univ Pr.

Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology, 42*(6), 461-475.

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. *Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 15*.

Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. *School effectiveness research, policy and practice, 164-170*.

Murray, L., Woolgar, M., Martins, C., Christaki, A., Hipwell, A., & Cooper, P. (2006). Conversations around homework: Links to parental mental health, family characteristics and child psychological functioning. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 125-149.

Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental review, 20*(3), 350-404.

Noguera, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. *Psychology, 16*, 725-750.

Olympia, D. E., Sheridan, S. M., & Jenson, W. R. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly, 9*(1), 60.

Olmsted, P. P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the Follow Through Program. *The Elementary School Journal, 221-231*.

- Patton, J. R. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning disabilities, 27*(9), 570-578.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94*(1), 42-54.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410.
- Pong, S. L., Dronkers, J., & Hampden-Thompson, G. (2003). Family policies and children's school achievement in single-versus two-parent families. *Journal of marriage and family, 65*(3), 681-699.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education, 1*, 83-89.
- Puustinen, M., Lyyra, A. L., Metsäpelto, R. L., & Pulkkinen, L. (2008). Children's help seeking: The role of parenting. *Learning and Instruction, 18*(2), 160-171.
- Ramsey, M. E., & Bayless, K. M. (1980). *Kindergarten: Programs and practices*. Mosby, Incorporated.
- Redding, S. (2000). Parents and Learning. Brussels. *International Academy of Education*.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(3), 441-462.
- Rieg, S. A., & Marcoline, J. F. (2008). Relationship Building: The First "R" for Principals. *Online Submission*.
- Rodgers, K. B., & Rose, H. A. (2001). Personal, family, and school factors related to adolescent academic performance: A comparison by family structure. *Marriage & family review, 33*(4), 47-61.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. *A review of school effectiveness research*.
- Schneider, E. J., & Hollenczer, L. L. (2006). *The principal's guide to managing communication*. Corwin Press.
- Secada, W. G. (1989). Parental involvement in a time of changing demographics. *The Arithmetic Teacher, 37*(4), 33.

Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.

Shirley, D. (2010). *Valley Interfaith and school reform: Organizing for power in South Texas*. University of Texas Press.

Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285-302.

Sosa, A. S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2-3), 285-293.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.

Sullivan, M. H., & Sequeira, P. V. (1996). The impact of purposeful homework on learning. *The Clearing House*, 69(6), 346-348.

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.

Tatto, M. T., Rodriguez, A., Gonzalez-Lantz, D., Miller, C., Busscher, M., Trumble, D., ... & Woo, A. (2001). The challenges and tensions in reconstructing teacher-parent relations in the context of school reform: A case study. *Teachers and teaching*, 7(3), 315-333.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2006). *What Schools Want Parents to Know* (Newsletter). Ανακτήθηκε στις 10/11/2017 από: <http://eric.ed.gov/?q=What+Schools+Want+Parents+to+Know&id=ED494096>

Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. Teachers and parents (Education and training paper No. 7). London: IPPR.

Vaden-Kiernan, N. (2005). Parents' Reports of School Practices to Provide Information to Families: 1996 and 2003. Statistics in Brief. NCES 2006-041. *National Center for Education Statistics*

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Open University Press.

Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its

implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. *Cambridge, MA: Harvard Family Research Project, 15*, 1-10.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155-165.

Waterman, R. (2003). *Breaking down barriers, creating space: Re-evaluating Latino immigrant parent involvement in schools*(Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education).

Waterman, R. (2006c). *Breaking down barriers, creating space: A guidebook for increasing collaboration between schools and the parents of English language learners*. Colorado Department of Education: Denver, CO.

Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics, 41*(8), 1576-1595.

Wrigley, T. (2003). Is 'school effectiveness' anti-democratic?. *British Journal of Educational Studies, 51*(2), 89-112.

## ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985).

Υπουργική Απόφαση 105657/Δ1/8-10-2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων (ΦΕΚ 1340, τ. Β'/16-10-2002).

ΥΠΕΠΘ, (2003). Κατ' οίκον εργασίες. Φ.12/428/85241/Γ1/18-8-2003.

ΥΠΕΠΘ, (2005α). Κατ' οίκον εργασίες. Φ.12/342/35602/Γ1/9-5-2005.

ΥΠΕΠΘ, (2016). 139808/Δ1/31-08-2016

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγαπητοί γονείς – εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο εμπλέκεστε στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών σας. Η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, εξαιτίας της προσωπικής σας εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί, και ευελπιστούμε να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η έρευνα στην οποία καλείστε να πάρετε μέρος οργανώθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξανδρείου Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης, με την εποπτεία της κ. Χρυσούλας Χατζηγεωργίου, Διδάκτορος του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα, θα τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Καμιά πληροφορία δεν πρόκειται να κοινοποιηθεί σε οποιοδήποτε πρόσωπο. Γι' αυτόν τον λόγο σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Λεβέντης Λεωνίδα

Εκπαιδευτικός ΠΕ19

Μεταπτυχιακός φοιτητής



Παρακαλώ απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις. Διαλέξτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την κατάσταση σας.

1. 1. Ποιος συμπληρώνει αυτό το ερωτηματολόγιο; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μητέρα  
 Πατέρας  
 Και οι δυο γονείς  
 Κηδεμόνας  
 Άλλο: \_\_\_\_\_

2. 2. Ποια είναι η ηλικία σας; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μικρότερη των 30 ετών  
 Μεταξύ 30 και 35 ετών  
 Μεταξύ 35 και 40 ετών  
 Μεγαλύτερη των 40 ετών

3. 3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μονογονεϊκή οικογένεια (άγαμος, σε διάσταση, χωρισμένος, χηρός/α, κλπ.)  
 Έγγαμος

4. 4. Ποια είναι η ηλικία τρίτου συζύγου σας;

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μικρότερη των 30 ετών  
 Μεταξύ 30 και 35 ετών  
 Μεταξύ 35 και 40 ετών  
 Μεγαλύτερη των 40 ετών

5. 5. Ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου σας;

\_\_\_\_\_

6. 6. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχίο ΤΕΙ  
 Πτυχίο - Διπλώμα ΑΕΙ  
 Μεταπτυχιακό  
 Διδακτορικό

**7. 7. Ποια είναι η εθνικότητά σας; \****Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Ελληνική  
 Κυπριακή  
 Άλλα: \_\_\_\_\_

**8. 8. Ποια είναι η οικονομική σας κατάσταση;***Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Η οικογένεια κερδίζει λιγότερα από 10.000 ευρώ ετησίως  
 Η οικογένεια κερδίζει από 10.000 έως 25.000 ευρώ ετησίως  
 Η οικογένεια κερδίζει από 25.000 έως 50.000 ευρώ ετησίως  
 Η οικογένεια κερδίζει περισσότερα από 50.000 ευρώ ετησίως

**9. 8. Πόσο χρόνο δουλεύετε έξω από το σπίτι; \****Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Πλήρης απασχόληση  
 Μερική απασχόληση  
 Καθόλου

**10. 10. Πόσο χρόνο δουλεύει ο/η σύνζυγος έξω από το σπίτι;***Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Πλήρης απασχόληση  
 Μερική απασχόληση  
 Καθόλου

**11. 11. Πόσα παιδιά υπάρχουν στην οικογένεια; \****Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Ένα (1)  
 Δύο (2)  
 Τρία (3)  
 Περισσότερα από τρία (3)

**12. 12. Είστε μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου; \****Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι  
 Όχι

**13. 13. \*Έχετε υπάρξει ποτέ μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου; \****Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι  
 Όχι

14. Σας έχει ζητήσει ποτέ βοήθεια ο εκπαιδευτικός του παιδιού σας όσον αφορά το διάβασμα; \*

Να επισημανθεί με μόνο μία ελίξη.

- Ναι  
 Όχι

15. Αν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση ποιες τρεις επιλογές περιγράφουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός του παιδιού σας επικοινωνήσε μαζί σας ζητώντας βοήθεια στη μελέτη;

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Εγγραφή στο σχολείο  
 Αποστολή σημειωμάτων και επιστολών προόδου  
 Συμβόλαιο γονέων  
 Φύλλα δραστηριοτήτων  
 Εργαστήρια (workshops) γονέων  
 Ημερολόγια δραστηριοτήτων  
 Τηλεφωνική επικοινωνία  
 Κατ'οίκον επίσκεψη  
 Άλλα: \_\_\_\_\_

16. Ποιες τρεις επιλογές περιγράφουν καλύτερα την υποστήριξη σας στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού σας; \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Συχνές συναντήσεις με το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων  
 Παρακολούθηση συναντήσεων με τον εκπαιδευκό  
 Παροχή βοήθειας για τις εργασίες στο σπίτι  
 Συμμετοχή σε σχολικές εκδρομές  
 Αγορά βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού για χρήση από το παιδί στο σπίτι  
 Γνωριμία του παιδιού με τη δημοτική βιβλιοθήκη  
 Τακτική ανάγνωση βιβλίων στο παιδί  
 Τηλεφωνική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του παιδιού  
 Άλλα: \_\_\_\_\_

17. Ποιες τρεις καταστάσεις περιγράφουν καλύτερα τα αισθήματά σας σε σχέση με το πρόγραμμα μελέτης του παιδιού σας; \*

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μου δίνουν ιδέες για το πώς θα βοηθήσω τα παιδιά μου με τη μελέτη στο σπίτι  
 Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στέλνουν περισσότερες πληροφορίες στο σπίτι για τις εργασίες που ανατίθενται  
 Η διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης στο παιδί μου είναι πολύ δύσκολο για μένα το να έχω "χρόνο" για να βοηθήσω το παιδί μου με τις εργασίες στο σπίτι είναι πρόβλημα για μένα  
 Η διδασκαλία του τρόπου μελέτης στο παιδί μου δεν είναι ευθύνη μου  
 Η διδασκαλία τρόπου μελέτης στο παιδί μου είναι κάτι που είμαι πρόθυμος να κάνω  
 Η διδασκαλία τρόπου μελέτης στο παιδί μου είναι κάτι που αισθάνομαι ανίκανος να κάνω  
 Άλλα: \_\_\_\_\_

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ**

Σημειώστε τι ισχύει για σας. Δηλαδή η πραγματικά κάνετε και ΟΧΙ τι θα θέλατε να κάνετε ή τι νομίζετε ότι θα ήταν σωστό να κάνετε...

- 1 : ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ  
 2 : ΙΣΧΥΕΙ ΛΙΓΟ  
 3 : ΙΣΧΥΕΙ  
 4 : ΙΣΧΥΕΙ ΑΡΚΕΤΑ  
 5 : ΙΣΧΥΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

18. Όταν με καλούν στο σχολείο, φροντίζω να παγιάσω \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια (εργασίες, διαγωνίσματα) που φέρνει το παιδί μου σπίτι \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Ανησυχώ όταν το παιδί μου έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Το πρώι ελέγχο αν έχει στην τσάντα του ότι χρειάζεται για το σχολείο \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Στέλνω το παιδί μου φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου \*

*Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 24. Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 25. Ελέγγω την εμφάνιση του παιδιού μου στο σχολείο (καθαριότητα, ντύσιμο) \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 26. Θέλω να γνωρίζω με ποιούς κάνει παρέα το παιδί μου στο σχολείο \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 27. Όταν τσακώνεται με άλλα παιδιά στο σχολείο, παίρνω το μέρος του \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. 28. Όταν δεν αισθάνεται καλά, το αφήνω στο σπίτι αντί να πάει στο σχολείο \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 29. Αφιερώω χρόνο για να μιλήσω στο παιδί μου \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. 30. Ζητώ εξηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς όταν του κάνουν επίπληξη ή του επιβάλλουν κυρώσεις \*  
Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. 31. Άνθρωποι του περιβάλλοντός μου, λένε ότι είμαι υπερπροστατευτικός\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη γονεϊκή εποπτεία κατά την προετοιμασία των σχολικών εργασιών του/των παιδιού/ών στο σπίτι.

- 1 : ΠΟΤΕ  
 2 : ΣΠΑΝΙΑ  
 3 : ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ  
 4 : ΣΥΧΝΑ  
 5 : ΠΑΝΤΑ

32. 32. Όταν το παιδί σας δεν καταλαβαίνει τον τρόπο επίλυσης ενός προβλήματος, πόσο συχνά λένετε εσείς πρώτα ένα παράδειγμα για να το βοηθήσετε να καταλάβει;\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. 33. Αφού το παιδί σας έχει τελειώσει τις ασκήσεις της σχολικής του εργασίας, πόσο συχνά ελέγχετε εσείς οι ίδιοι ή κάποιος άλλος αν τις έχει κάνει σωστά;\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. 34. Πόσο συχνά καθοδηγείτε το παιδί σας να αναζητήσει βοήθεια από το διαδίκτυο για να βοηθηθεί σε μια σχολική εργασία;\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. 35. Πόσο συχνά λένετε εσείς τις ασκήσεις του σχολείου και λέτε στο παιδί σας να τις μάθει από έξω;\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. 36. Πόσο συχνά εξηγείτε στο παιδί σας πώς πρέπει να λύσει μια άσκηση, όταν δυσκολεύεται;\*  
*Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 37. Πόσο συχνά αξιολογείτε τον Η/Υ μαζί με το παιδί σας προκειμένου να ολοκληρωθεί μια σχολική εργασία; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. 38. Πόσο συχνά προετοιμάζετε το παιδί στο σπίτι, ώστε να ζήσει από πριν αυτό που θα διδάξει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολείο στο επόμενο μάθημα; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. 38. Πόσο συχνά κοιτάζετε τις σημειώσεις και τα τετράδια του παιδιού σας για να σιγουρευτείτε για τα σχολικά καθήκοντα της επόμενης ημέρας; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. 40. Πόσο συχνά βοηθάτε το παιδί σας σε εργασίες τις οποίες θεωρείτε εύκολες; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. 41. Πόσο συχνά δίνετε στο παιδί σας επιπλέον ασκήσεις πέρα από αυτές δίνει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολείο; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. 42. Όταν κάνει το παιδί σας λάθος σε μια άσκηση, πόσο συχνά το προειδοποιείτε ότι έκανε λάθος, ενθαρρύνοντας το να προσέξει και να το ξανασκεφτεί; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. 43. Πόσο συχνά εξετάζετε το παιδί σας στα μαθήματα που θεωρείτε δευτερεύοντα της επόμενης ημέρας; \*

Να επισημανθεί μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. 44. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε βοηθήματα προκειμένου να ελέγχετε αν το παιδί σας έκανε σωστά τις ασκήσεις του; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. 46. Πόσο συχνά ζητάτε από το παιδί σας να σας πει τα μαθήματα της επόμενης ημέρας για να σιγουρευτείτε ότι έχει προετοιμαστεί κατάλληλα; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. 48. Όταν το παιδί σας ασχολείται με μια σχολική εργασία την οποία θεωρείτε αρκετά απαιτητική, αλλά το ίδιο δεν ζητά τη βοήθεια σας, πόσο συχνά θα εμπλακείτε στην προετοιμασία της εργασίας αυτής; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. 47. Πόσο συχνά λύνετε εσείς ένα πρόβλημα που το παιδί σας δεν μπορεί να λύσει; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. 48. Πόσο συχνά καθοδηγείτε το παιδί σας γύρω από τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψει μια δύσκολη εργασία που έχει για το σχολείο; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. 49. Πόσο συχνά δίνετε εσείς ή κάποιος άλλος στο παιδί σας παρόμοιες ασκήσεις με αυτές του σχολείου για να εξασκηθεί; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. 50. Πόσο συχνά υποδεικνύετε στο παιδί σας βιβλία που έχουν σχέση με τα μαθήματα του σχολείου, έτσι ώστε να εμπλουτίσει τις γνώσεις του; \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



51. Πόσο συχνά λύνετε εσείς ή κάποιος άλλος τις ασκήσεις του σχολείου γιατί το παιδί σας δεν θέλει να ασχοληθεί με αυτές; \*
- Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Όταν το παιδί σας ζητάει βοήθεια γιατί δεν μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα, πόσο συχνά του λέτε να το ξαναδιαβάσει; \*

Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Όταν το παιδί σας έχει λύσει μια άσκηση λανθασμένα, αλλά το ίδιο θεωρεί ότι την έχει λύσει σωστά, πόσο συχνά του ζητάτε να σας περιγράψει τον τρόπο επίλυσής της για να το βοηθήσετε να καταλάβει που έχει κάνει λάθος; \*

Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### ΑΠΟΦΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν απόψεις σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας μέσα στην τάξη από τους/τις μαθητή/τριες.

1 : ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ ΓΙΑ ΜΕΝΑ

2 : ΙΣΧΥΕΙ ΛΙΓΟ ΓΙΑ ΜΕΝΑ

3 : ΙΣΧΥΕΙ ΕΤΣΙ ΚΙ ΕΤΣΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ

4 : ΙΣΧΥΕΙ ΑΡΚΕΤΑ ΓΙΑ ΜΕΝΑ

5 : ΙΣΧΥΕΙ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΜΕΝΑ

54. Όταν ένας μαθητής/μία μαθήτρια χρειάζεται βοήθεια είναι προτιμότερο να μην το καταλαβαίνουν οι άλλοι μέσα στην τάξη. \*

Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Όταν ένας μαθητής/μία μαθήτρια ζητά βοήθεια μέσα στην τάξη γίνεται πιο εξυμνοχής. \*

Να σημειώνεται μόνο μία ελίξη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. 68. Όταν ένας μαθητή/μία μαθήτρια ζητά βοήθεια στην τάξη, μαθαίνει πράγματα που τον/την βοηθούν να καταλάβει κάτι καλύτερα ή να λύσει ένα πρόβλημα μόνος/ή της. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. 67. Όταν ένας μαθητή/μία μαθήτρια ζητά βοήθεια στην τάξη, σημαίνει ότι αργεί να καταλάβει κάποια πράγματα. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. 68. Το να ζητά βοήθεια μέσα στην τάξη ένας μαθητή/μία μαθήτρια είναι ένας τρόπος για να μην κάνει ο/ή/εί ο/ή/εία πολλά λάθη. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. 68. Όταν ένας μαθητή/μία μαθήτρια ζητά βοήθεια στην τάξη, σημαίνει ότι δεν είναι προσεκτικός/ή. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. 80. Όταν ένας μαθητή/μία μαθήτρια αναζητά βοήθεια μέσα στην τάξη, αυτό αποτελεί ένδειξη ότι δεν είναι αρκετά έμπιστος/ή. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. 81. Ο λόγος που αναζητά βοήθεια μέσα στην τάξη ένας μαθητή/μία μαθήτρια είναι για να ολοκληρώσει κάτι χωρίς να δουλέψει τόσο πολύ. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. 82. Όταν ένας μαθητή/μία μαθήτρια αναζητά βοήθεια μέσα στην τάξη γίνεται καλύτερος/ή. \*

Να σημειώνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>