



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: «Διαχείριση Σχολικής
Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση»**

**Κατεύθυνση: «Διαχείριση και Ανάπτυξη της
σχολικής μονάδας: Παιδαγωγικές και Διοικητικές
Πρακτικές»**

**Διπλωματική Εργασία
Οι στάσεις των γονέων στη σχέση σχολείου οικογένειας**

**Κάραλης Μιχαήλ
Α.Μ.7981180220017**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή			
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ ΜΕΛΟΣ
Μπαμπάλης Θωμάς	Καθηγητής ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Επιβλέπων
Τσώλη Κωνσταντίνα	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος
Αλεξόπουλος Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ	Μέλος

Αθήνα, 2022

Στον παππού μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Πρώτα στον επιβλέποντα, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Θ. Μπαμπάλη, για την πολύπλευρη καθοδήγηση και την στήριξή του. Ευχαριστώ επίσης τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής για τις παρατηρήσεις και τα χρήσιμα σχόλιά τους, τα οποία συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της μελέτης αυτής.

Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους διευθυντές/τριες και τους γονείς των δημοτικών σχολείων που συνεργάστηκα, δίχως τη συμβολή των οποίων η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Σχολείο και Οικογένεια	11
1.1.Βασικές αρχές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας	11
1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας	12
1.3.Οφέλη της σχέσης σχολείου και οικογένειας.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Γονεϊκή εμπλοκή.....	16
2.1.Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής.....	16
2.2.Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία	18
2.3.Σχολικό κλίμα και γονεϊκή εμπλοκή	21
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	24
3.1. Διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία σχετική με τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση σχολείου- οικογένειας.....	24
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ερευνητική μελέτη	28
4.1. Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας.....	28
4.2. Σκοπός και στόχοι	29
4.3.Σχεδιασμός της έρευνας	30
4.4. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου	31
4.5. Μέτρηση στάσεων.....	32
4.6. Συμμετέχοντες.....	32
4.7. Εργαλείο έρευνας.....	33
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα έρευνας.....	36
5.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	36
5.2. Ανάλυση.....	38
5.3. Η σχέση των αντιλήψεων των γονέων για το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας με τη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους.....	42
5.4. Η σχέση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο και της συμμετοχής των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών	45
5.5. Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων για τους σχολικούς παράγοντες (σχολικό περιβάλλον, επικοινωνία, συνολική ικανοποίηση γονέων, συμμετοχή) και του γονεϊκού ρόλου	46
5.7. Έλεγχος συσχετίσεων των ενοτήτων	50
5.8. Σχέσεις αιτιότητας – συσχέτιση/πρόβλεψη.....	51
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	58

6.1. Συζήτηση.....	58
6.2. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	63
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	63
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	65
Παράρτημα.....	76
Αποτελέσματα Πίνακα 1	76
Αποτελέσματα Πίνακα 2	80
Ερωτηματολόγιο	94

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των γονέων σχετικά την επικοινωνία τους με το σχολείο, την κατασκευή των ρόλων τους και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατασκευή ρόλων αναφέρεται στον ορθό διαμοιρασμό των ρόλων και των δράσεων που πρέπει να αναλάβουν οι γονείς και το σχολείο, προκειμένου να αναπτυχθεί η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Πολλοί παράγοντες, όπως το ακαδημαϊκό, οικονομικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να διαφοροποιούν τον βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο. Ωστόσο, παρά το γεγονός πως η συνεργασία οικογένειας- σχολείου έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί σημαντική πρακτική για τις μαθησιακές επιδόσεις και τη κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο, δεν παρατηρείται αυξημένος βαθμός εμπλοκής από όλους τους γονείς.

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα αφορούσε 128 γονείς από την ευρύτερη περιοχή της Ελλάδας. Η έρευνα εξέτασε τις στάσεις-αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και την αξία της γονεϊκής εμπλοκής, διερεύνησε τις πρακτικές που οδηγούν στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και αν υπάρχει συσχέτιση της συμμετοχής των γονέων με το μορφωτικό τους επίπεδο, το χρόνο και τη διαθεσιμότητα τους. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα και των απόψεων των γονέων αναφορικά με το σχολικό κλίμα, καθώς, όπως διαπιστώνεται όσο πιο ισχυρή είναι η συμμετοχή και η επικοινωνία των γονέων με το σχολικό προσωπικό, τόσο αυξάνονται και οι θετικές τους αντιλήψεις σχετικά με τις σχολικές διαδικασίες/ σχολικό κλίμα.

Λέξεις- κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, στάσεις γονέων, αντιλήψεις γονέων, κατασκευή γονεϊκού ρόλου.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the views and attitudes of parents regarding their communication with school, the construction of their roles and their participation in the educational process. Many factors, such as the academic, economic level of parents seem to differentiate their degree of involvement in school. However, despite the fact that family- school cooperation has been found to be an important practice for the child's learning performance and socialization at school. The same degree of involvement is not observed by all parents.

In this specific research, a quantitative methodology was used with a data collection tool, the questionnaire. The sample concerned 128 Greek parents from a wider area of Greece. The research examined parents' attitudes and perceptions of the value of parental involvement and explored the practices/ factors that lead to parental involvement in the educational process, as well as whether there is a correlation of parental involvement with their educational level at the time and their availability. The results of the research showed that showed the significant correlation of parental involvement in school activities and parents' opinions regarding the school climate, as it was found that the stronger the participation and communication of parents with the school staff, the greater their positive perceptions regarding the school procedures/ school mood.

Key- Words: Parental involvement, parents- teachers communication, parents' perceptions, construction of parents' role.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικές γνώσεις από την επιστήμη της μάθησης και της ανάπτυξης αποδεικνύουν ότι «η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι μια διαδικασία που εξαρτάται από το περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο, επιτρέποντας νέα είδη σκέψης και απόδοσης για τα παιδιά» (Cantor et al., 2018). Τα συναισθήματα, τα κοινωνικά πλαίσια και γενικότερα το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο διαμορφώνουν τις συνδέσεις που συμβάλλουν στην προσοχή, τη συγκέντρωση, τη μνήμη, τη μεταφορά και την εφαρμογή της γνώσης. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αναπτυξιακές αυτές διαδικασίες εκτυλίσσονται με την πάροδο του χρόνου και αλληλεπιδρούν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα μπορεί να συμβάλει σε πιο υποστηρικτικούς και κατάλληλους σχεδιασμούς για περιβάλλοντα μάθησης (Darling-Hammond et al., 2020).

Τα σχολικά περιβάλλοντα όμως επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι οι οικογένειες των μαθητών. Η σχολική ψυχολογία υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι το κλειδί για την σωστή ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών (Squires et. al., 2007).

Ήδη από την Αρχαία Ελλάδα, οι γονείς είχαν την υποχρέωση να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καταδεικνύοντας έτσι τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία (Berger, 1991). Με την πάροδο του χρόνου ο ρόλος των γονέων περιορίζεται αρκετά, καθώς η εκκλησία αναλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών εδραιώνεται και πάλι, καθώς η συμμετοχή των γονέων σε θέματα του σχολείου επαναπροσδιορίστηκε (Comer, 1986).

Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται αποδεκτό ότι χωρίς την εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008). Η βιβλιογραφία δείχνει πως όταν οι γονείς συνεργάζονται με την σχολική μονάδα, τα παιδιά εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συμμετέχουν πιο ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα κλίμα υποστήριξης και παρακίνησης το οποίο υποστηρίζει όλες τις διαστάσεις ανάπτυξης των παιδιών (Πεντέρη- Πετρογιάννης,

2013). Αυτό το παιδαγωγικό κλίμα, υποστηρίζεται ικανοποιητικά μόνο όταν όλες οι πτυχές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεργάζονται αρμονικά. Απαιτεί μια βαθιά και ολοκληρωμένη προσέγγιση στην πρακτική που να υποστηρίζει το παιδί και την σχολική τάξη, με σκοπό την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων μάθησης, παραγωγικών σχέσεων και ακαδημαϊκής προόδου. Αυτή η ολιστική προσέγγιση άρα, πρέπει απαραίτητα να συνδέεται με τα οικογενειακά και κοινοτικά πλαίσια μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

Στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει διαπιστωθεί ότι προκύπτουν αρκετά προβλήματα σχετικά με τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τις αντιλήψεις τους για τον αντίκτυπο που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της σχολικής διοίκησης στη σχολική διαδικασία (Αχτσιόγλου, 2017). Πιο συγκεκριμένα στην μελέτη των Poulou & Matsagouras (2007), όπου μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους ρόλους και την σχέση γονέων- σχολείου, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους ρόλους μεταξύ εκπαιδευτικών- γονέων. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν ως «ειδικοί» σε ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ οι γονείς θεωρήθηκαν ως «φύλακες» της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο ρόλος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων ήταν να ενημερώνουν ο ένας τον άλλον για τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι, αντίστοιχα (Poulou & Matsagouras, 2007). Πρόσθετα, στην ερευνητική μελέτη των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou (2009), διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στις σχολικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, αλλά διαπιστώνουν ότι στην πραγματικότητα η συμμετοχή των γονέων στο ελληνικό σχολείο είναι φτωχή και σπάνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την κακή σχέση γονέα-σχολείου σε παράγοντες όπως η απροθυμία των γονέων να ανταποκριθούν σε προγράμματα συνεργασίας που έχουν ξεκινήσει από το σχολείο καθώς και στο εκπαιδευτικό-κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων. Σε γενικές γραμμές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται υπέρ μιας ενεργούς συνεργασίας με τους γονείς, που θα ωφελήσει τόσο τα σχολεία, όσο και τις οικογένειες και τους μαθητές (Koutrouba et. al., 2009).

Όσον αφορά τη διεθνή πραγματικότητα, έρευνες έχουν δείξει παρόμοια προβλήματα: Για παράδειγμα, αρκετά σχολεία της υπαίθρου έχουν αρνητικό σχολικό

κλίμα (όσον αφορά τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας) λόγω της μαζικής μετανάστευσης ανθρώπων προς την πόλη και των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή, φέρουν ακόμα πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στη σχολική διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και εισόδημα, προετοιμάζουν τα παιδιά τους μόνο για εξετάσεις ενδιαφερόμενοι αποκλειστικά για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, υποβιβάζοντας όμως και πάλι την σχολική διδασκαλία. Αυτά τα δύο ξεχωριστά παραδείγματα ως προς τα σχολικά χαρακτηριστικά και τη στάση των γονέων, είναι μόνο μερικοί λόγοι απομάκρυνσης και υποβιβασμού της αλληλεπίδρασης και γενικότερα της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Carter, 2015). Διαφαίνεται δηλαδή στην περίπτωση αυτή, η σημασία τόσο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, όσο και της κοινωνικής τους ένταξης, καταστάσεις οι οποίες συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξη των μαθητών στο σχολείο. Όπως διαπιστώνεται από πολλαπλές ερευνητικές μελέτες, παιδιά με μορφωμένους γονείς που προέρχονται από τις εκάστοτε κοινωνίες και χώρες έχουν καλύτερες επιδόσεις καθώς οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Από την άλλη, γονείς οι οποίοι είτε έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είτε προέρχονται από χώρες μετανάστευσης, εξαιτίας των συνθηκών δεν συμμετέχουν ενεργά στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείτε αρνητικός αντίκτυπος σε αυτήν (Carter, 2015; Zhonglu & Zeqi, 2018; Naite, 2020).

Με άλλα λόγια, η ακαδημαϊκή επίδοση και οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και οικογένειας και τις αντιλήψεις που έχουν οι γονείς για αυτές. Οι θετικές αντιλήψεις, μπορούν να προσελκύσουν τους γονείς στο σχολείο και αυτή η συμμετοχή τους μπορεί να λύσει πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα. Η κατασκευή άρα ενός θετικού σχολικού κλίματος και η ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν στα σχολεία μπορεί να λύσει πολλά προβλήματα που σχετίζονται με τη σωστή λειτουργία του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω τέθηκε ως σκοπός της παρούσας έρευνας η διερεύνηση των παραγόντων της εμπλοκής των γονέων κατά τη διάρκεια των ετών του δημοτικού σχολείου. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού η παρούσα εργασία δομείται ως εξής:

Αρχικά στο 1^ο κεφάλαιο, τίγεται το ζήτημα της σχέσης σχολείου-οικογένειας, επισημαίνονται οι βασικές αρχές της μεταξύ τους επικοινωνίας, οι παράγοντες που

την επηρεάζουν, καθώς και τα οφέλη της ομαλής αυτής σχέσης. Στο 2^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής, η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η σχέση σχολικού κλίματος– γονεϊκής εμπλοκής. Έπειτα στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, τόσο από διεθνή όσο και από ελληνική βιβλιογραφία, αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Ακολούθως στο 4^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα επισημαίνονται η αναγκαιότητα και η σημασία της ερευνητικής αυτής μελέτης, ο σκοπός και οι στόχοι της, ο σχεδιασμός της έρευνας, η επιλογή ερευνητικού εργαλείου, ο τρόπος μέτρησης των στάσεων/ αντιλήψεων, οι συμμετέχοντες, καθώς και οι περιορισμοί και οι προτάσεις μελλοντικής έρευνας. Στην συνέχεια στο 5^ο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και υλοποιούνται οι κατάλληλες συσχετίσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της μελέτης. Τέλος, στο τελευταίο (6^ο) κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Σχολείο και Οικογένεια

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δίνει τη δυνατότητα και στις δύο πλευρές να κατανοήσουν βαθύτερα τις προσδοκίες και τις ανάγκες των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό τους καθιστά έτοιμους να μπορούν βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά στο πλαίσιο μίας σταθερής συνεργασίας (Conderman et al. 2010; Epstein & Sanders, 2006)

Στο παρόν κεφάλαιο αναδεικνύονται οι σημαντικότερες αρχές επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας με βάση τις οποίες θα μπορέσει να δομηθεί μια αποτελεσματική σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Ακόμα, θα παρουσιάσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία. Τέλος, θα αναδείχνουν τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα εμπλεκόμενα μέρη από την επικοινωνία αυτή.

1.1.Βασικές αρχές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας

Οι Hoover- Dempsey et al.(1995) ανέπτυξαν ένα σημαντικό μοντέλο που εξηγεί πώς η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο οδηγεί σε θετικά σχολικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Συμφώνα με τη θεωρία τους, οι γενικές προσκλήσεις και απαιτήσεις για συμμετοχή, σε συνδυασμό με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας του γονέα είναι αναπόσπαστα στοιχεία για την εμπλοκή της οικογένειας στη σχολική ζωή. Η αποτελεσματικότητα των γονέων ορίζεται ως η πεποίθηση των ίδιων να ασκήσουν θετική επίδραση στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Συσχετίζεται με περισσότερες ώρες εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τα παιδιά, περισσότερο εθελοντικό χρόνο που αφιερώνεται στις τάξεις από τους γονείς και γενικότερα με έναν συνεχόμενο διάλογο ανάμεσα στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς (Hoover-Dempsey et al., 1992).

Ωστόσο, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες στην Ευρώπη, όπως και των νέων οικονομικών συνθηκών, το σχολείο έχει πάρει μια καινούρια μορφή, αναδεικνύοντας την ανάγκη για συνεχόμενη εξέλιξη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θεωρείται και πάλι απαραίτητη. Συγκεκριμένα, σημαντικές κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις, όπως η ανεργία, η φτώχεια, η μετανάστευση, τα διαζύγια και η εργασία της γυναίκας μειώνουν σε μεγάλο βαθμό την λειτουργικότητα της

οικογένειας, φανερώνοντας την αδυναμία των γονέων να ανταπεξέλθουν στον νέο γονεϊκό τους ρόλο. Οι γονείς δέχονται καθημερινά πιέσεις που τους οδηγούν στο να είναι λιγότερο διαθέσιμοι για να συμμετέχουν στην ζωή των παιδιών, ειδικότερα στην εκπαίδευση τους (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Για να ξεπεραστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, οι γονείς πρέπει να εμπιστεύονται απόλυτα στο σχολείο την ευθύνη να εκπαιδεύσει το παιδί τους. Ως αντάλλαγμα, οι γονείς χρειάζεται να έχουν κάποια ανεξάρτητα καθήκοντα που πρέπει να εκπληρώσουν. Εκπαιδευτικοί και γονείς άρα, πρέπει να έρχονται ανοιχτά σε επαφή για αμοιβαία βοήθεια προς τους μαθητές, ενώ και οι διευθυντές του σχολείου πρέπει να μοιράζονται τα εκπαιδευτικά αρχεία του παιδιού και τις πολιτικές του σχολείου με τους γονείς. Ο Oates (2017) αναφέρει πως αυτού του είδους επικοινωνία και διαφάνεια μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να μοιράζονται τις εξουσίες τους με τους γονείς, φροντίζοντας να μην μείνει κάποιο παιδί πίσω (Oates, 2017).

1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παρέχει και στις δύο πλευρές μια βαθύτερη κατανόηση των προσδοκιών και αναγκών των παιδιών. Αυτό τους επιτρέπει να βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά και να δημιουργούν μια σταθερή βάση συνεργασίας (Conderman et al. 2010; Epstein & Sanders, 2006). Η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το «γνήσιο ενδιαφέρον» τους για το παιδί, τη προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού και το πόσο «ανοιχτό» είναι το σχολείο στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών (Wellner, 2012). Άτυπες συνομιλίες και μη προγραμματισμένες επισκέψεις είναι σημαντικές πρακτικές εμπλοκής των γονέων σε αυτό το θέμα (Turnbull, et al., 2011).

Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την σχέση σχολείου και οικογένειας είναι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς βλέπουν τον ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Γονείς που πιστεύουν πως ο ρόλος τους είναι να πηγαίνουν απλά τα παιδιά τους στο σχολείο, το οποίο στη συνέχεια αναλαμβάνει την ευθύνη εκπαίδευσης τους, δεν είναι γενικότερα πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στο

σχολείο. Οι Hoover- Dempsey και Sandler (1997) ανέφεραν ότι η θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο είναι πιο διαδεδομένη σε ορισμένες κοινότητες και εθνικούς πολιτισμούς από άλλες. Για παράδειγμα, ο Clark (1983) διαπίστωσε ότι αυτό που ξεχωρίζει τους γονείς που συμμετέχουν στο σχολείο από άλλους, είναι η πεποίθηση ότι οι ίδιοι πίστευαν πως ήταν υποχρέωση τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και να συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους.

Για κάποιους γονείς, το γεγονός ότι η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα, τους κάνει να νιώθουν ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση του σχολείου. Για άλλους, η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να προέρχεται από τον γεγονός ότι δεν έχουν αναπτύξει επαρκή ακαδημαϊκή ικανότητα για να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους.

Η ηλικία των παιδιών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή των γονέων, καθώς είναι ευρέως γνωστό πως η επικοινωνία γονέων- σχολείου μειώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Τα μικρότερα παιδιά είναι πιο θετικά στο να πηγαίνουν οι γονείς στο σχολείο, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ενδιαφέρονται λιγότερο για τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς θέλουν να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους (Hummel et al., 2022).

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο μπορεί να είναι εμπόδιο ή παράγοντας διευκόλυνσης για την γονεϊκή εμπλοκή. Όταν τα παιδιά δυσκολεύονται στο σχολείο, λόγω μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών, τότε οι γονείς είναι γενικά πιο διατεθειμένοι να είναι ενεργοί σε δραστηριότητες που βοηθούν την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας. Στην πραγματικότητα, πολλές αρχές της ειδικής αγωγής θεωρούν πως η συμμετοχή των γονέων είναι μια ουσιαστική πτυχή της αποτελεσματικής εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες (Seligman, 2000). Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η εμπλοκή των γονέων απαιτείται για τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος της εξατομικευμένης εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα, καθώς υπάρχουν πολλοί πιθανοί τομείς για διαφωνία μεταξύ σχολείων και γονέων των μαθητών.

Για τους γονείς παιδιών που τα πάνε καλά στο σχολείο είναι συνήθως ευχαρίστηση να παρακολουθούν συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, επομένως οι γονείς με ακαδημαϊκά προικισμένα ή ταλαντούχα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο. Ωστόσο, γονείς που θεωρούν τα παιδιά τους προικισμένα, αλλά οι

εκπαιδευτικοί δεν συμμερίζονται την ίδια άποψη, τείνουν να χάσουν την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο και συνεπώς να περιορίζουν την εμπλοκή τους με τους εκπαιδευτικούς (Τσέτσος, 2015). Επίσης, πολλά παιδιά που είναι ακαδημαϊκά προικισμένα απογοητεύονται στο σχολείο, είτε γιατί αντιμετωπίζονται ανεπαρκώς είτε γιατί αναπτύσσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Κάθε κατάσταση είναι πιθανό να οδηγήσει σε σύγκρουση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών που στη συνέχεια λειτουργεί ως εμπόδιο για την αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή (Κούρου, 2013).

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τον βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών και των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης για έναν επιτυχημένο και συνεχή «διάλογο». Η εμπιστοσύνη απαιτεί απ' όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και κυρίως τους εκπαιδευτικούς να είναι «καλοπροαίρετοι, τίμιοι, ανοιχτοί και αξιόπιστοι», δεδομένου μάλιστα πως η εμπιστοσύνη αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως προϋπόθεση για την καλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Bryk & Schneider, 2002).

Τέλος, η σχέση γονέα– εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί μονόδρομη και αναποτελεσματική διαδικασία, εάν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν ή καθοδηγούν τους γονείς (Tett, 2004) και ο ρόλος των γονέων είναι αυτός των παθητικών ακροατών (Gwernan-Jones et al., 2015). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον αμφίδρομης επικοινωνίας και οι γονείς με τη σειρά τους να μοιράζονται εντός αυτού τους προβληματισμούς και τις αντιλήψεις τους (Holmes et al., 2020).

1.3.Οφέλη της σχέσης σχολείου και οικογένειας

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία του, και συνδυαστικά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επίδοση και την επιτυχία των μαθητών (Chen, 2018). Ο χρόνος και η προσπάθεια που επενδύουν οι γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού τους έχουν θετική σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενισχύουν τις πιθανότητες για επιτυχημένη ολοκλήρωση του σχολείου. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να έχει αντίκτυπο στον δεσμό μεταξύ των

μαθητών και των γονέων τους, τη δημιουργικότητα τους, τη συναισθηματική τους ευεξία και το ενδιαφέρον τους να μάθουν στο σχολείο (Kohl, et. al. 2020).

Ένα ακόμα σημαντικό όφελος της σχέσης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι βοηθά τους μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα τυποποιημένα τεστ. Ο Paz (2011) έδειξε ότι πολλοί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερους βαθμούς ή βαθμολογίες από εκείνους των οποίων οι γονείς τους δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση τους. Επίσης, υπάρχει βελτίωση στις βαθμολογίες των μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά λόγω της συμμετοχής των γονέων (Newchurch, 2017).

Παράγοντες όπως οι προσδοκίες των γονέων και οι ευκαιρίες που παρέχει το σχολείο για επικοινωνία έχουν επίσης ένα ισχυρό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Jeynes, 2007, Galindo & Sheldon, 2012). Η συνεργασία οικογένειας με το σχολείο έχει συσχετιστεί με πιο ευνοϊκά κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα για τους μαθητές, όπως περιορισμός της ενοχλητικής- παρεμβατικής συμπεριφοράς (Gutman & Midgely, 2000), μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για κοινωνικοποίηση (McWayne et al., 2004) και καλύτερη ψυχική υγεία (Wang & Sheikh- Khalil, 2014).

Ομοίως, οι Sanders & Sheldon (2009) επιβεβαιώνουν τα οφέλη που προκύπτουν στις επιδόσεις των παιδιών στα διάφορα σχολικά μαθήματα από τη συμμετοχή των γονέων τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, στην προσχολική εκπαίδευση γίνεται σαφές το όφελος στον εγγραμματισμό και την εκμάθηση ανάγνωσης όταν οι γονείς διαβάζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι και υπάρχει ένα γενικότερο περιβάλλον συμμετοχής και ενδιαφέροντος. Παρατηρείται μάλιστα ότι αυξάνεται το επίπεδο του λεξιλογίου, της προφορικής γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Γονεϊκή εμπλοκή

Η γονεϊκή εμπλοκή, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε γενικότερα ζητήματα της ζωής των παιδιών, συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Ειδικότερα η σχέση σχολείου– γονέων και η γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα, αποτελεί βασικό πυλώνα ανάπτυξης των βασικών εσωτερικών χαρακτηριστικών των παιδιών, καθώς οι ηλικίες αυτές είναι καθοριστικές για την διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Epstein et al., 2002).

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά επισημαίνεται ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής, έπειτα, παρουσιάζεται και επεξηγείται η γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τέλος αναλύονται και συνδέονται η σχέση του σχολικού κλίματος με την γονεϊκή εμπλοκή.

2.1.Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής έχει αρκετές διαφορετικές εννοιολογικές προεκτάσεις. Αρκετοί ερευνητές με τον όρο αυτό αναφέρονται στην ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή, ενώ άλλοι στις προσδοκίες που έχουν οι γονείς σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003).

Το κοινό συμπέρασμα που εξάγεται από τη βιβλιογραφία για το θέμα αυτό, είναι ότι η συμμετοχή των γονέων αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης επιδόσεων και καλής συμπεριφοράς των μαθητών. Δεδομένης της εξέχουσας σημασίας της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, οι Hoover-Dempsey και Sandler, το 1995, πρότειναν ένα πλαίσιο στο οποίο λάμβαναν τη γονεϊκή συμμετοχή ως διαδικασία μέσω της οποίας εξηγούσαν τις μεταβλητές που την επηρεάζουν. Το πλαίσιο τους εξήγησε, όχι μόνο γιατί και πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και τα πιθανά αποτελέσματα της εμπλοκής τους (Hoover- Dempsey, & Sandler, 1995).

Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι για να κατανοήσουν τη διαδικασία συμμετοχής του γονέα στο σχολείο και τα αποτελέσματα της, είναι σημαντικό να εξηγήσουν πρώτα τις ακόλουθες πτυχές της γονεϊκής συμμετοχής: (1) γιατί οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, (2) πώς οι γονείς επιλέγουν συγκεκριμένους τύπους

συμμετοχής και (3) γιατί η γονεϊκή συμμετοχή έχει θετικά αποτελέσματα στην σχολική ζωή και πρόοδο των μαθητών.

Οι Epstein et al. (2002), από την άλλη πλευρά εστίασαν στις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς για να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Υποστήριξαν ότι το σχολείο, η οικογένεια και οι αλληλεπιδράσεις της κοινότητας επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά των μαθητών και πρότειναν το μοντέλο των «αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής», όπου το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα είναι οι φορείς που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση των παιδιών (Epstein et al., 2002). Ως εκ τούτου προτείνουν τη συνεργασία αυτών των φορέων για την επίτευξη κοινών στόχων για τα παιδιά που χρειάζεται να είναι πάντα στο κέντρο του συστήματος. Με βάση αυτή τη θεωρία, οι Epstein et al. (2002) υποστήριξαν ένα πλαίσιο που αποτελείται από έξι τύπους εμπλοκής που μπορούν να επιλέξουν τα σχολεία σύμφωνα με τις ανάγκες τους: γονεϊκή μέριμνα, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την οικογένεια. Τα σχολεία και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν μία ή μερικές από αυτές τις στρατηγικές με βάση τις προσδοκίες τους για να ενταχθούν πιο ενεργά στην σχολική ζωή των παιδιών τους (Epstein et al., 2002).

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας που αναγνωρίζει τον κρίσιμο ρόλο της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ αναδεικνύονται και οι διαφορετικές απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με το περιεχόμενο της συμμετοχής αυτής (Erdener & Knoeppel, 2018; Pakter & Chen, 2013; Panferov, 2010). Για τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων αναφέρεται κυρίως στις δραστηριότητες στο σπίτι με τις οποίες οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν και να συμβάλλουν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους. Από την άλλη όμως, πολλοί ερευνητές προτείνουν την συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων προκειμένου να παρέχουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά (Epstein et al., 2009).

Σε πολλές χώρες, όπως στην Πολωνία και στην Αμερική, γίνονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και δημιουργούνται προγράμματα λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις και τις συμπεριφορές της οικογένειας προς το σχολείο. Συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ένταξη των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αναγνωρίζοντας έτσι την εμπλοκή τους ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία αποτελεσματικής εκπαίδευσης και σχολικής προσαρμογής (Cox, 2005; Epstein, 2001;

Kolodziejczyk & Ulatowska, 2017). Η συμμετοχή των γονέων και η επικοινωνία τους με το σχολείο συνδέεται με υψηλότερους βαθμούς (Tan & Goldberg, 2009), μεγαλύτερο ακαδημαϊκό κίνητρο (Simons- Morton & Chen, 2009), υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης από το σχολείο (Fan & Chen, 2001) και γενικότερα με μια καλύτερη φοίτηση (Jeynes, 2007). Ομοίως, η επικοινωνία αυτή φέρνει οφέλη στην οικογένεια, αφού της επιτρέπει να αυξήσει την αυτοπεποίθηση της και να έχει πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου.

Στην πραγματικότητα, η υποστήριξη της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο είναι μια στρατηγική προώθησης αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς «οδηγεί» τα σχολεία να παρέχουν όχι μόνο ποιοτική εκπαίδευση, αλλά και συνεχή πληροφόρηση και ενημέρωση για την απόδοση των μαθητών (Fleming, 2013). Ως εκ τούτου, το επίπεδο συμμετοχής και ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο είναι ένα μέτρο της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η συμμετοχή αυτή θεωρείται σημαντική μεταβλητή για την προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση (Hampden-Thompson & Galindo, 2017).

2.2.Γονεϊκή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία

Η διαθεσιμότητα των γονιών για να συζητούν με τα παιδιά τους σχετικά με το σχολείο, το ενδιαφέρον τους για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και οι προσδοκίες που έχουν για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, έχουν εκτενώς ερευνηθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως όμως στο εξωτερικό. Αυτή η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους είναι γνωστή με τον όρο ««γονεϊκή εμπλοκή» (Γεωργίου, 2000).

Το σημερινό σχολείο προωθεί σε μεγάλο βαθμό την αλληλοκατανόηση και την συνεργασία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009; Riley, 2008). Οι μαθητές αποδίδουν πολύ περισσότερο όταν γονείς και εκπαιδευτικοί κατανοούν ο ένας τις προσδοκίες και τους στόχους του άλλου. Η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και τους ακαδημαϊκούς στόχους που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς.

Ο ορισμός και τα μοντέλα της γονεϊκής εμπλοκής διαφέρουν ανάλογα από το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται. Η γονεϊκή εμπλοκή,

σύμφωνα με την Γεωργίου (2000), μπορεί να σημαίνει μια απλή συμμετοχή του γονέα σε σύλλογο των γονέων, μια απλή επίσκεψη στο σχολείο ή τη συχνή επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον γονέα. Λόγω του ότι οι γονείς στην σύγχρονη κοινωνία περνούν τον περισσότερο χρόνο τους εκτός σπιτιού, καθώς έχουν αφοσιωθεί στην εργασία τους με σκοπό να προσφέρουν το καλύτερο για την οικογένεια τους, υπάρχει έλλειψη χρόνου για ουσιαστική επικοινωνία και ενδιαφέρον για το σχολείο. Για το λόγο αυτό, η Jeynes (2011) επισημαίνει την στενή σχέση μεταξύ του παράγοντα «γονεϊκή εμπλοκή» με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, τόσο όταν εξετάζονται ως καθολική μεταβλητή όσο και όταν αναλύεται στα διάφορα συστατικά της.

Σύμφωνα με την οργάνωση «No Child Left Behind Act» (2000), η «γονεϊκή εμπλοκή» πρέπει να έχει πιο συγκεκριμένο ορισμό, εννοώντας την συμμετοχή των γονέων σε τακτική και αμφίδρομη επικοινωνία στην ακαδημαϊκή μάθηση και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών. Η εμπλοκή των γονέων αφορά τόσο την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο, μέσω της συχνής επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με τους εκπαιδευτικούς, την εθελοντική τους βοήθεια, όσο και την συνηγορία τους στο σπίτι.

Τέλος, η De Carvalho (2001) ήταν εκείνη που έδωσε μια πιο κοινωνική διάσταση στον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, ορίζοντάς την ως τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια με σκοπό όχι μόνο την καλύτερη επίδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνική ανέλιξη τους. Η γονεϊκή εμπλοκή άρα, επεκτείνεται στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας και κοινωνίας προκειμένου να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες και να αυξηθούν τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Ωστόσο, ενώ η γονεϊκή εμπλοκή δεν σημαίνει πως πάντα οδηγεί στην εξάλειψη δυσκολιών που σχετίζονται με την μάθηση των παιδιών ή τη χαμηλή αποτελεσματικότητα του σχολείου, επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα και αποδίδει τις περισσότερες φορές (Thurston, 2005). Η ύπαρξη επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί το «κλειδί» για όλες τις μορφές γονεϊκής συμμετοχής.

Η γνώση των γονέων σχετικά με τον ρόλο τους και οι φιλοδοξίες τους, έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί παράγοντες που συνεισφέρουν στην προθυμία τους να συμμετάσχουν στην υποστηρικτική εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι φιλοδοξίες τους συγκεκριμένα, αναφέρονται σε ελπίδες και στόχους που μπορεί να διαμορφώσουν οι

γονείς σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους. Γονείς που έχουν υψηλές φιλοδοξίες είναι πιθανό να είναι πιο πρόθυμοι να καταβάλουν προσπάθειες για να διασφαλίσουν ότι αυτές οι φιλοδοξίες θα πραγματοποιηθούν (Murphey, 1992).

Η δομή της αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε «πιστεύω στις ικανότητες κάποιου να οργανώνεται και να εκτελεί προγράμματα δράσης που απαιτούνται για να παράγουν δεδομένα επιτεύγματα» (Bandura, 2002). Έρευνες διαπιστώνουν ότι άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε έναν συγκεκριμένο τομέα καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια σε αυτόν τον τομέα, επιμένουν μπροστά στις δυσκολίες και ανταποκρίνονται ανθεκτικά στις αντιξοότητες. Ο τομέας της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων έχει εξεταστεί εκτενώς, αποδεικνύοντας πως είναι ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες αποτελεσματικής γονεϊκής συμπεριφοράς στις δυτικές κοινωνίες. Οι γονείς με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν τη σχολική πορεία και εργασία των παιδιών τους και να συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο (Ardelt & Eccles, 2001).

Πέρα από την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, κρίσιμη ορίζεται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και γενικότερα της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιθανό να επηρεάζεται έντονα από το ίδιο το σχολείο. Εάν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ευημερία του παιδιού, εκφράζουν σεβασμό στους γονείς και αναπτύσσουν αποτελεσματικά μέσα συμμετοχής και επικοινωνίας, οι γονείς είναι πιο πρόθυμοι και ικανοί να συμμετέχουν στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. (Waters, Menchaca & Borup, 2014).

Για να υπάρχει ανοιχτός διάλογος μεταξύ σχολείου και των γονέων, το σχολείο πρέπει να εργαστεί επιμελώς για να οικοδομήσει μια αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς ως τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά την εκπαίδευση των μαθητών (Garbacz et al., 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούν τις ανησυχίες των γονέων και να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της σχέσης μεταξύ του σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι ότι το ήθος των εκπαιδευτικών ενισχύει και τη συμμετοχή των γονέων, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να τονώσει θετικά την επιτυχία των μαθητών, καθώς πολλά άτομα θα διατηρήσουν αυτή τη σχέση.

Είναι επίσης σημαντικό για τους γονείς να μιλούν ανοιχτά για το παιδί τους με τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές με υποστηρικτικούς

γονείς είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν πρόοδο στο σχολείο (National PTA- Parent Teacher Association). Σημαντική συνεισφορά στη σχέση έχει και η προσπάθεια των γονέων να μάθουν ποιες είναι οι σχολικές εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους ώστε να το βοηθήσουν να ανταποκριθεί σε αυτές (Roy & Giraldo- García, 2018).

Ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με το εάν είναι αποτελεσματικοί ή όχι στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους, το σχολείο παρέχει ευκαιρίες προκειμένου οι γονείς να εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Feuerstein, 2001). Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιγραφεί ως μια βαθμιαία εξέλιξη, καθώς οι γονείς σιγά- σιγά εναρμονίζονται με τους στόχους του σχολείου και υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών θέτοντας έναν κοινό στόχο.

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να γνωρίζουν πως να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η διεύθυνση του σχολείου χρειάζεται να εκτιμά και να υποστηρίζει τα υψηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί πως όταν γίνονται τακτικές προσκλήσεις στους γονείς για συμμετοχή, το σχολείο μεταφέρει στους γονείς ότι οι συνεισφορές τους είναι ευπρόσδεκτες (Hoover-Dempsey et al., 2005). Επίσης, το σχολείο ως σύστημα μπορεί να δείξει σεβασμό στις ανησυχίες και τις προτάσεις των γονέων. Ένα σχολείο που παρουσιάζεται ως ανοιχτό και αξιόπιστο συμβάλλει στην οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων μεταξύ παιδιών και οικογενειών, καθώς και σε ένα καλύτερο σχολικό περιβάλλον (Bear, 2020).

2.3.Σχολικό κλίμα και γονεϊκή εμπλοκή

Το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των γονέων κατά την πρώτη τους συνάντηση με το σχολείο. Είναι μια έννοια που εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, τους κανόνες, τις αξίες, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις οργανωτικές διαδικασίες μέσα στο σχολείο, επηρεάζοντας έτσι τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) και στη συνέχεια την γονεϊκή εμπλοκή (Bakhshae & Hejazi, 2017).

Οι Cohen, McCabe, Michello και Pickeral (2009) επισήμαναν τέσσερις βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα: ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον, σχέσεις με μέλη της σχολικής κοινότητας, διδασκαλία -μάθησή και το γενικό θεσμικό περιβάλλον. Το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική και οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών και των γονέων και να παίξει ζωτικό

ρόλο στην προσαρμογή και συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Morin et al, 2014). Επηρεάζει επίσης την αίσθηση του ανήκειν και σχετίζεται με το αίσθημα προστασίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι στάσεις των γονέων σχετικά με το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν επίσης το επίπεδο δέσμευσης της οικογένειας με το σχολείο (Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre, Gehlbach, 2013). Αν και πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο κλίμα ως μια διάσταση που αντανακλά τη συλλογική εμπειρία μαθητών, εκπαιδευτικών γονέων, με την πάροδο των ετών υπήρξε μια αυξανόμενη τάση μέτρησης των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή διευθυντών, υποβαθμίζοντας έτσι τις αντιλήψεις των γονέων (Berkowitz, Moore & Astor, 2017). Ωστόσο, ένα περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργατική σχέση οικογένειας και σχολείου είναι εκείνο που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή και την επίλυση προβλημάτων και ανησυχιών (Christenson & Sheridan, 2001).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς που έχουν οικονομικά προβλήματα ή προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι πολλές όσον αφορά την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Haack, 2007). Πολλές είναι οι αιτίες που οδηγούν σε αυτή την απομάκρυνση από την αποτελεσματική επικοινωνία με το σχολείο (Jafarov, 2015). Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν τη δομή του σχολείου και τη δομή των οικογενειών. Επίσης, η χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να προκύψει λόγω σύγχυσης ή σύγκρουσης ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παρεξηγούνται μεταξύ τους (Lasater, 2016). Μπορεί επίσης να συμβεί λόγω ορισμένων γονέων που είναι απρόσεκτοι σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους (Haack, 2007; Jafarov, 2015).

Οι Pavalache-Ilie και Tîrdiab (2014) έδειξαν επίσης ότι πολλοί γονείς αποτυγχάνουν να χειριστούν σωστά την επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ αυτών και του παιδιού τους και επομένως δεν μπορούν να παραμείνουν συνδεδεμένοι με το σχολείο του μαθητή τους. Σημαντικό θεωρείται και το κλίμα του σχολείου, το οποίο μπορεί να αποτελέσει και αυτό σημαντικό παράγοντα χαμηλής γονεϊκής συμμετοχής (Haack, 2007). Όπως αναφέρει ο Rhames (2014), πολλοί γονείς δεν εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους επειδή δεν λαμβάνουν πρόσκληση από το σχολείο ή το σχολικό περιβάλλον δεν είναι φιλόξενο για αυτούς. Η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Haack, 2007; Jafarov, 2015).

Ο Oates (2017) ανέφερε πολλά εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων όπως αποκάλυψαν πολλές μελέτες, όπως η έλλειψη παιδικής μέριμνας, η ηλικία των γονέων, ο εκφοβισμός, η περιθωριοποίηση, οι ελλείψεις πόρων και η έλλειψη γνώσης των γονέων σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής τους στο σχολείο. Η «ακαμψία» επίσης στα προγράμματα εργασίας των γονέων αποτελούν εμπόδια στη συμμετοχή τους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από σχολεία, το 23% ανέφερε τα πολιτισμικά ή κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα ως εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων, ενώ το 48% την έλλειψη εκπαίδευσης (Teach Me to Learn at Home, 2014). Τέλος, ανέφερε προβλήματα που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών και το περιβάλλον των σχολείων ως εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων.

Όπως προαναφέρθηκε, ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιθανό να επηρεαστεί από το ίδιο το σχολείο. Εάν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται για την ευημερία του παιδιού, να εκφράζουν σεβασμό στους γονείς και να αναπτύσσουν αποτελεσματικά μέσα συμμετοχής και επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο, οι γονείς είναι πιο πρόθυμοι και ικανοί να συμμετέχουν στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. (Waters, Menchaca & Borup, 2014).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση αναφορικά με τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων προς το σχολείο, καθώς και την συμβολή της συμμετοχής τους στις σχολικές δράσεις. Σκοπός είναι η οργάνωση παλαιότερων ερευνών επί του θέματος, προκειμένου να μπορέσουν να εξαχθούν σαφώς ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας.

3.1. Διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία σχετική με τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση σχολείου- οικογένειας

Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως οι έρευνες που είναι σχετικές με τη σχέση σχολείου- οικογένειας επικεντρώνονται κυρίως στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων για τον ρόλο και τη χρησιμότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση σχολείου- οικογένειας. Η συγκεκριμένη εργασία θα βοηθήσει πολλούς γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με την επιρροή που έχει η οικογένεια στο σχολείο και θα επιτρέψει την ανάπτυξη νέων στρατηγικών για την προώθηση της με βάση τις αντιλήψεις που έχουν οι γονείς για αυτή.

Μία έρευνα που έγινε στην Ελλάδα από την Δημητριάδου (2020), αποτύπωσε μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών τις αντιλήψεις που είχαν σχετικά με τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας και την αξία της γονεϊκής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, περιορίζονται στο τυπικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας με μια οριοθετημένη εμπλοκή των γονέων. Η ερευνήτρια ανέδειξε την αξία της επιμόρφωσης γονέων και εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια με σκοπό την βελτίωση των σχέσεων και την σωστή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Μία ακόμα έρευνα που έγινε στη Ελλάδα (Αχτσιόγλου, 2017), διερεύνησε τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, αναδεικνύοντας ως κύρια μορφή επικοινωνίας τη συζήτηση ανάμεσα σε γονείς και σχολείο. Επίσης, τα ευρήματα έδειξαν πως το σημαντικότερο εμπόδιο που

δυσχεραίνει την επικοινωνία αυτή είναι η έλλειψη χρόνου από πλευράς της οικογένειας.

Επιπλέον, στην μελέτη των Poulou & Matsagouras (2007), όπου μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους ρόλους και την σχέση γονέων-σχολείου, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους ρόλους μεταξύ εκπαιδευτικών- γονέων. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν ως «ειδικοί» σε ακαδημαϊκούς τομείς, ενώ οι γονείς θεωρήθηκαν ως «φύλακες» της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο ρόλος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων ήταν να ενημερώνουν ο ένας τον άλλον για τα επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι, αντίστοιχα (Poulou & Matsagouras, 2007). Πρόσθετα, στην ερευνητική μελέτη των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou (2009), διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στις σχολικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, αλλά διαπιστώνουν ότι στην πραγματικότητα η συμμετοχή των γονέων στο ελληνικό σχολείο είναι φτωχή και σπάνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την κακή σχέση γονέα-σχολείου σε παράγοντες όπως η απροθυμία των γονέων να ανταποκριθούν σε προγράμματα συνεργασίας που έχουν ξεκινήσει από το σχολείο καθώς και στο εκπαιδευτικό-κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων. Σε γενικές γραμμές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται υπέρ μιας ενεργούς συνεργασίας με τους γονείς, που θα ωφελήσει τόσο τα σχολεία, όσο και τις οικογένειες και τους μαθητές (Koutrouba et. al., 2009).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έλλειψη χρόνου και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας έχουν αναδειχθεί ως δύο από τους βασικούς προγνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Η Calzada και οι συνεργάτες της (2015) ανέφεραν ότι γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση ασχολούνταν λιγότερο με το σχολείο, ενώ οι περισσότεροι γονείς κατέληγαν να ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους μόνο εάν είχαν προσκληθεί από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Σύμφωνα με μία έρευνα των Ratliffe & Ponte (2018), η επικοινωνία, που αναφέρεται ως ένας από τους έξι τύπους εμπλοκής για τον Epstein, εξακολουθεί και είναι θεμελιώδης παράγοντας για ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Συγκεκριμένα, οι γονείς στην έρευνα αυτή ανέφεραν πως μια σειρά από

στρατηγικές επικοινωνίας, από την προσωπική επαφή μέχρι τα φυλλάδια ενημέρωσης και τις ιστοσελίδες, επηρέασαν θετικά την επικοινωνία και τη συμμετοχή τους στο σχολείο.

Η έρευνα των Lekli & Kaloti (2015) έχει αποδείξει ότι όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, όλοι ωφελούνται: οι μαθητές τείνουν να κερδίζουν υψηλότερους βαθμούς, να αποδίδουν καλύτερα στα τεστ, να πηγαίνουν στο σχολείο πιο τακτικά και να έχουν πιο θετικές συμπεριφορές προς τον εαυτό τους και προς το σχολείο. Τέλος, τόνισαν ότι κάθε επικοινωνία μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως της μορφής (π.χ. τηλεφωνική κλήση, συνάντηση) θα πρέπει να θεωρείται ως μια προσεκτικά σχεδιασμένη προσέγγιση που θα υποστηρίξει σίγουρα τη μάθηση των παιδιών σε μια ενθαρρυντική τάξη.

Η ποιοτική έρευνα των Hannon & O'Donnell (2022) προσπάθησε να αναδείξει το πώς αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και πώς οι αντιλήψεις τους θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους. Μέσα από επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς κατά τη διάρκεια οκτώ μηνών και πραγματοποιώντας 97 συνεντεύξεις συνολικά, κατέληξαν πως οι εκπαιδευτικοί αντανakλούσαν στερεότυπες απόψεις για τα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, γεγονός που αντιλήφθηκαν οι γονείς. Οι περισσότεροι γονείς αντέδρασαν απέναντι στους εκπαιδευτικούς αμυντικά, ενώ η έλλειψη κατάρτισης των τελευταίων στη συναισθηματική αγωγή δεν τους βοήθησε να κατανοήσουν τους γονείς και τις ανάγκες τους. Οι ερευνητές κατέληξαν πως μια πιο ολοκληρωμένη αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να εξοπλίσει καλύτερα τους εκπαιδευτικούς για την συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Αποτελέσματα ερευνών έχουν επίσης υπογραμμίσει την αξία της διερεύνησης και επέκτασης των θεωρητικών μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής που έχουν αναπτυχθεί έως τώρα. Για παράδειγμα, η Jeynes (2017) υποστήριξε την σημασία που είχε η αναδιαμόρφωση ενός μοντέλου γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή του στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη βάση (μέσα από εκδηλώσεις και συζητήσεις) στα γονικά πρότυπα συμπεριφοράς και αναγνώρισαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού των γονέων. Αυτό ως αποτέλεσμα φάνηκε να οδηγεί τους γονείς στο να εμπιστεύονται περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεώρησαν πως συμπεριλαμβάνονται και αυτοί στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα στην ερευνητική εργασία του Μπαμπάλη (2007), υποστηρίχθηκε ότι η ουσιαστική σχέση οικογένειας- σχολείου, αναπτύσσει και ουσιαστική σχέση εκπαιδευτικών-παιδιών, παιδιών-γονέων και εκπαιδευτικών-γονέων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται τα υγιή χαρακτηριστικά της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής ασφάλειας των παιδιών (Μπαμπάλης, 2012). Τα ίδια αποτελέσματα υποστηρίχθηκαν και στην ερευνητική εργασία της Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), στην οποία υποστηρίχθηκε ότι ο διαφορετικός βαθμός εμπλοκής των γονέων στις σχολικές διαδικασίες των παιδιών, φέρει και διαφορετικές επιπτώσεις στο παιδί, με την αποτελεσματική αλληλεπίδραση γονέων-σχολείου να επιφέρει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Μία ακόμα έρευνα από την Thomas και τους συνεργάτες της (2020), έδειξε πως ενώ οι γονείς δείχνουν υψηλά ποσοστά ενδιαφέροντος για το τι συμβαίνει στο σχολείο των παιδιών τους, δεν έχουν σαφείς προσδοκίες από το σχολείο. Συμπέραναν λοιπόν, πως η ενημέρωση- συζήτηση των εκπαιδευτικών για τις προσδοκίες στους γονείς, είναι μία από τις πιο σημαντικές γονικές πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν πιο εύκολα τους γονείς στο σχολείο. Έχοντας ξεκάθαρες προσδοκίες, οι γονείς συμμετείχαν συχνότερα στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ερευνητική μελέτη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης, προκειμένου να γίνει κατανοητή η όλη διαδικασία και ο βασικός της στόχος. Πιο συγκεκριμένα αρχικά παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και η σημασία της ερευνητικής αυτής μελέτης, έπειτα επισημαίνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και ακολούθως καταγράφεται ο τρόπος σχεδιασμού της έρευνας. Μετέπειτα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο και οι τρόποι μέτρησης των μεταβλητών της μελέτης και τέλος δίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

4.1. Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας

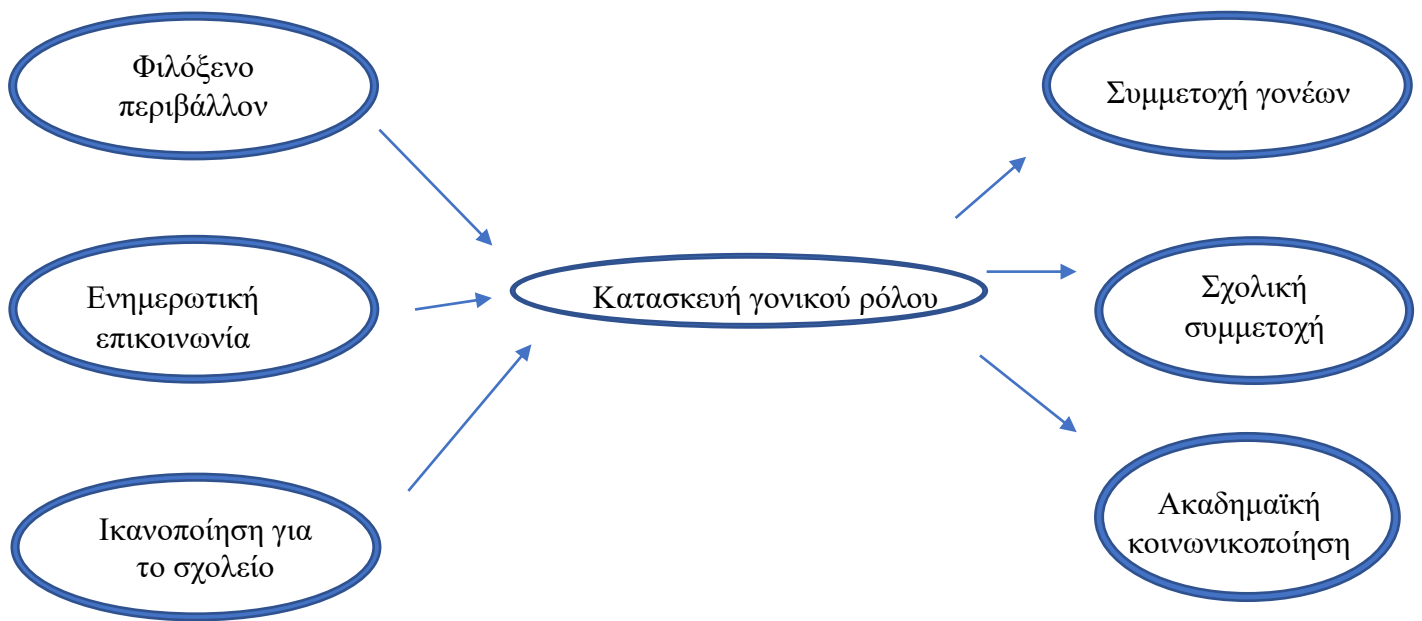
Υπάρχουν πολλές μελέτες τόσο για το σχολικό κλίμα όσο και για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ξεχωριστά. Ωστόσο μέσα από την ερευνητική αυτή μελέτη, στοχεύουμε να αναδειχθεί για ακόμα μια φορά η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, καθώς και η σημαντικότητα της παροχής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ αυτών. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η υποστήριξη νέων προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την κάλυψη των αναγκών του σύγχρονου σχολείου. Συγκεκριμένα, η έρευνα, θα πραγματοποιήσει μέτρηση των αντιλήψεων των γονέων και του σχολικού κλίματος μέσω μιας κλίμακας για το σκοπό αυτό. Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τη σημασία του σχολικού κλίματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Καθώς επίσης και για τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωσή του. Επομένως, θα αναδεχθεί η ανάγκη δημιουργίας ενός υγιούς σχολικού κλίματος, η ανάγκη ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τα παιδιά τους από τους διευθυντές και γενικότερα τους εκάστοτε αρμόδιους. Επίσης, η εργασία αυτή μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών ή στην υποστήριξη και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της σχέσης γονέων και σχολείου. Τέλος, πρόκειται για μία από τις λίγες έρευνες που εξέτασαν τις σχέσεις σχολικού κλίματος και συμμετοχής γονέων από την πλευρά των γονέων.

4.2. Σκοπός και στόχοι

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων της εμπλοκής των γονέων κατά τη διάρκεια των ετών του δημοτικού. Εστιάζουμε σε δύο κρίσιμους σχολικούς παράγοντες: την αντίληψη των γονέων για ένα φιλόξενο σχολικό κλίμα (Adams & Christenson, 2000) και την ικανότητα του σχολείου να παρέχει την υποστηρικτική επικοινωνία (Patrikakou & Weissberg, 2000; Simon, 2004). Επιπλέον, θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε τον βαθμό στον οποίο οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους και να προσδιορίσουμε τη διαδικασία μέσω της οποίας οι σχολικοί παράγοντες σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Συγκεκριμένα, υποθέτουμε πως οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο σχετίζονται με την κατασκευή του δικού τους ρόλου στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι που με τη σειρά του συμβάλει στο επίπεδο της πραγματικής εμπλοκής τους.

Συνοπτικά, θα εξετάσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους:

1. Πώς σχετίζονται οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας, με τη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (δηλαδή, σχολική συμμετοχή και ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση);
2. Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο και της συμμετοχής τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους;
3. Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων για τους σχολικούς παράγοντες (σχολικό περιβάλλον, επικοινωνία, συνολική ικανοποίηση γονέων) και της συμμετοχής τους επηρεάζεται από την κατασκευή του ρόλου των γονέων;
4. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο διαφέρει ανάλογα με τη δομή της οικογένειας;



4.3.Σχεδιασμός της έρευνας

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας: 1) καθορίστηκε με σαφήνεια τι είναι αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε, περιορίζοντας έτσι την έκταση των διαφόρων εννοιών οι οποίες τυχόν υπεισέρχονται με το ξεκίνημα της έρευνας, 2) επιλέχτηκε το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων (ερωτηματολόγιο), 3) έγινε εκτενής επισκόπηση αντιστοίχων ερευνών ώστε να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες που θα βοηθούσαν στην διεξαγωγή της έρευνας, 4) καθορίστηκαν ο σκοπός της έρευνας και οι υποθέσεις εργασίας, 5) προσδιορίστηκε ο πληθυσμός που θα συμμετείχε στην έρευνα. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο τροποποιήθηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις ερευνητικές μας ανάγκες. Ο τρόπος μέτρησης ήταν με κλειστού τύπου ερωτήσεις και στη συνέχεια έγινε συζήτηση, αξιολόγηση και εξέταση κατανόησης των ερωτήσεων από το πιθανό πληθυσμό της έρευνας με τον καθηγητή και τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις έγινε καθώς αυτές χρησιμοποιούνται για την συγκέντρωση πληροφοριών ορισμένων κατηγοριών, για την κρίση της αποδοκimasίας ή της επιδοκimasίας μιας δεδομένης γνώμης, τη θέση των ατόμων σε μια σειρά κρίσεων κ.λπ.

Ακολούθησε η συμπλήρωση ερωτηματολογίων με χρήση ψηφιακής φόρμας Google Form από γονείς. Έγινε η εισαγωγή των απαντήσεων σε βάση δεδομένων από

τον ερευνητή. Τέλος, διενεργήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.4. Επιλογή ερευνητικού εργαλείου

Επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο καθώς αποτελεί ένα ανιχνευτικό μέσο, το οποίο προσφέρεται σε μελέτες εύκολα καταμετρήσιμες και διαχρονικά συγκρίσιμες (Javeau , 1996). Αποβλέπει, συνήθως στο να συγκεντρώσει τρία είδη στοιχείων (Javeau, 1996:47): 1) γεγονότα τα οποία προκύπτουν: α) από το προσωπικό πεδίο των ατόμων που αποτελούν το μελετώμενο κοινωνικό σύνολο, β) από το πεδίο συμπεριφοράς τους και γ) από το πεδίο του άμεσου περιβάλλοντος τους, 2) υποκειμενικές κρίσεις πάνω σε γεγονότα, ιδέες, συμβάντα ή άτομα είτε πρόκειται για: α) γνώμες, δηλαδή άμεσες εκτιμήσεις που εκφέρονται για το ένα ή το άλλο "προβληματικό θέμα", β) στάσεις, δηλαδή διαθέσεις κατασταλαγμένες έναντι προβληματικών ή μη καταστάσεων ή σχετικά σταθερών και γ) κίνητρα, προσδοκίες φιλοδοξίες κ.λπ., 3) γνώσεις, δηλαδή ενδείξεις γύρω από το επίπεδο γνώσεων διαφόρων μελετώμενων από την έρευνα αντικειμένων.

Για την υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η διεξαγωγή έρευνας με ερωτηματολόγιο. Και αυτό γιατί αποσκοπεί στο να συγκεντρώσει τις υποκειμενικές στάσεις γονέων μαθητών δημοτικού σχολείου κατά την σχολική χρονιά 2021-2022 αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τη σχέση σχολείου οικογένειας.

Επιπλέον, για την έρευνα με το ερωτηματολόγιο επιλέχτηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας καθώς αποτελεί τη καλύτερη και πιο πλατιά χρησιμοποιούμενη τεχνική (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το δείγμα που προκύπτει ονομάζεται τυχαίο δείγμα και εκτός του ότι είναι αντιπροσωπευτικό, έχει και άλλες επιθυμητές ιδιότητες, που επιτρέπουν την εφαρμογή των νόμων των πιθανοτήτων για γενικεύσεις από το δείγμα στο πληθυσμό. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι "τυχαία" δειγματοληψία δεν σημαίνει ότι μπορούμε να διαλέξουμε στη τύχη, χωρίς κανόνες και σύστημα. Σε αυτή την τεχνική κάθε μέλος του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί ενώ κάθε επιλογή είναι εντελώς ανεξάρτητη από την άλλη (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

4.5. Μέτρηση στάσεων

Μερικές έρευνες προσανατολίζονται στη δημιουργία τυπολογιών των ερωτώμενων ατόμων, στηριζόμενες στη μέτρηση των στάσεων. Ο όρος στάση δηλώνει έναν αρκετά σταθερό τρόπο σκέψης ή συμπεριφοράς ενός ατόμου απέναντι σε κάποιο πρόβλημα ή συλλογικό θέμα. Διαφοροποιείται από τη γνώμη επειδή είναι περισσότερο βαθιά, λιγότερο ορθολογική και παρουσιάζει μια διάρκεια συχνά πολύ μεγάλη ενώ θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί και το υπόβαθρό της. Μπορούν να είναι αντικείμενο μεταβολών, αλλά συνήθως παρουσιάζουν στοιχεία σταθερά, στα οποία ανταποκρίνονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Η μέτρηση τους στοχεύει στη τοποθέτηση του συνόλου των ατόμων σε μια κλίμακα, της οποίας ορισμένες ευδιάκριτες βαθμίδες θα αντιστοιχούσαν σε κάποιο τύπο στάσης αρκετά προσδιορισίμο (Javeau, 1996) .

Στην παρούσα ερευνα χρησιμοποιήθηκε ονομαστική κλίμακα δηλαδή καμία θέση σε αυτήν δεν είναι ανώτερη ή κατώτερη από την άλλη, καθώς κάθε όρος έχει την ίδια σπουδαιότητα . Η ίδια η κλίμακα άλλωστε δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια αρίθμηση αντικειμενικών πιθανοτήτων.

4.6. Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν τη χρονική περίοδο από τον Ιανουάριο 2022 έως τον Μάρτιο 2022. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε ώστε να έχει περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα από την έναρξη του σχολικού έτους όπου οι προς έρευνα αντιλήψεις και στάσεις των γονέων σχετικά με το σχολείο που φοιτά το παιδί τους την παρούσα χρονιά έχουν θα έχουν εδραιωθεί. Το δείγμα αποτελούνταν από 128 συμμετέχοντες. Η επιλογή του δείγματος ήταν βολική και προήλθε από γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Πιο συγκεκριμένα οι περιοχές αυτές ήταν η Αττική αλλά και οι νομοί Ευβοίας, Λακωνίας, Τρικάλων και Κεφαλληνίας

4.7. Εργαλείο έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν ανώνυμο, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το είδος της έρευνας, για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης και έδινε πληροφορίες για τα προσωπικά στοιχεία και στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή, καθώς και στοιχεία του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε σχετική έρευνα που διεξήχθη από τους Sira Park και Susan Holloway και δημοσιεύτηκε στο άρθρο «Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income» στο *School Community Journal*, 2018, Vol. 28, No. 1 9 Διαθέσιμο διαδικτυακά: <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>. Προσπελάστηκε: 05/12/2021.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική- σχολική πραγματικότητα από τον ερευνητή κατόπιν ανταλλαγής απόψεων με τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων και γονείς. Επιπλέον διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε μικρό δείγμα γονέων (35 άτομα). Τα αποτελέσματα αυτής έδειξαν πως η προσαρμογή του ερωτηματολογίου ήταν επιτυχής καθώς παρατηρήθηκε υψηλός συντελεστής εσωτερικής συνέπειας (Internal Consistency) άλφα του Cronbach 0.86

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από διευθυντές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι προώθησαν το ερωτηματολόγιο στους γονείς των σχολειών ή των τάξεων τους αντίστοιχα.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε 2 κύριες ενότητες. Η 1^η ενότητα αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα την **(1)** ηλικία του παιδιού (ανοικτού τύπου ερώτηση), το **(2)** φύλο του παιδιού (κλειστού τύπου: 1: αγόρι και 2: κορίτσι), την **(3)** δομή της οικογένειας (κλειστού τύπου: α1: ένας γονέας (μητέρα), α2: ένας γονέας (πατέρα) και α3: δύο γονείς, β1: 1 αδελφός/η, β2: 2 αδέρφια και β3: 3 και περισσότερα αδέρφια, γ1: έχω παππούδες και γ2: δεν έχω), το **(4)** μορφωτικό επίπεδο των γονέων (1: Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, 2: Επαγγελματική εκπαίδευση, 3: Λύκειο και 4: Υποχρεωτική εκπαίδευση) και το **(5)** επάγγελμα των γονέων (1: Υπάλληλος, 2: Ελεύθερος επαγγελματίας, 3: Οικιακά και 4: Άνεργος).

Το 2ο μέρος αφορούσε το κύριο σώμα του ερωτηματολογίου (αφορούσε τις ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο) και χωριζόταν σε 6 υπό-ενότητες. Η πρώτη υπό-ενότητα αφορούσε το «Φιλόξενο περιβάλλον» και εμπεριείχε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert – 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Κατά πόσο νιώθετε οικεία όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου;», «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αντιμετωπίζουν με σεβασμό;», «Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;», «Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη δάσκαλο/α όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);» και «Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);». Παράλληλα η 2^η υπό-ενότητα αφορούσε το κομμάτι της «Επικοινωνίας» και εμπεριείχε 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert– 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;», «Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;», «Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;» και «Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικό- συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;». Η 3^η υπό-ενότητα αφορούσε την «Ικανοποίηση από το σχολείο» και εμπεριείχε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert – 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;», «Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;», «Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/την εκπαιδευτικό ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;», «Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);» και «Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας;». Έπειτα, η 4^η υπό-ενότητα αφορούσε τον «Γονεϊκό ρόλο» και εμπεριείχε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert – 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;», «Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;», «Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη

διευθυντή/τρια του σχολείου;», «Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της;» και «Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να μοιράζονται τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτικούς;». Ακολούθως, η 5^η υπό-ενότητα αφορούσε την «Συμμετοχή των γονέων» και εμπεριείχε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert – 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Από την αρχή της χρονιάς, πόσο συχνά (έχετε/έχει) (εσείς/οποιοσδήποτε ενήλικας στο σπίτι σας)», «Συναντηθεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για να συζητήσετε για θέματα που αφορούν τον/τη μαθητή/τρια;», «Συμμετάσχει σε συνάντηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;», «Παρακολουθήσει κάποια εκδήλωση στο σχολείο ή στην τάξη, όπως θεατρική παράσταση ή αθλητική εκδήλωση;» και «Προσφέρει εθελοντική εργασία στο σχολείο;». Τέλος η 5^η υπό-ενότητα αφορούσε την «Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» και εμπεριείχε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert – 5 σημείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν «Βοήθησε κάποιος από την οικογένεια τον/τη μαθητή/τρια σε κάποια εργασία του σχολείου για το σπίτι (π.χ. ένα έργο στα εικαστικά);», «Συζήτησε κάποιος από την οικογένεια με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται τον σχολικό του χρόνο;», «Συζήτησε κάποιος από την οικογένεια με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;», «Ενθάρρυνε κάποιος από την οικογένεια τον/την μαθητή/τρια στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιο από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;» και «Παρότρυνε κάποιος από την οικογένεια το παιδί να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα;».

Οι πρώτες 4 υπό-ενότητες βρίσκονταν σε κλίμακα Likert – 5 σημείων με δηλώσεις: (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ), ενώ οι τελευταίες 2 υπό-ενότητες βρίσκονταν σε κλίμακα Likert – 5 σημείων με δηλώσεις: (1: Καθόλου, 2: Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Συχνά και 5: Πάρα πολύ).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής και περιγραφικής ανάλυσης (SPSS) σε ένα δείγμα 128 ατόμων. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη υπό-ενότητα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις επόμενες αναλύονται τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας που αφορούν: **E1.** την σχέση αντιλήψεων των γονέων για το σχολικό κλίμα και την επικοινωνία με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες, **E2.** την σχέση της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο με τη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, **E3.** την σχέση μεταξύ των συνολικών αντιλήψεων των γονέων (για το σχολικό περιβάλλον, την επικοινωνία και την συνολική ικανοποίηση τους) με τον ρόλο τους και **E4.** τις τυχόν διαφοροποιήσεις της συμμετοχής των γονέων και του δημογραφικού χαρακτηριστικού της δομής της οικογένειας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους ενοτήτων, καθώς και των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

5.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
	6	15	11,7
	7	23	18,0
	8	16	12,5
	9	21	16,4
	10	18	14,1
	11	20	15,6
	12	15	11,7
Φύλο Παιδιού	Αγόρι	65	50,8
	Κορίτσι	63	49,2
Δομή Οικογένειας	Μητέρα	13	10,2
	Πατέρας	2	1,6
	Δύο γονείς	113	88,3
	Αδέρφια: 0	36	28,1
	Αδέρφια: 1	65	50,8

	Αδέρφια: 2	21	16,4
	Αδέρφια: 3 και περισσότερα	6	4,7
Ηλικία Γονέα	Μικρότερη από 25	1	0,8
	25-35	19	14,8
	35-50	100	78,1
	Μεγαλύτερη από 50	8	6,3
Μορφωτικό Επίπεδο	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	76	59,2
	Επαγγελματική εκπαίδευση	21	16,4
	Λύκειο	28	21,9
	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	3	2,3
Επάγγελμα	Υπάλληλος	86	67,2
	Ελεύθερος	19	14,9
	Επαγγελματίας		
	Οικιακά	9	7,0
	Άνεργος	14	10,9

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Όπως διαφαίνεται από την ερευνητική μελέτη έχουμε 128 συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις για τις ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται σε ποσοστό 11,8 % - 18,0% με υψηλότερη τιμή την ηλικία των 7 χρονών. Σχετικά με το φύλο των παιδιών βλέπουμε ότι είναι ίσα κατανομημένο μεταξύ αγοριού και κοριτσιού (50,8% και 49,2%). Αναφορικά με την δομή της οικογένειας, 2 από τα παιδιά (1,6%) έχουν μονάχα πατέρα, 13 (10,2%) έχουν μόνο μητέρα και 113 (88,3%) έχουν και τους δύο γονείς. Παράλληλα, τα 36 από τα παιδιά (28,1%) έχουν 0 αδέρφια, τα 65 (50,8%) έχουν 1, τα 21 (16,4%) έχουν 2 αδέρφια και τα 6 (4,7%) έχουν 3 και περισσότερα. Έπειτα, αναφορικά με την ηλικία των γονέων, ένας γονέας (0,8%) είναι μικρότερος από 25, 19 γονείς (14,8%) είναι στις ηλικιακές ομάδες των 25-35 ετών, 100 γονείς (78,1%) είναι στις ηλικιακές ομάδες των 35-50 ετών και οι υπόλοιποι 8 (6,3%) είναι μεγαλύτεροι από 50 χρονών. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι 76 γονείς (59,2%) έχουν «πανεπιστημιακή εκπαίδευση», οι 21 γονείς (16,4%) έχουν «επαγγελματική εκπαίδευση», οι 28 (21,9%) έχουν τελειώσει το «λύκειο» και οι υπόλοιποι 3 (2,3%) έχουν ολοκληρώσει μέχρι και την «υποχρεωτική εκπαίδευση». Τέλος, όσο αφορά το επάγγελμα των γονέων, οι 86 από αυτούς (67,2%) είναι

«υπάλληλοι», οι 19 (14,9%) είναι «ελεύθεροι επαγγελματίες», οι 9 (7%) ασχολούνται με τα «οικιακά» και οι υπόλοιποι 14 (10,9%) είναι «άνεργοι».

5.2. Ανάλυση

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτημάτων καθώς και των ενοτήτων συλλογικά.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων συνολικά

	Mean	SD.
Φιλόξενο περιβάλλον		
1. Κατά πόσο νιώθετε οικεία όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου;	2,52	1,02
2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αντιμετωπίζουν με σεβασμό;	3,00	,85
3. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;	2,95	,95
4. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);	2,84	1,02
5. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);	2,69	1,03
ΣΥΝΟΛΟ	2,80	,79
Επικοινωνία		
6. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;	2,53	1,03
7. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;	1,98	1,16
8. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;	1,70	1,17
9. Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικό-συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;	1,71	1,24
ΣΥΝΟΛΟ	1,98	1,03
Ικανοποίηση από το σχολείο		
10. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;	2,47	,99
11. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τους εκπαιδευτικούς ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;	2,60	1,04
12. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/την εκπαιδευτικό ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;	2,70	1,06
13. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις	1,25	1,21

του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);		
14. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας;	1,81	1,04
ΣΥΝΟΛΟ	2,17	,84
Επίδραση γονέων (γονεϊκός ρόλος)		
15. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;	3,38	,71
16. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;	3,36	,78
17. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου;	2,91	1,11
18. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της;	3,23	,94
19. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να μοιράζονται τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτικούς;	3,12	,89
ΣΥΝΟΛΟ	3,20	,74
Συμμετοχή γονέων		
20. Συναντηθεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για να συζητήσετε για θέματα που αφορούν τον/τη μαθητή/τρια;	2,23	,94
21. Συμμετάσχει σε συνάντηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;	1,54	1,36
22. Παρακολουθήσει κάποια εκδήλωση στο σχολείο ή στην τάξη, όπως θεατρική παράσταση ή αθλητική εκδήλωση;	1,39	1,44
23. Προσφέρει εθελοντική εργασία στο σχολείο;	1,20	1,39
ΣΥΝΟΛΟ	1,59	,91
Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση		
24. Βοήθησε τον/τη μαθητή/τρια σε κάποια εργασία του σχολείου για το σπίτι (π.χ. ένα έργο στα εικαστικά);	2,51	1,13
25. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται τον σχολικό του χρόνο;	3,05	,93
26. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;	3,45	,77
27. Τον/την ενθάρρυνε στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιο από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;	3,11	,92
28. Τον/την παρότρυνε να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του/ της;	2,73	1,11
ΣΥΝΟΛΟ	2,97	,74

Στον παραπάνω Πίνακα (Πίνακας 2), παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, καθώς και των επιμέρους ενοτήτων ξεχωριστά. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο αυτό, είναι μια κλίμακα Likert – 5 σημείων (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ) – για τις ερωτήσεις 1-19 και (1: Καθόλου, 2: Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Συχνά και 5: Πάρα πολύ) για τις ερωτήσεις 20-28.

Όπως διαφαίνεται λοιπόν στις συνολικές μέσες τιμές των επιμέρους ενότητων, ο υψηλότερος μέσος όρος εντοπίζεται στις ενότητες «Επίδραση γονέων – γονεϊκός ρόλος (ερωτήσεις 15-19)», και «Φιλόξενο περιβάλλον (ερωτήσεις 1-5)», οι οποίες χαρακτηρίζονται από την έκφραση «αρκετά» με ($Mean=3,20$ $SD=,74$) και ($Mean=2,80$ $SD=,79$), αντίστοιχα. Παράλληλα, η ενότητα «Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση (ερωτήσεις 24-28)» η οποία χαρακτηρίζεται από την έκφραση «μερικές φορές» και έχει ($Mean=2,97$ $SD=,74$). Έπειτα, ακολουθεί η ενότητα «Επικοινωνία (ερωτήσεις 6-9)» η οποία χαρακτηρίζεται από την έκφραση «λίγο» και έχει ($Mean=1,98$ $SD=1,03$). Τέλος, εντοπίζεται η ενότητα «Συμμετοχή γονέων (ερωτήσεις 20-23)» η οποία χαρακτηρίζεται από την έκφραση «σπάνια» και έχει ($Mean=1,59$ $SD=,91$).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την ενότητα «φιλόξενο περιβάλλον» έχουμε με υψηλότερο μέσο όρο την ερώτηση «**2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αντιμετωπίζουν με σεβασμό;**» ($Mean=3,00$ $SD=,85$), έπειτα η «**3. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;**» ($Mean=2,95$ $SD=,95$), ακολούθως η «**4. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);**» ($Mean=2,84$ $SD=1,02$), έπειτα η «**5. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);**» ($Mean=2,69$ $SD=1,03$) και τέλος η ερώτηση «**1. Κατά πόσο νιώθετε οικεία όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου;**» με ($Mean=2,52$ $SD=1,02$). Παράλληλα, αναφορικά με την ενότητα «επικοινωνία» έχουμε αρχικά την ερώτηση «**6. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;**» με ($Mean=2,53$ $SD=1,03$), έπειτα την «**7. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;**» με ($Mean=1,98$ $SD=1,16$), ακολουθεί η «**9. Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικό-συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;**» με ($Mean=1,71$ $SD=1,24$) και τέλος η ερώτηση «**8. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;**» με ($Mean=1,70$ $SD=1,17$). Ακολούθως, σχετικά με το κεφάλαιο «ικανοποίηση από το σχολείο» έχουμε αρχικά την ερώτηση «**12. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/την εκπαιδευτικό ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;**» με ($Mean=2,70$ $SD=1,06$), έπειτα την ερώτηση «**11. Κατά πόσο**

είστε ικανοποιημένοι με τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;» με (Mean=2,60 SD=1,04), ακολουθεί η «10. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;» με (Mean=2,47 SD=,99), έπειτα η «13. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);» με (Mean=1,81 SD=1,04) και τέλος η «13. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);» με (Mean=1,25 SD=1,21). Έπειτα, στο κεφάλαιο «επίδραση γονέων (γονεϊκός ρόλος)», έχουμε με υψηλότερο μέσο όρο την ερώτηση «15. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;» με (Mean=3,38 SD=,71), έπειτα την «16. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;» με (Mean=3,36 SD=,78), ακολούθως την «18. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της;» με (Mean=3,23 SD=,84), ακολουθεί η «19. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να μοιράζονται τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτικούς;» με (Mean=3,12 SD=,89) και τέλος η «17. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου;» με (Mean=2,91 SD=1,11). Στην συνέχεια, στην ενότητα «συμμετοχή γονέων» έχουμε αρχικά την ερώτηση «20. Συναντηθεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για να συζητήσετε για θέματα που αφορούν τον/τη μαθητή/τρια;» με (Mean=2,23 SD=,94), έπειτα την «21. Συμμετάσχει σε συνάντηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;» με (Mean=1,54 SD=1,36), ακολούθως την «22. Παρακολουθήσει κάποια εκδήλωση στο σχολείο ή στην τάξη, όπως θεατρική παράσταση ή αθλητική εκδήλωση;» με (Mean=1,39 SD=1,44) και τέλος την «23. Προσφέρει εθελοντική εργασία στο σχολείο;» με (Mean=1,20 SD=1,39). Τέλος, στην ενότητα «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» έχουμε αρχικά την ερώτηση «26. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;» με (Mean=3,45 SD=,77), έπειτα την «27. Τον/την ενθάρρυνε στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιο από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;» με (Mean=3,11 SD=,92), ακολουθεί η «25. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται τον σχολικό του χρόνο;» με (Mean=3,05 SD=,93), έπειτα η «28. Τον/την παρότρυνε να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του/ της;» με (Mean=2,73 SD=1,11) και τέλος η «24. Βοήθησε τον/τη

μαθητή/τρια σε κάποια εργασία του σχολείου για το σπίτι (π.χ. ένα έργο στα εικαστικά);» με (Mean=2,51 SD=1,13).

5.3. Η σχέση των αντιλήψεων των γονέων για το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας με τη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους

Η ενότητα αυτή αφορά την διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών «αντιλήψεις γονέων για το σχολικό περιβάλλον» και «επικοινωνία με την οικογένεια» με την μεταβλητή «γονεϊκή συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση».

Πίνακας 3: ANOVA Test για τον έλεγχο της συσχέτισης των παραμέτρων του μοντέλου (εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό εμπλοκής των γονέων και ανεξάρτητη τις αντιλήψεις τους)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7,642	1,000	7,642	19,616	,000 ^b
	Residual	49,083	126,000	,390		
	Total	56,725	127,000			

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

b. Predictors: (Constant), Αντιλήψεις

Πίνακας 4: Coefficients του μοντέλου (εξαρτημένη μεταβλητή τον βαθμό εμπλοκής των γονέων και ανεξάρτητη τις αντιλήψεις τους)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,623	,175		9,297	,000
	Αντιλήψεις	,301	,068	,367	4,429	,000

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

Σύμφωνα με τους Πίνακες 3 και 4 διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον «βαθμό γονεϊκής εμπλοκής» και στις «αντιλήψεις των γονέων» καθώς ($Sig. = ,000 < ,01$). Συγκεκριμένα, για κάθε 1 μονάδα αύξησης της μεταβλητής «αντιλήψεις», η μεταβλητή «βαθμός εμπλοκής» αυξάνεται κατά ($B = ,301$).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, όσο καλύτερη επικοινωνία έχουν οι γονείς με το σχολικό περιβάλλον και όσο πιο φιλικό και οικείο είναι το σχολικό περιβάλλον, τόσο αυξάνεται και ο «βαθμός γονεϊκής εμπλοκής» (δηλαδή η συμμετοχή και η ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση αυξάνονται).

Πίνακας 5: ANOVA Test για τον έλεγχο των συσχετίσεων των παραμέτρων του μοντέλου («βαθμός εμπλοκής» με «επικοινωνία» και «σχολικό κλίμα»)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,422	2	4,711	12,449	,000 ^b
	Residual	47,303	125	,378		
	Total	56,725	127			

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

b. Predictors: (Constant), Επικοινωνία, Σχολικό κλίμα

Πίνακας 6: Coefficients του μοντέλου («βαθμός εμπλοκής» με «επικοινωνία» και «σχολικό κλίμα»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,385	,204		6,793	,000
	Σχολικό κλίμα	,348	,091	,409	3,813	,000
	Επικοινωνία	-,002	,069	-,003	-,027	,979

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

Πίνακας 7: Pearson r για τον έλεγχο της συσχέτισης του «βαθμού εμπλοκής» με τις υπόλοιπες παραμέτρους

Correlations

		Βαθμός εμπλοκής	Αντιλήψεις	Σχολικό κλίμα	Επικοινωνία
Βαθμός εμπλοκής	Pearson	-	,367**	,408**	,263**
	Correlation				
	Sig. (2- tailed)		,000	,000	,003

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τους Πίνακες 5, 6 και 7 διαπιστώνουμε ότι από τις 2 κλίμακες που έχουν οι «αντιλήψεις των γονέων» («σχολικό κλίμα» και «επικοινωνία»), η μια έχει σημαντική στατιστική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, το «σχολικό κλίμα» είναι η κύρια μεταβλητή που σχετίζεται με τον «βαθμό εμπλοκής», που σημαίνει ότι αν μεταβάλουμε αυτή την παράμετρο («σχολικό κλίμα») θα διαπιστώσουμε σημαντική διαφορά στον «βαθμό εμπλοκής», ενώ αν μεταβάλουμε την άλλη παράμετρο («επικοινωνία») ο βαθμός συσχέτισης δεν θα μεταβληθεί κατά πολύ ($Sig.=,000<,01$).

Καθώς δηλαδή αυξάνεται ο «βαθμός εμπλοκής» κατά 1 μονάδα, αυξάνεται και το «σχολικό κλίμα» κατά ($B=,348$), ενώ καθώς αυξάνεται κατά 1 μονάδα ο «βαθμός εμπλοκή» μειώνεται η «επικοινωνία» κατά ($B=,002$).

Παράλληλα σύμφωνα με τον Πίνακα 7 ο «βαθμός εμπλοκής» με την «επικοινωνία» συσχετίζονται σημαντικά ($Person\ r=,263$), με το «σχολικό κλίμα» ($Person\ r=,408$) και με τις «αντιλήψεις» ($Person\ r=,367$).

5.4. Η σχέση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο και της συμμετοχής των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών

Στην υπό-ενότητα αυτή καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ της «συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο» με «την συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών».

Πίνακας 8: ANOVA Test για τον έλεγχο των συσχετίσεων των παραμέτρων του μοντέλου («βαθμός εμπλοκής» με «βαθμός ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο»)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,438	1	3,438	8,130	,005 ^b
	Residual	53,287	126	,423		
	Total	56,725	127			

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

b. Predictors: (Constant), Ικανοποίηση

Πίνακας 9: Coefficients του μοντέλου («βαθμός εμπλοκής» με «την ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,930	,160		12,059	,000
	Ικανοποίηση	,197	,069	,246	2,851	,005

a. Dependent Variable: Βαθμός εμπλοκής

Πίνακας 10: Pearson r για τον έλεγχο της συσχέτισης του «βαθμού εμπλοκής» με την παράμετρο της «συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο»

Correlations

		Βαθμός εμπλοκής	Ικανοποίηση
Βαθμός εμπλοκής	Pearson Correlation	-	,246 ^{**}
	Sig. (2-tailed)		,005

^{**}. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τους Πίνακες 8, 9 και 10 διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του «βαθμού εμπλοκής» και της «συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο» ($Sig.=,005<,01$). Η συσχέτιση αυτή είναι θετική και γραμμική και συνεπώς όσο αυξάνεται «ο βαθμός εμπλοκής» τόσο αυξάνεται και «ο βαθμός ικανοποίησης» ($Pearson\ r=,246$).

Τέλος, σύμφωνα με τον Πίνακα 9, καθώς ο «βαθμός εμπλοκής» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, η «συνολική ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο» αυξάνεται κατά ($B=,197$).

5.5. Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων για τους σχολικούς παράγοντες (σχολικό περιβάλλον, επικοινωνία, συνολική ικανοποίηση γονέων, συμμετοχή) και του γονεϊκού ρόλου

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την σχέση «των αντιλήψεων των γονέων για τους σχολικούς παράγοντες» και του «γονεϊκού ρόλου».

Πίνακας 11: ANOVA Test για τον έλεγχο των συσχετίσεων των παραμέτρων του μοντέλου («συνολική γονεϊκή σχολική ικανοποίηση» με «γονεϊκό ρόλο»)

ANOVA^a

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16,609	1,000	16,609	33,495	,000 ^b
	Residual	62,478	126,000	,496		
	Total	79,087	127,000			

a. Dependent Variable: Συνολικές αντιλήψεις

b. Predictors: (Constant), Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 12: Coefficients του μοντέλου («συνολική γονεϊκή σχολική ικανοποίηση» με «γονεϊκό ρόλο»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)		,279		2,747	,007
	Γονεϊκός ρόλος	,492	,085	,458	5,787	,000

a. Dependent Variable: Συνολικές αντιλήψεις

Πίνακας 13: Pearson r για τον έλεγχο της συσχέτισης της «συνολικής γονεϊκής σχολικής ικανοποίησης» με την παράμετρο του «γονεϊκού ρόλου»

Correlations

		Συνολικές αντιλήψεις	Γονεϊκός ρόλος
Συνολικές αντιλήψεις	Pearson Correlation	-	,458**
	Sig. (2-tailed)		,000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τους Πίνακες 11, 12 και 13 διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της «συνολικής γονεϊκής σχολικής ικανοποίησης» και του «γονεϊκού ρόλου» ($Sig.=,000<,01$). Η συσχέτιση αυτή είναι θετική και γραμμική και συνεπώς όσο αυξάνεται «ο γονεϊκός ρόλος», τόσο αυξάνεται και «ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο» ($Pearson r=,458$).

Παράλληλα, καθώς ο βαθμός των «συνολικών αντιλήψεων» αυξάνονται κατά 1 μονάδα, ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά ($B=,492$).

5.6. Έλεγχος διαφοροποιήσεων ανάμεσα στη δομή της οικογένειας και στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο

Η ενότητα αυτή αφορά την διαφοροποίηση της «δομής της οικογένειας» με την «συμμετοχή των γονέων στο σχολείο».

Πίνακας 14: ANOVA για την συσχέτιση του «βαθμού εμπλοκής» με «τον αριθμό γονέων»

ANOVA

Βαθμός εμπλοκής

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,933	2	,466	1,045	,355
Within Groups	55,792	125	,446		
Total	56,725	127			

Από τον Πίνακα 14 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του «βαθμού εμπλοκής των γονέων» με τον «αριθμό των γονέων στην οικογένεια» ($Sig.=,355>,05$). Ωστόσο αυτό μπορεί (ενδεχομένως) να εξηγηθεί συγκριτικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων, καθώς όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, οι 113 συμμετέχοντες από τους συνολικά 128, δηλώνουν ότι στην οικογένεια υπάρχουν και οι δύο γονείς. Συνεπώς οι ομάδες ελέγχου δεν είναι (περίπου) ισότιμα κατανομημένες. Ένας άλλος λόγος αφορά (ίσως) εσωτερικής συνέπειας ($Cronbach's\ Alpha=,2$) ο οποίος βρίσκεται να είναι πολύ μικρός και έτσι δεν έχουμε μεγάλη αξιοπιστία σύγκρισης.

Πίνακας 15: ANOVA για την συσχέτιση του «βαθμού εμπλοκής» με «τον αριθμό των αδελφών των παιδιών»

ANOVA

Βαθμός εμπλοκής

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,026	3	,009	,019	,996
Within Groups	56,699	124	,457		
Total	56,725	127			

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14 δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «εμπλοκής των γονέων» στα σχολικά δρώμενα και του «αριθμού των παιδιών» της οικογένειας ($Sig. = ,996$). Ενδεχομένως αυτό οφείλεται στο ότι οι 101 από τους 128 συμμετέχοντες (όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1) έχουν από 1 έως 2 παιδιά.

Πίνακας 16: ANOVA για την συσχέτιση του «βαθμού εμπλοκής» με «την ύπαρξη παππούδων»

ANOVA

Βαθμός εκπαίδευσης

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,174	1	1,174	2,662	,105
Within Groups	55,551	126	,441		
Total	56,725	127			

Σύμφωνα με τον Πίνακα 14 δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «εμπλοκής των γονέων» στα σχολικά δρώμενα και του «της ύπαρξης παππούδων» ($Sig. = ,105$).

5.7. Έλεγχος συσχετίσεων των ενοτήτων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των επιμέρους ενοτήτων του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 17: Pearson r για τον έλεγχο της συσχέτισης των επιμέρους ενοτήτων του ερωτηματολογίου

Correlations

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Φιλόξενο περιβάλλον	Pearson	-	,649**	,683**	,507**	,381**	,284**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	,000	,000	,000	,000	,001
2. Επικοινωνία	Pearson	-	-	,820**	,381**	,308**	,122
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	-	,000	,000	,000	,169
3. Ικανοποίηση	Pearson	-	-	-	,358**	,314**	,089
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	,000	,000	,315
4. Γονεϊκός ρόλος	Pearson	-	-	-	-	,392**	,566**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	,000	,000
5. Συμμετοχή γονέων	Pearson	-	-	-	-	-	,329**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	,000
6. Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση	Pearson	-	-	-	-	-	-
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	-	-	-	-	-	-

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στον Πίνακα 17 καταγράφονται οι συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, όλες οι ενότητες συσχετίζονται με όλες τις υπόλοιπες ενότητες του ερωτηματολογίου καθώς σε όλες τις περιπτώσεις $Sig.<,05$ και μάλιστα $Sig.<,001$. Οι

μόνες ενότητες που δεν συσχετίζονται μεταξύ τους είναι η «επικοινωνία» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ($Sig.=,169>,05$) και η «ικανοποίηση» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ($Sig.=,315>,05$). Οι συσχετίσεις μεταξύ των υπόλοιπων ενοτήτων είναι όλες θετικές, δηλαδή όσο αυξάνεται η μία αυξάνεται και η άλλη (και όσο μειώνεται η μια μειώνεται και η άλλη), καθώς έχουμε θετικά πρόσημα ανάμεσα σε κάθε συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα «φιλόξενο περιβάλλον» έχει την ισχυρότερη συσχέτιση με την ενότητα «ικανοποίηση» καθώς ($Pearson\ r=,683$), έπειτα με την ενότητα «επικοινωνία» ($Pearson\ r=,649$), ακολουθεί ο «γονεϊκός ρόλος» ($Pearson\ r=,507$), στην συνέχεια η «συμμετοχή γονέων» ($Pearson\ r=,381$) και τέλος η «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ($Pearson\ r=,284$). Σχετικά με την ενότητα «επικοινωνία» αυτή έχει την σημαντικότερη συσχέτιση με την ενότητα «ικανοποίηση» ($Pearson\ r=,820$), έπειτα με την ενότητα «γονεϊκός ρόλος» ($Pearson\ r=,381$) και τέλος με την ενότητα «συμμετοχή γονέων» ($Pearson\ r=,308$). Όσον αφορά την ενότητα «ικανοποίηση» η συσχέτιση της με την ενότητα «γονεϊκός ρόλος» έχει βαθμό ($Pearson\ r=,358$) και με την ενότητα «συμμετοχή γονέων» ($Pearson\ r=,314$). Έπειτα, η ενότητα «γονεϊκός ρόλος» έχει με την ενότητα «συμμετοχή γονέων» βαθμό συσχέτισης ίσο με ($Pearson\ r=,392$) και με την ενότητα «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ($Pearson\ r=,566$). Τέλος, η ενότητα «συμμετοχή γονέων» έχει με την ενότητα «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» βαθμό συσχέτισης ίσο με ($Pearson\ r=,329$).

5.8. Σχέσεις αιτιότητας – συσχέτιση/ πρόβλεψη

Τέλος, παρακάτω παρουσιάζονται οι σχέσεις αιτιότητας μεταξύ των επιμέρους ενοτήτων/ μεταβλητών.

Πίνακας 18: Model summary του «γονεϊκού ρόλου» με «το φιλόξενο περιβάλλον»
Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,507 ^a	,257	,251	,636

a. Predictors: (Constant), Φιλόξενο περιβάλλον

b. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 19: ANOVA για την συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με το «φιλόξενο περιβάλλον»

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,630	1	17,630	43,550	,000 ^b
	Residual	51,009	126	,405		
	Total	68,639	127			

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

b. Predictors: (Constant), Φιλόξενο περιβάλλον

Πίνακας 20: Coefficients του μοντέλου («γονεϊκός ρόλος» με «φιλόξενο περιβάλλον»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,870	,209		8,955	,000
	Φιλόξενο περιβάλλον	,474	,072	,507	6,599	,000

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Σύμφωνα με την ανάλυση στους Πίνακες 18, 19 και 20, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με το «φιλόξενο περιβάλλον» ($\text{Sig.} = ,000 < ,01$), με συνολική διακύμανση μεταξύ τους ίση με ($R = ,507$) – μέτριος βαθμός συσχέτισης. Παράλληλα, καθώς ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, το «φιλόξενο περιβάλλον» αυξάνεται κατά ($B = ,474$).

Πίνακας 21: Model summary του «γονεϊκού ρόλου» με την «επικοινωνία»

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,381 ^a	,145	,138	,682

a. Predictors: (Constant), Επικοινωνία

b. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 22: ANOVA για την συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την

«επικοινωνία»

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,953	1	9,953	21,369	,000 ^b
	Residual	58,686	126	,466		
	Total	68,639	127			

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

b. Predictors: (Constant), Επικοινωνία

Πίνακας 23: Coefficients του μοντέλου («γονεϊκός ρόλος» με την «επικοινωνία»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,662	,131		20,387	,000
	Επικοινωνία	,271	,059	,381	4,623	,000

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Σύμφωνα με την ανάλυση στους Πίνακες 21, 22 και 23, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «επικοινωνία» ($Sig.=,000<,01$), με συνολική διακύμανση μεταξύ τους ίση με ($R=,381$) – με χαμηλή σχετικά συσχέτιση. Παράλληλα, καθώς ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, η «επικοινωνία» αυξάνεται κατά ($B=,271$).

Πίνακας 24: Model summary του «γονεϊκού ρόλου» με την «ικανοποίηση»

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,358 ^a	,128	,121	,689

a. Predictors: (Constant), Ικανοποίηση

b. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 25: ANOVA για την συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την

«ικανοποίηση»

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,773	1	8,773	18,466	,000 ^b
	Residual	59,865	126	,475		
	Total	68,639	127			

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

b. Predictors: (Constant), Ικανοποίηση

Πίνακας 26: Coefficients του μοντέλου («γονεϊκός ρόλος» με την «ικανοποίηση»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,517	,170		14,834	,000
	Ικανοποίηση	,314	,073	,358	4,297	,000

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Σύμφωνα με την ανάλυση στους Πίνακες 24, 25 και 26, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «ικανοποίηση» ($Sig. = ,000 < ,01$), με συνολική διακύμανση μεταξύ τους ίση με ($R = ,358$) – με χαμηλή δηλαδή σχετικά συσχέτιση. Παράλληλα, καθώς ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, η «ικανοποίηση» αυξάνεται κατά ($B = ,314$).

Πίνακας 27: Model summary του «γονεϊκού ρόλου» με την «γονεϊκή συμμετοχή»
Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,392 ^a	,153	,147	,679

a. Predictors: (Constant), Συμμετοχή

b. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 28: ANOVA για την συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «γονεϊκή συμμετοχή»
ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10,527	1	10,527	22,824	,000 ^b
	Residual	58,112	126	,461		
	Total	68,639	127			

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

b. Predictors: (Constant), Συμμετοχή

Πίνακας 29: Coefficients του μοντέλου («γονεϊκός ρόλος» με την «γονεϊκή συμμετοχή»)
Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,697	,121		22,356	,000
	Συμμετοχή	,315	,066	,392	4,777	,000

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Σύμφωνα με την ανάλυση στους Πίνακες 27, 28 και 29, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «γονεϊκή συμμετοχή» (Sig.=,000<,01), με συνολική διακύμανση μεταξύ τους ίση με (R=,392) – με χαμηλή

δηλαδή σχετικά συσχετίση. Παράλληλα, καθώς ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, η «γονεϊκή συμμετοχή» αυξάνεται κατά ($B=,315$).

Πίνακας 30: Model summary του «γονεϊκού ρόλου» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση»

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,566 ^a	,320	,315	,609

a. Predictors: (Constant), Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση

b. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Πίνακας 31: ANOVA για την συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση»

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	21,971	1	21,971	59,319	,000 ^b
	Residual	46,668	126	,370		
	Total	68,639	127			

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

b. Predictors: (Constant), Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση

Πίνακας 32: Coefficients του μοντέλου («γονεϊκός ρόλος» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση»)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,537	,222		6,917	,000
	Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση	,559	,073	,566	7,702	,000

a. Dependent Variable: Γονεϊκός ρόλος

Σύμφωνα με την ανάλυση στους Πίνακες 30, 31 και 32, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του «γονεϊκού ρόλου» με την «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» ($Sig.=,000<,01$), με συνολική διακύμανση μεταξύ τους ίση με ($R=,566$) – με μέτρια σχετικά συσχέτιση. Παράλληλα, καθώς ο «γονεϊκός ρόλος» αυξάνεται κατά 1 μονάδα, η «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση» αυξάνεται κατά ($B=,559$).

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση- Συμπεράσματα

6.1. Συζήτηση

Σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης ήταν η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου και της οικογένειας στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού αρχικά εξετάστηκε η σχέση των αντιλήψεων των γονέων για το σχολικό κλίμα και την επικοινωνία με τις οικογένειες, με τη συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν την σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα και των απόψεων των γονέων αναφορικά με το σχολικό κλίμα, καθώς όπως διαπιστώνεται όσο πιο ισχυρή είναι η συμμετοχή και η επικοινωνία των γονέων με το σχολικό προσωπικό, τόσο αυξάνονται και οι θετικές τους αντιλήψεις σχετικά με τις σχολικές διαδικασίες/ σχολικό κλίμα. Ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και σε πολλαπλές άλλες ερευνητικές εργασίες, στις οποίες αναδείχθηκε η σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών, τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών όσο και στην αποτελεσματική/ δημιουργική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Hill & Taylor, 2004; Shute et al. 2011; Lekli & Kaloti, 2015). Παράλληλα σε άλλη ερευνητική μελέτη αναδείχθηκε, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας και η σημαντικότητα της εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα των παιδιών τους (Δημητριάδου, 2020).

Έπειτα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο και ο βαθμός συμμετοχής τους στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, όσο δηλαδή αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές διαδικασίες των παιδιών τους, τόσο αυξάνεται και η συνολική τους ικανοποίηση από το σχολείο. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στην ερευνητική εργασία του Jeynes (2017), στην οποία διαπιστώθηκε ότι μέσα από την ανάπτυξη ενός μοντέλου συνεργασίας γονέων-σχολείου, δημιουργείται η ανάγκη για επιτακτική συμμετοχή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες, και έτσι οι γονείς έχοντας λόγο και συμμετέχοντας σ' αυτές, μένουν ικανοποιημένοι από κάθε ενέργεια (Jeynes, 2017).

Παράλληλα, αναφορικά με τη συσχέτιση των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τις σχολικές διαδικασίες και τους εκπαιδευτικούς και αν αυτές επηρεάζονται σημαντικά από την επικοινωνία τους με το σχολείο, καθώς και από την γενική τους σχέση με το σχολικό προσωπικό, το οποίο και ανέδειξε ισχυρή επιρροή. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξαν και στην ερευνητική τους εργασία οι Hannon & O'Donnell (2022), στην οποία προέκυψε πως οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζονται τόσο από την συνεργασία τους με το σχολείο όσο και από τις συμπεριφορές και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Hannon & O'Donnell, 2022). Επιπρόσθετα στην ερευνητική μελέτη του Αχτσιόγλου (2017), αναδείχθηκε η σημαντικότητα της ουσιαστικής επικοινωνίας γονέων- σχολείου, τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, όσο και στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το σχολείο και τις διαδικασίες αυτού (Αχτσιόγλου, 2017). Επιπλέον, σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αυτά έρχονται οι μελέτες των Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie (1992) και Griffith (1998), οι οποίες ανέδειξαν τις θετικές επιπτώσεις στην σχολική γονεϊκή εμπλοκή, που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω του ορθού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Griffith, 1998). Εκτός αυτών ισχυρή συσχέτιση προέκυψε στην γονεϊκή εμπλοκή/ γονεϊκό ρόλο και στο «φιλόξενο σχολικό περιβάλλον», καθώς και στην γονεϊκή εμπλοκή/ γονεϊκό ρόλο και στην «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολείο». Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν στις ερευνητικές μελέτες των Schueler et. al., (2014), El Nokali, et. al., (2010), Gutman & Midgely (2000) και McWayne et. al., (2004), οι οποίες κατέληξαν ότι οι στάσεις των γονέων προς τα παιδιά και προς τις σχολικές διαδικασίες, επηρεάζει την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση και επίδοση των παιδιών (Schueler et. al., 2014; El Nokali, et. al., 2010; Gutman & Midgely, 2000; McWayne et. al., 2004). Επιπλέον οι Ratliffe & Ponte (2018), ανέφεραν την επικοινωνία ως την βασικότερη παράμετρο για σχολική εξέλιξη, και ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων σχολείου-γονέων και παιδιών.

Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του «βαθμού εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα» με τον «αριθμό των γονέων και παππούδων στην οικογένεια» και ούτε με τον «αριθμό των παιδιών στην οικογένεια». Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν στην εργασία των Δαβάζογλου & Κόκκινος (2003), στη οποία υποστηρίχθηκε ότι αριθμός των γονέων φέρει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην γονεϊκή εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Επιπλέον, σε πολλαπλές ερευνητικές εργασίες αναδείχθηκε η συσχέτιση του

κοινωνικό-μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την γονεϊκή εμπλοκή. Όπως διαπιστώθηκε, τα παιδιά που προέρχονται από μορφωμένους γονείς και γονείς που δεν έχουν προσφύγει σε άλλες χώρες, έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, με τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές διαδικασίες. Από την άλλη παιδιά με οικογένειες που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολλαπλές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον, και κυρίως όταν οι γονείς και τα παιδιά είναι μειονότητες (πρόσφυγες, κλπ.) (Carter, 2015; Zhonglu & Zeqi, 2018; Naite, 2020; Koser, 2019).

Συνοπτικά, από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνεται η σημαντική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα και των απόψεων των γονέων αναφορικά με το σχολικό κλίμα, καθώς όπως διαπιστώνεται όσο πιο ισχυρή είναι η συμμετοχή και η επικοινωνία των γονέων με το σχολικό προσωπικό, τόσο αυξάνονται και οι θετικές τους αντιλήψεις σχετικά με τις σχολικές διαδικασίες/σχολικό κλίμα. Ίδια αποτελέσματα προέκυψαν στις εργασίες των Hill & Taylor (2004), Shute et. al., (2011) και Lekli & Kaloti (2015), στις οποίες αναδείχθηκε η σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών, τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών όσο και στην αποτελεσματική/δημιουργική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Hill & Taylor, 2004; Shute et. al., 2011; Lekli & Kaloti, 2015). Παράλληλα, η γονεϊκή εμπλοκή συσχετίζεται άμεσα με την «επικοινωνία» των γονέων με το σχολείο, όπου διαπιστώνεται και πάλι ότι όσο πιο ισχυρή είναι η γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα, τόσο πιο ισχυρή είναι και η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις μελέτες των Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie (1992) και Griffith (1998), οι οποίες ανέδειξαν τις θετικές επιπτώσεις στην σχολική γονεϊκή εμπλοκή, που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω του ορθού σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992; Griffith, 1998).

Εκτός αυτών ισχυρή συσχέτιση προέκυψε στην γονεϊκή εμπλοκή/ γονεϊκό ρόλο και στο «φιλόξενο σχολικό περιβάλλον», καθώς και στην γονεϊκή εμπλοκή/ γονεϊκό ρόλο και στην «ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολείο». Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν στις ερευνητικές μελέτες των Schueler et. al., (2014), El Nokali, et. al., (2010) και Gutman & Midgely (2000). McWayne et. al., (2004), οι οποίες κατέληξαν ότι οι στάσεις των γονέων προς τα παιδιά και προς τις σχολικές διαδικασίες, επηρεάζει την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση και επίδοση των

παιδιών (Schueler et. al., 2014; El Nokali et. al., 2010; Gutman & Midgely, 2000; McWayne et. al., 2004). Επιπλέον, αναφορικά με την σχέση της αποτελεσματικής συμμετοχής των γονέων στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και της συνολικής ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο, διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, κατά την οποία όσο αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές διαδικασίες των παιδιών τους, τόσο αυξάνεται και η συνολική τους ικανοποίηση από το σχολείο.

Παράλληλα, όπως διαπιστώθηκε οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις σχολικές διαδικασίες και τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται σημαντικά από την επικοινωνία τους με το σχολείο, καθώς και από την γενική τους σχέση με το σχολικό προσωπικό. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξαν και στην ερευνητική τους εργασία οι Hannon & O'Donnell (2022), στην οποία προέκυψε πως οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζονται τόσο από την συνεργασία τους με το σχολείο όσο και από τις συμπεριφορές και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Hannon & O'Donnell, 2022).

6.2. Συμπεράσματα, προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Συμπερασματικά λοιπόν διαπιστώνεται η σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα, καθώς και η σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους. Και αυτό γιατί οδηγεί στην καλλιέργεια μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ γονέων– εκπαιδευτικών και μαθητών, και στην εξέλιξη των παιδιών σε ακαδημαϊκό-κοινωνικό επίπεδο. Όπως διαπιστώνεται, όσο περισσότερο οι γονείς ενδιαφέρονται και εμπλέκονται στα σχολικά δρώμενα, τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι από αυτά και τόσο πιο πολύ τα παιδιά ενδιαφέρονται για τις σχολικές διαδικασίες και την κοινωνικοποίηση. Κάθε ερευνητική μελέτη επί του θέματος, επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα αυτά, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για μια ουσιαστική/ αποτελεσματική γονεϊκή σχολική εμπλοκή, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να εξελιχθούν σταδιακά, ορθά και με την κατάλληλη καθοδήγηση. Κρίνεται συνεπώς απαραίτητο, οι γονείς και το σχολείο να γεφυρώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις και να έχουν κοινό στόχο την ποιοτική ακαδημαϊκή και κοινωνικό-προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Παράλληλα, είναι σημαντικό σε μια περαιτέρω μελέτη να διερευνηθούν οι επιδράσεις των γονέων και σε κοινωνικό, εξωσχολικό επίπεδο, καθώς και να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όσο και των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να εξαχθούν πολύπλευρα αποτελέσματα, και θα διερευνηθούν οι σκέψεις, οι απόψεις και η οπτική γωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Έτσι τα συμπεράσματα θα είναι πολύπλευρα και θα δοθεί η δυνατότητα ανάπτυξης των απαραίτητων, απαιτούμενων δράσεων.

Εκτός αυτών θα μπορούσαν τα παραπάνω ευρήματα να αξιοποιηθούν με σκοπό να εφαρμοστούν πολλαπλές σχολικές δράσεις για τη συνεργασία σχολείου–γονέων. Για παράδειγμα το σχολείο θα μπορούσε να διοργανώσει συναντήσεις, καθώς και συνεδριάσεις συζήτησης, και διάφορες δραστηριότητες γονεϊκής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Χρειάζεται μέσα από τα ευρήματα αυτά και την ανάδειξη της σημαντικότητας της γονεϊκής εμπλοκής στα σχολικά δρώμενα, να αναπτυχθούν σχέδια δράσης, και το σχολείο να βοηθήσει τους γονείς στην ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή τους.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αυτοί αφορούν την συγκέντρωση αποκλειστικά των απόψεων των γονέων σχετικά με την σχέση σχολείου οικογένειας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι σκέψεις και οι απόψεις και των εκπαιδευτικών καθώς και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων μελών. Ένας ακόμη περιορισμός της ερευνητικής μας μελέτης θα μπορούσε να θεωρηθεί η ερευνητική μέθοδος (ερωτηματολόγιο) καθώς σε μια έρευνα αποτελούμενη από ερωτηματολόγια και δομές συνεντεύξεις με γονείς θα υπήρχε μεγαλύτερη δυνατότητα διερεύνησης των απόψεων των γονέων για τη σχέση σχολείου οικογενείας. Επιπλέον περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί το δείγμα. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συλλέχτηκε από το νομό Αττικής. Θεωρούμε σκόπιμη την επανάληψη της ερευνάς σε πανελλαδική εμβέλεια με συλλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος από κάθε νομό, προκειμένου τα αποτελέσματά της να μπορούν να γενικευθούν. Τέλος, το χρονικό διάστημα συλλογής των ερωτηματολογίων ήταν περιορισμένο και αρκετά μικρό. Σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να δοθεί η δυνατότητα συλλογής ερωτηματολογίων σε μεγαλύτερο διάστημα, παραδείγματος χάριν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, προκειμένου οι απόψεις να μην επηρεάζονται από τις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μίας τόσο στενά ορισμένης χρονικής στιγμής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Αχτσιόγλου, Ε. (2017). *Συνεργασία σχολείου- οικογένειας στην προσχολική εκπαίδευση: Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Ανάκτηση 1/8/2022
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35955>.
- Γεωργίου Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 27-35
- Γκότση, Α. (2018). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση*. Ανάκτηση 31/7/2022, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40009>
- Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114
- Δημητριάδου, Β. (2020). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1719>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα : Εκδόσεις "Ελλην".
- Kakavoulis, A. (1984). Ημερομηνία ανάκτησης: 5-7-2009. http://scottishparents.com/conference/2000/workshop_alexandros_kakavoulis_gre_ece.html
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονεϊκή εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144.
- Κούρου, Γ. (2013). Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου – γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. *Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης*, 1(7), 493-507.
DOI: <https://doi.org/10.12681/edusc.1758>

- Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 57-70.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας, 11*, 27-41
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο *Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6 *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, (69-96). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (2η Εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(1), 2–26.
<https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36*, 101-113.
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 3(2), 167-191.
- Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών – σχολείου πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 86 57-60.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The Formation of Parent-School Trust: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly* 45 (1) <https://doi.org/10.1177/0013161X0832755>
- Adams, S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Ardelt, M. Eccles, J. (2001). Effects of Mothers' Parental Efficacy Beliefs and Promotive Parenting Strategies on Inner-City Youth. *Journal of Family Issues* 22(8) <https://doi.org/10.1177/019251301022008001>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology* <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bakhshae, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: The relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15 (3), 646–651. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9674-2>
- Berger, E. (1991). Parent involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*. 91. <https://www.jstor.org/stable/1001707>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87 (2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education*, 50 (7), 870–896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>

- Cantor, P. & Osher, D. & Berg, J. & Steyer, L. & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context 1. *Applied Developmental Science*. 23. 1-31. [10.1080/10888691.2017.1398649](https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649)
- Carter, P. (2015). Educational equity demands empathy. *American Sociological Association* <https://doi.org/10.1177/1536504215611893>
- Chen, Q. Kong Y. Mo, L. (2018). Effects of Socioeconomic Status, Parent–Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. *Frontiers in Psychology* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297>
- Christenson, L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Clark, E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53 (4), 445–459. <https://doi.org/10.2307/1170217>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Στο Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου μεταφ.).(2^η εκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comer, P., Haynes, M., Hamilton-Lee, M., Boger, J., & Rollock, D. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *The Journal of Social Psychology*, 127 (3), 321–329. <https://doi.org/10.1080/00224545.1987.9713698>
- Conderman, G. Johnston- Rodriguez, S. Kemp, D. (2010). What teachers should say and how they should say it. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (4) <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516549>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to Reach Parents or Hard to Reach Schools? A Discussion of Home-School Relations, with Particular Reference to Bangladeshi and Pakistani Parents. *British Educational Research Journal*, 33, 295-313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and

- development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- De Carvalho, M. (2001) *Rethinking family- school reations*. Phycology Press.
- El Nokali, Bachman, H. Votruba- Drzal E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81(3), 988-1005. [DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x)
- Elaine Cox (2005) Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work-based learning, *Reflective Practice*, 6 (4), 459-472, [DOI: 10.1080/14623940500300517](https://doi.org/10.1080/14623940500300517)
- Epstein, J. L. (1991) Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction*, US: Elsevier Science/JAI Press, 261-276.
- Epstein, J. (1992) School and Family Partnerships. In M. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research, 6th Edition*, New York, MacMillan, 1139-1151.
- Epstein, J. (1995) School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9): 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., Sanders, G., Simon, S., Salinas, C., Jansorn, R. & Van Voorhis, L. (2002) *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.)*. US, Corwin Press.
- Epstein, J. & Sanders, G. (2002) Family, school, and community partnerships. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, 5. Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 407-437
- Epstein, J. & Sanders, G. (2006). Connecting home, school, and community in M. Hallinan (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306) [DOI:10.1007/0-387-36424-2_13](https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_13)
- Epstein, J. (2008) Improving family and community involvement in secondary schools. *Education Digest*, 73(6): 9-12.
- Epstein, J. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.)*. USA: Corwin Press.

- Feuerstein, A. (2001). Selling Our Schools? Principals' Views on Schoolhouse Commercialism and School-Business Interactions *Educational Administration Quarterly* 37 (3) <https://doi.org/10.1177/00131610121969343>
- Epstein, J. & Van Voorhis, F. (2010) School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1): 1-14.
- Erdener M. Knoeppel R. (2018). Parents' Perceptions of Their Involvement in Schooling. *International Journal of Research in Education and Science* 4(1). 1-13 [DOI:10.21890/ijres.369197](https://doi.org/10.21890/ijres.369197)
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>
- Galindo, C. Sheldon, S. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Garbacz, A., Herman, C., Thompson, M., & Reinke, M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- Griffiths, M. (1998). Internet addiction: Does it really exist? In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 61–75). Academic Press.
- Gutman, M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Gwernan-Jones, R. Moore, D. Garside R. Richardson, M. Thompson-coon J. Rogers M. Cooper P. Stein, K. Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and

- parent–teacher relationships: grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3) <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Haack, K. (2007). Parents' and teachers' beliefs about parental involvement in schooling. *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. AAI3271909. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3271909>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hannon, L., O'Donnell, G. (2022). Teachers, parents, and family partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989981>Ingersoll
- Hill, N., & Taylor L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Association for psychological science* 13. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.0029>
- Holmes, R., Sheridan, M., & Smith, E. (2021). Unpacking conjoint behavioral consultation: A latent profile analysis of parent–teacher interactions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 307–333. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1759080>
- Holmes, R., Smith, E., & Garbacz, A. (2020). Theories and frameworks that underlie family-school partnerships. In K. K. Kelly, S. A. Garbacz, & C. A. Albers (Eds.), *Theories of school psychology: Critical perspectives*. Routledge.
- Hoover-Dempsey K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992) Explorations in parent- school relations, *Journal of Educational Research*, 85287-294.
- Hoover-Dempsey, K, & Sandler, H. (1995). Paternal involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2) 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42 <https://doi.org/10.2307/1170618>

- Hoover-Dempsey, K. Walker, J. Sandler, H. Whetsel, D. Green, C. Wilkins, A. Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications *Elementary School Journal* 106 (2).
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499194>
- Hummel, T., & Cohen, F., & Anders, Y. (2022). The role of partnership practices in strengthening parental trust. *Early Child Development and Care*. 1-16.
[DOI.10.1080/03004430.2022.2093868](https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2093868)
- Jafarov, J. (2015) Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 18 (4)
<https://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2010/04/3.Javid-Jafarov.pdf>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42, 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level [Editorial]. *The School Community Journal*, 21(1), 9–18.
- Jeynes, W. (2017). A Meta-Analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society* 49 (1).
<https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. (Κ.Τζαννόνε - Τζώρτζη, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθείτε.
- Kakavoulis, A. (1994). Continuity in early childhood education: transition from preschool to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51.
- Koutrouba, K. Antonopoulou, E. Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311–328. [doi:10.1177/0143034309106497](https://doi.org/10.1177/0143034309106497)
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.

- Kolodziejczyk, J. & Ulatowska, R. (2017). Parent's attitudes the perform of education in 2017 in Poland. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. DOI:10.21125/edulearn.2018.1321.
- Kohl, G. Lengua, L. McMahon, R. (2020). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology* 38(6):501-523 DOI:10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Kraft, M. & Dougherty, S. (2013). The Effect of Teacher–Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6. 199-222. [10.1080/19345747.2012.7436](https://doi.org/10.1080/19345747.2012.7436)
- Lasater, K. (2016). School Leader Relationships: The Need for Explicit Training on Rapport, Trust, and Communication. *Journal of School Administration Research and Development*
- Lekli, L. Kaloti, E. (2015). Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* 4(1)
- McWayne, M. Hampton V. Fantuzzo J. Cohen H. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of Urban Kindergarten. *Psychology in the Schools* 41(3) 363-377 DOI:10.1002/pits.10163
- McWayne, M. Melzi, G., Limlingan, M., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental Psychology*, 52(7), 1088–1102. <https://doi.org/10.1037/a0040343>
- Morin, S., Marsh, W., Nagengast, B., & Scalas, F. (2014). Doubly latent multilevel analyses of classroom climate: An illustration. *Journal of Experimental Education*, 82(2), 143–167. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.769412>
- Murphey, D. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12(2), 199–232. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90009-Q](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90009-Q)

- Newchurch, A.(2017). The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of parents and teachers. Kennesaw StateUniversity Ανακτημένο στις 5-7-2021 από το δικτυακό τόπο.
https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=teachleaddoc_etd
- Oates, T. (2017). Building effective parental involvement in middle schools: The parents' perceptions. *Concordia University*.
- Park, S. Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1)
<http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Pakter, A. Chen, L. (2013). The Daily Text: Increasing Parental Involvement in Education with Mobile Text Messaging. *Journal of Educational Technology Systems* 41 (4) <https://doi.org/10.2190/ET.41.4.f>
- Panferov, S. (2010). Increasing ELL Parental Involvement in Our Schools: Learning From the Parents. *Theory Into Practice* 49 (2) 106-112.
[DOI:10.1080/00405841003626551](https://doi.org/10.1080/00405841003626551)
- Patrikakou, N., & Weissberg, P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 103–119. https://doi.org/10.1300/J005v20n01_08
- Pavalache-Ilie, M., & Tîrdiab, T. (2014). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187(2015), 1 – 612.
- Posey-Maddox, L., & Haley-Lock, A. (2020). One Size Does Not Fit All: Understanding Parent Engagement in the Contexts of Work, Family, and Public Schooling. *Urban Education*, 55(5), 671–698.
<https://doi.org/10.1177/0042085916660348>
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.

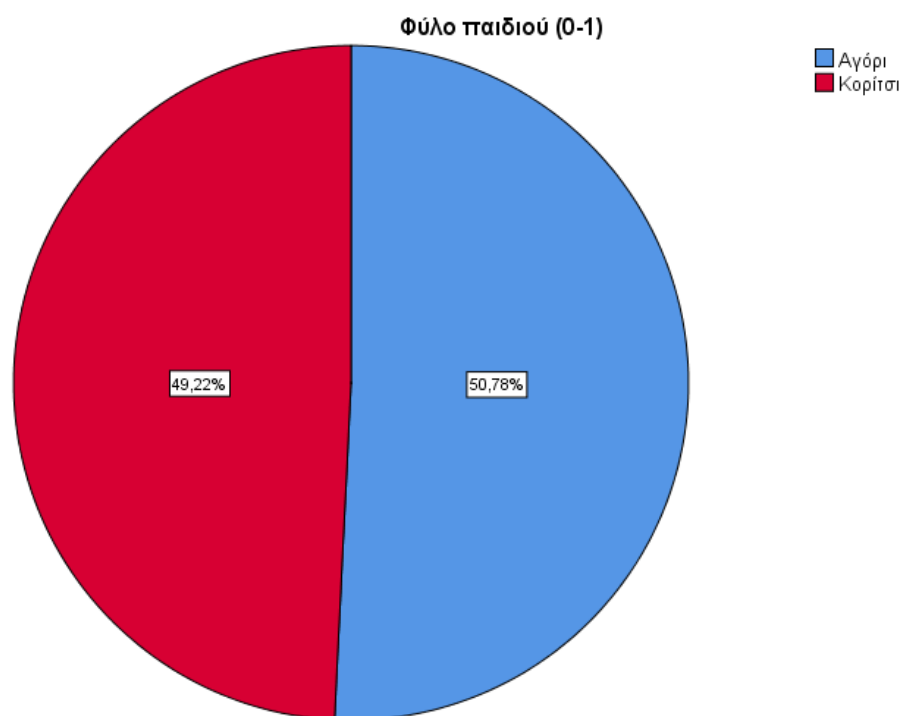
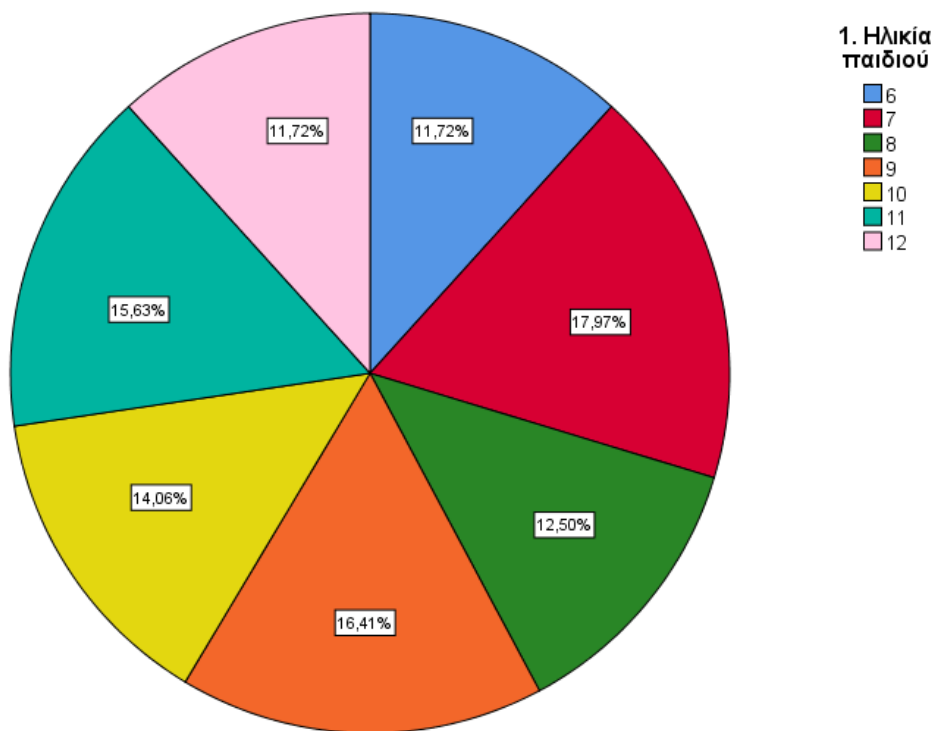
- Ratliffe, T., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family–school partnerships in Hawai‘i. *The School Community Journal*, 28(1), 217–247.
- Rhames, M. (2014). *How to increase parental engagement in urban education*, Education Week Teacher.
- Riley, K. (2008). Reconfiguring urban leadership: Taking a perspective on community. *British Educational Leadership, Management & Administration Society* 22 (2) <https://doi.org/10.1177/0892020608088802>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *The School Community Journal*, 28(2), 29–46.
- Schueler, B. Capotosto, L. Bahena, S. McIntyre, J. Gehlbach, H. (2013). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment* 26(1).
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314–320. <https://doi.org/10.1037/a0034830>
- Seligman, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sanders, M., & Sheldon, S. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Shute, V., Hansen, E., Underwood, J. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students’ academic achievement. *Education research international*, 10. DOI:10.1155/2011/915326
- Simon, B. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(2), 185–209. <https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>

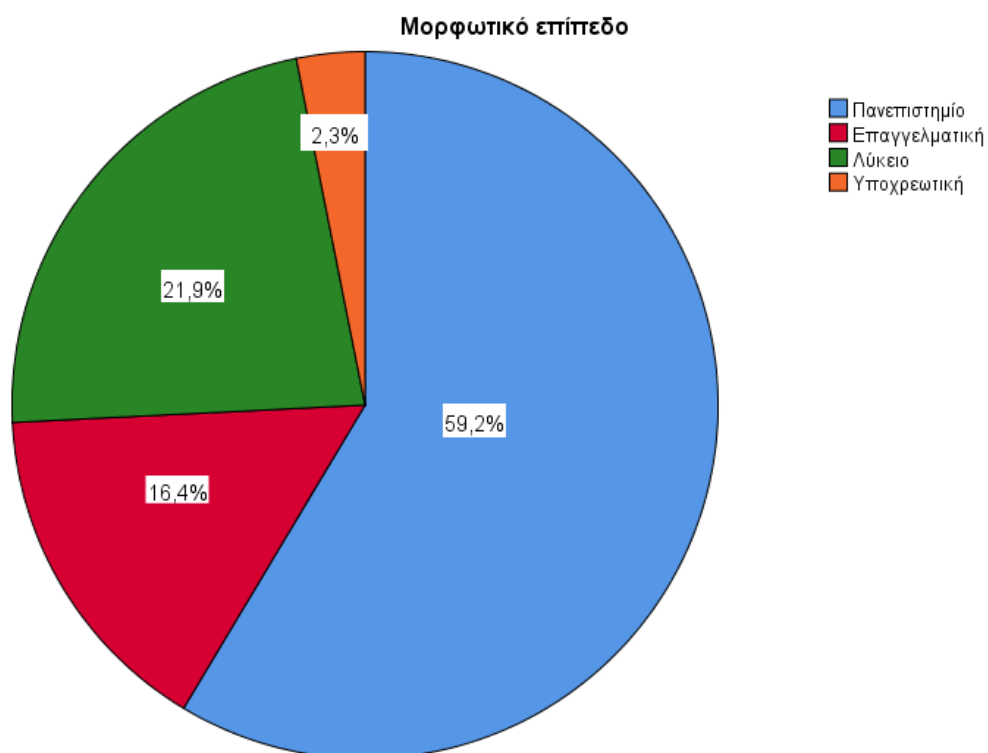
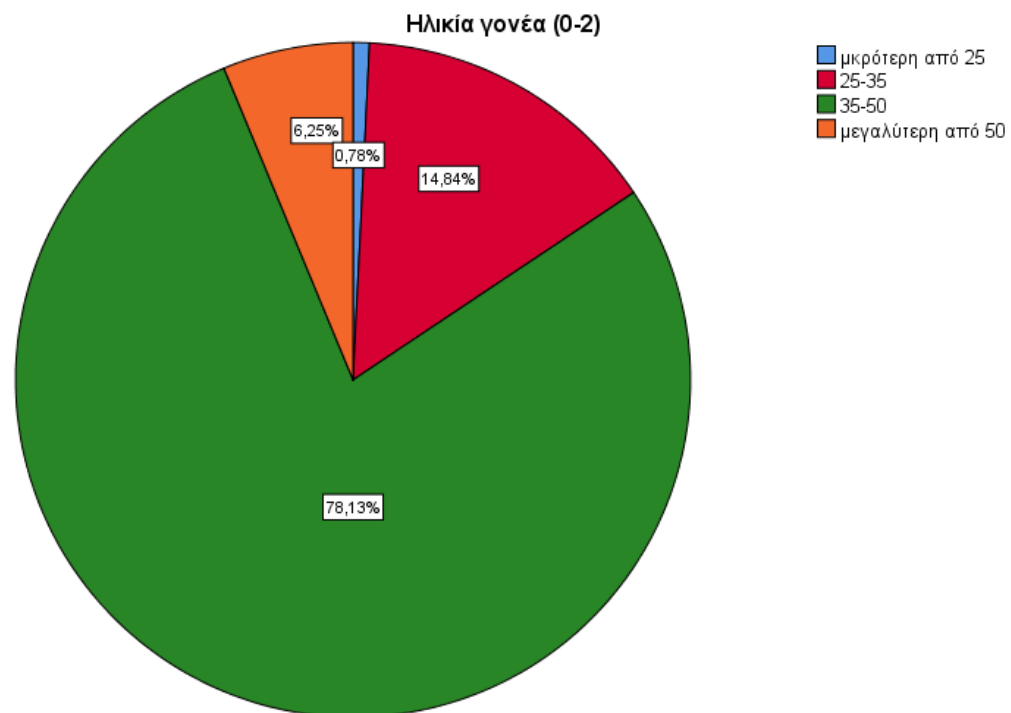
- Squires, G. Farrell, P. Woods, K. Lewis, S. Rooney S. & O'Connor M. (2007) Educational Psychologists' Contribution to the EveryChild Matters Agenda: The parents' view, *Educational Psychology in Practice*, 23 (4), 343-361, [DOI: 10.1080/02667360701660993](https://doi.org/10.1080/02667360701660993)
- Tan, T., & Goldberg, A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442–453. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.023>
- Tett, L. (2004). *Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion*. Transitions from further education to university. [DOI:10.1080/02660830.2004.11661500](https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661500)
- Hummel, G. Cohen, F. & Anders Y. (2022) The role of partnership practices in strengthening parental trust. *Early Child Development and Care*, [DOI: 10.1080/03004430.2022.2093868](https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2093868)
- Thomas, M., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404-421. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1590182>
- Thurston D. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *American Sociological Association* 78 (3) <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Turnbull, A. & Turnbull, H. & Erwin, E. & Soodak, L. & Shogren, K. (2011). Families, Professionals and Exceptionality. *Positive Outcomes Though Partnership and Trust*.
- Turney, K. & Kao, G. (2009) Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged, *The Journal of Educational Research*, 102:4, 257-271, [DOI: 10.3200/JOER.102.4.257-271](https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271)
- Wellner, L. (2012). Building parent trust in the special education setting, *Leadership* 41 (4).

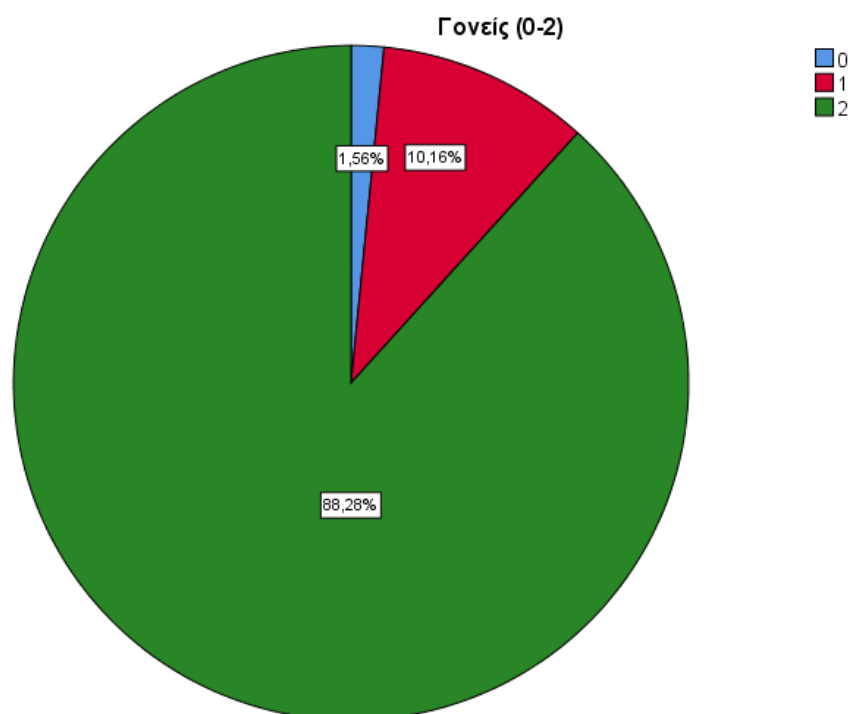
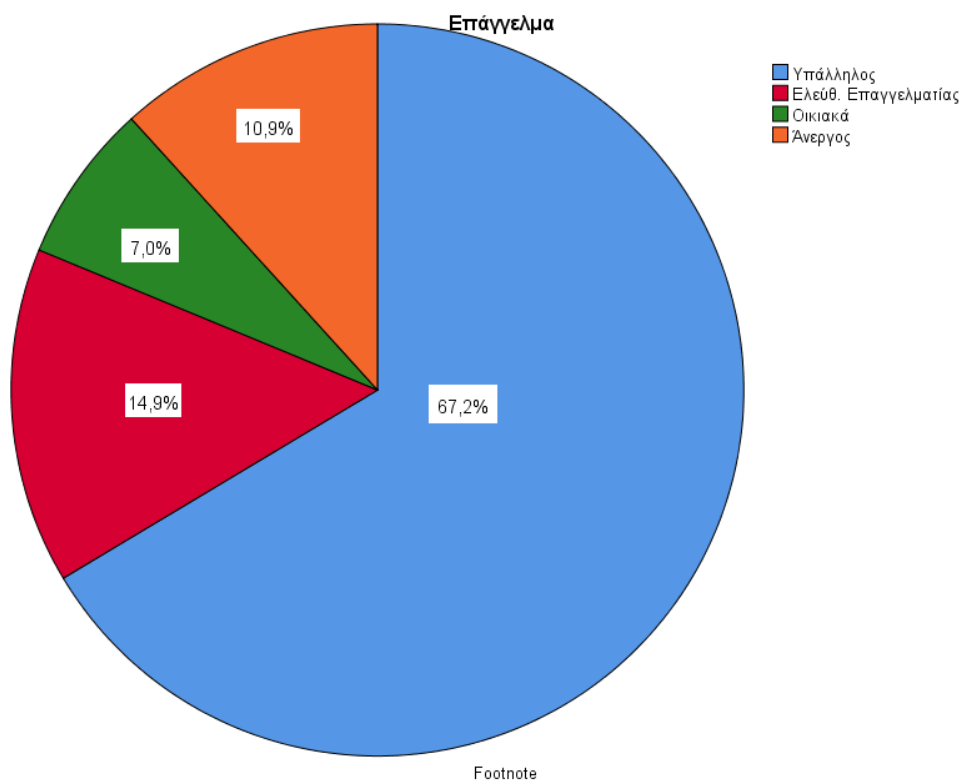
- Wang M. Sheikh- Khalil S. Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child Development* 85 (2) <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Waters, H. Menchana, M. & Borup, J. (2014). Parental involvement. In K. Kennedy & R. Ferdig (Eds), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2) (pp. 403-423). Pittsburgh, PA
- Zhonglu, L. & Zeqi, Q. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13). <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>

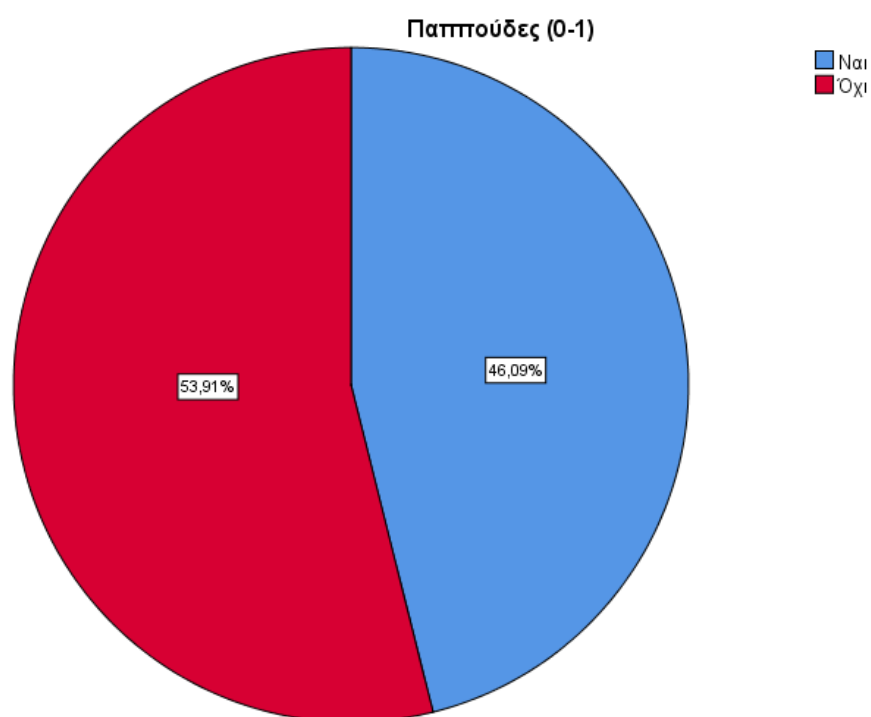
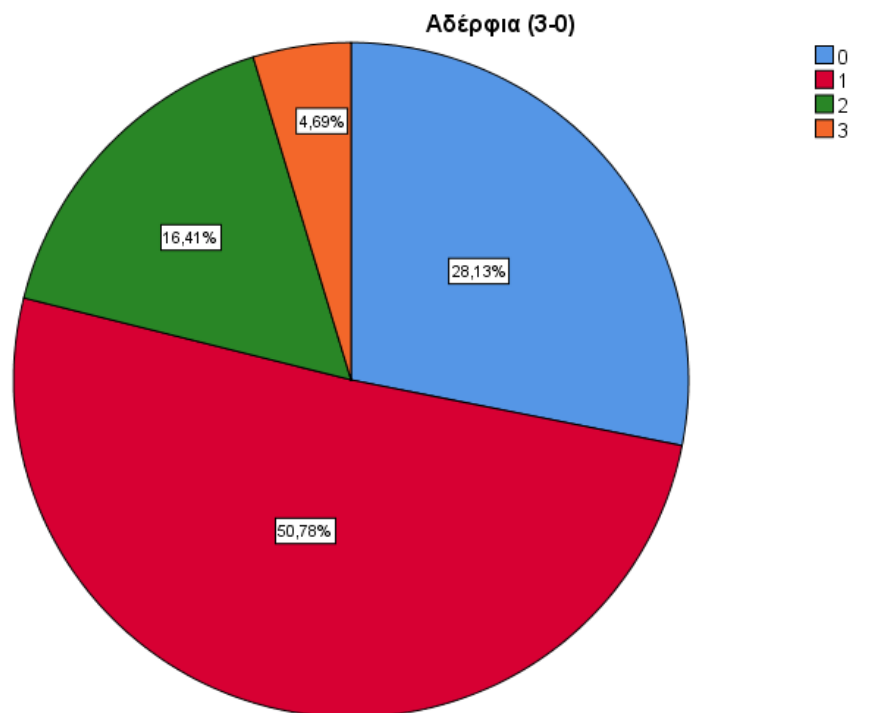
Παράρτημα

Αποτελέσματα Πίνακα 1

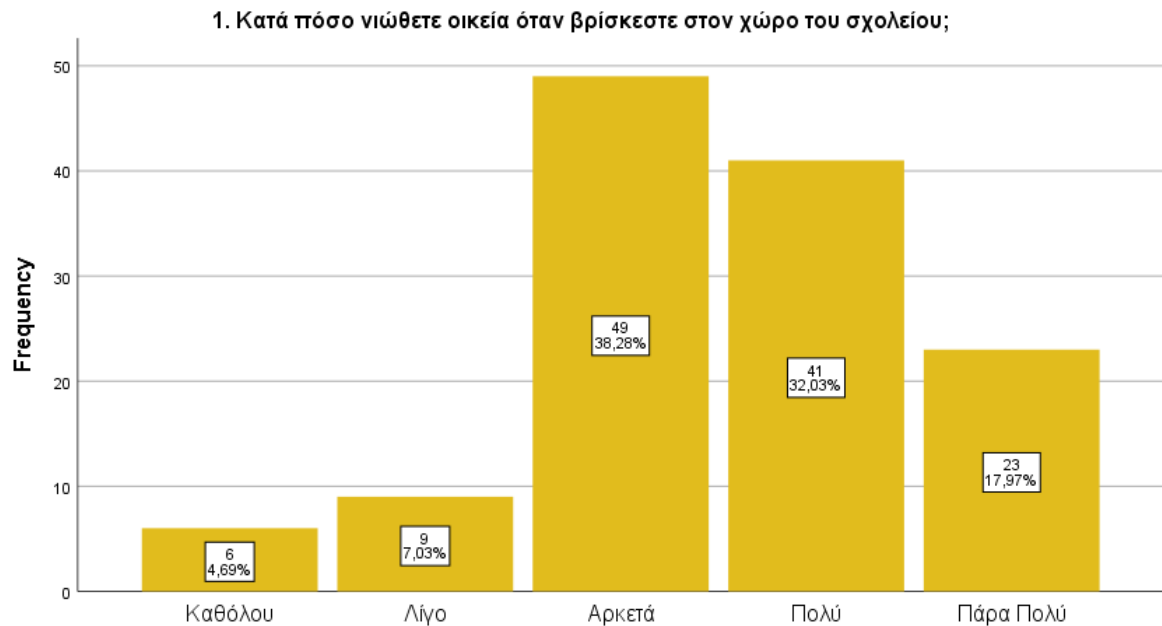




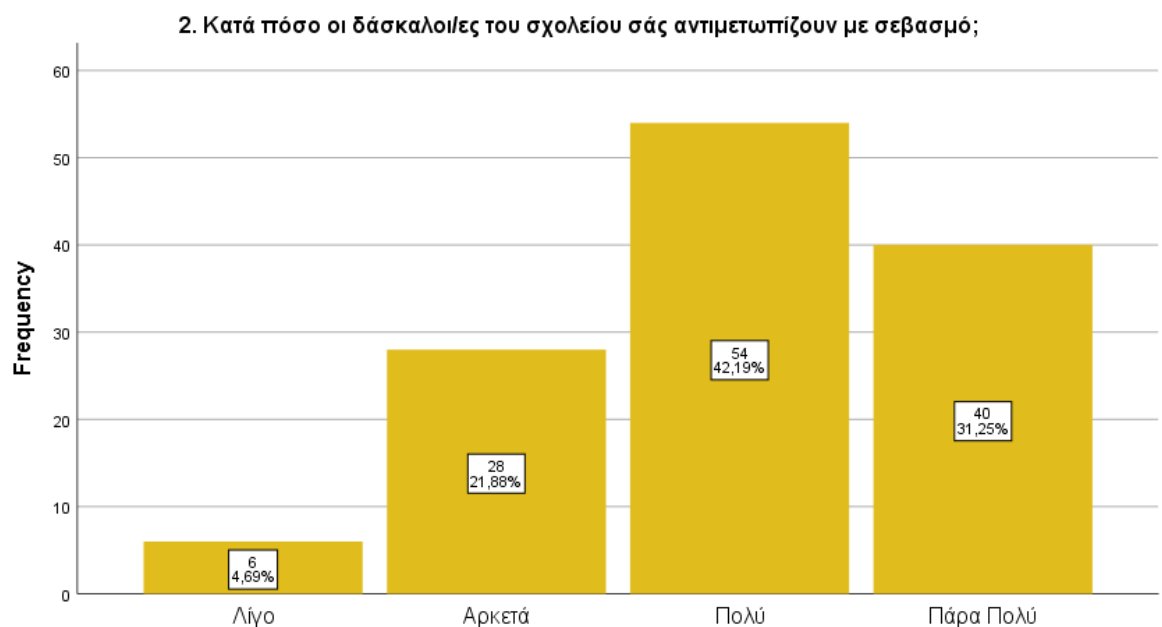




Αποτελέσματα Πίνακα 2

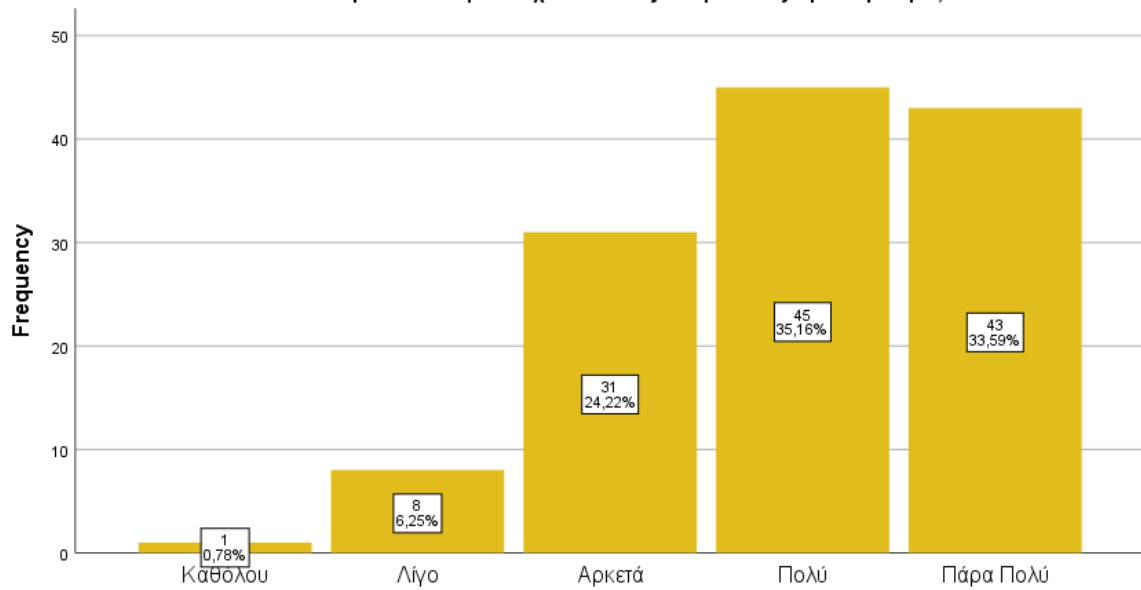


1. Κατά πόσο νιώθετε οικεία όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου;



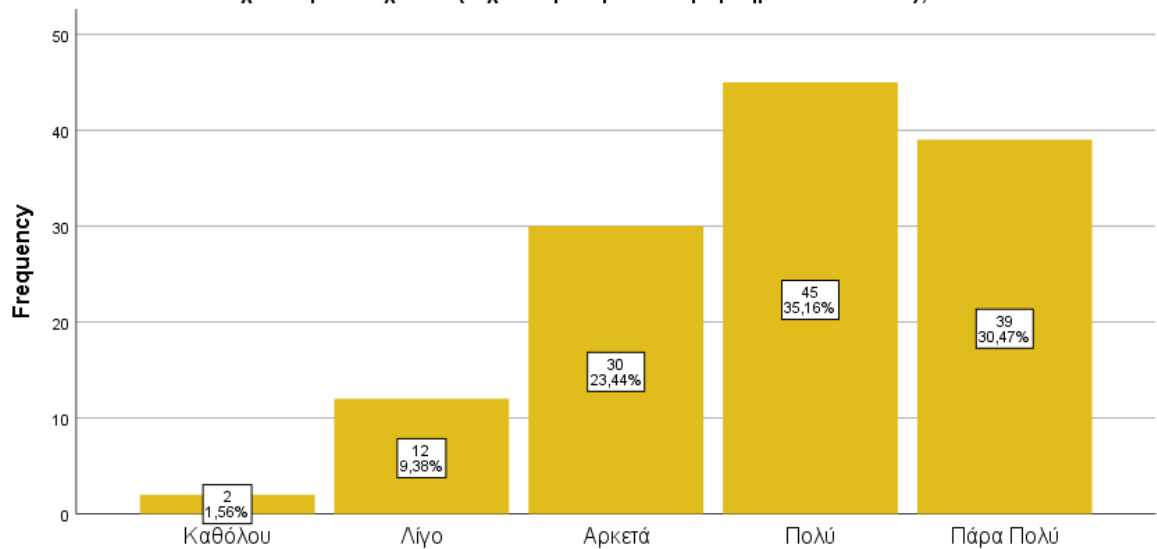
2. Κατά πόσο οι δάσκαλοι/ες του σχολείου σας αντιμετωπίζουν με σεβασμό;

3. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;



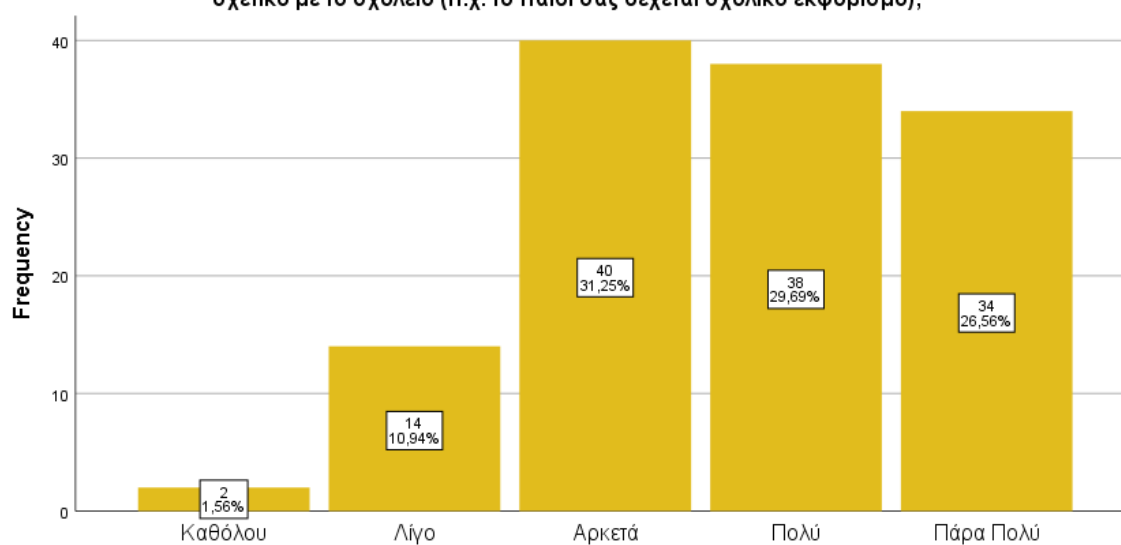
3. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;

4. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη δάσκαλο/α όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);



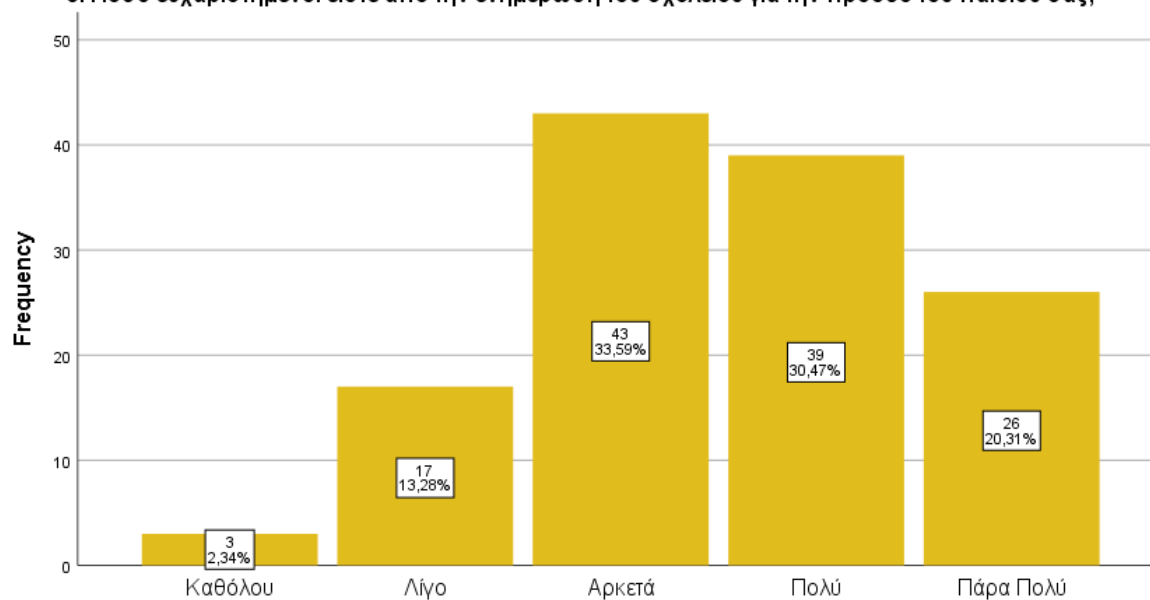
4. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη δάσκαλο/α όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);

5. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);



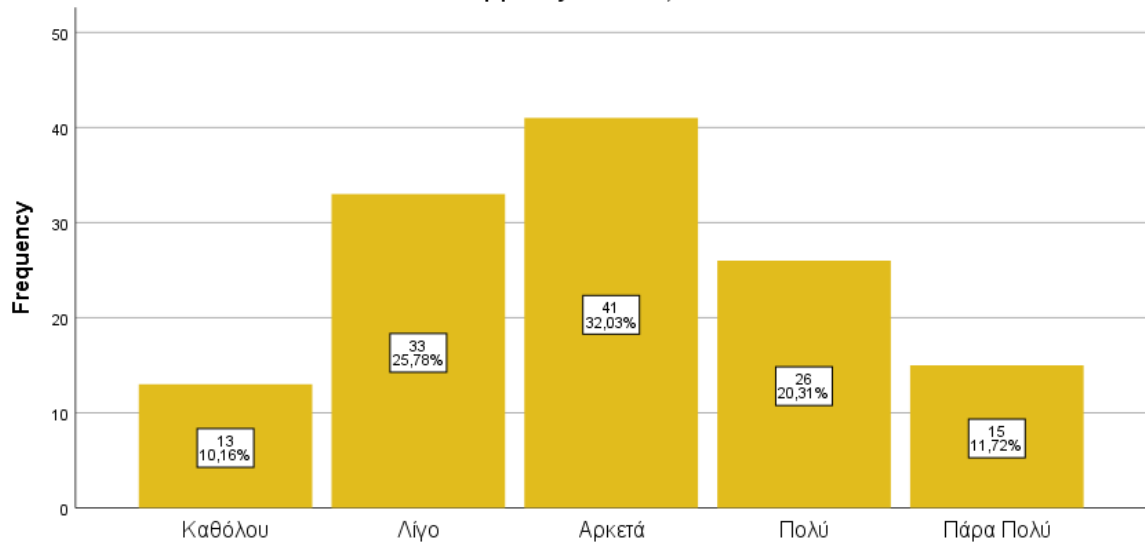
5. Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);

6. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;



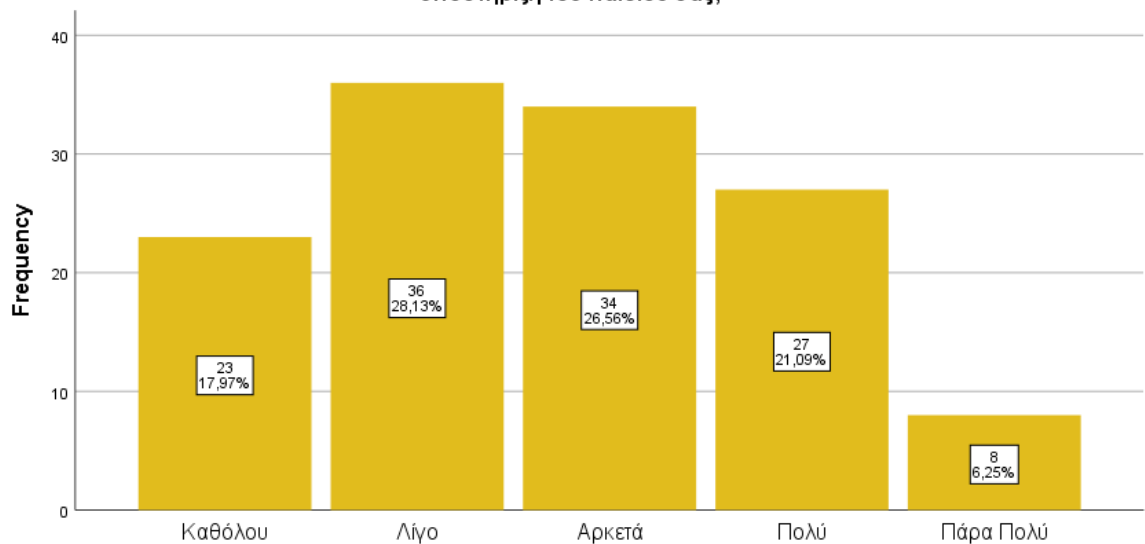
6. Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;

7. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;



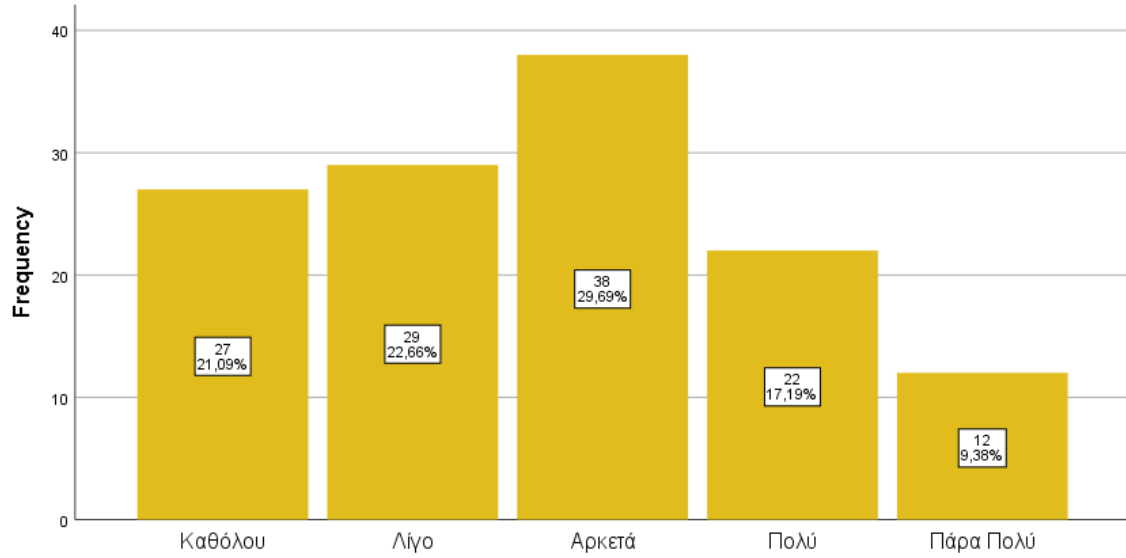
7. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;

8. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;



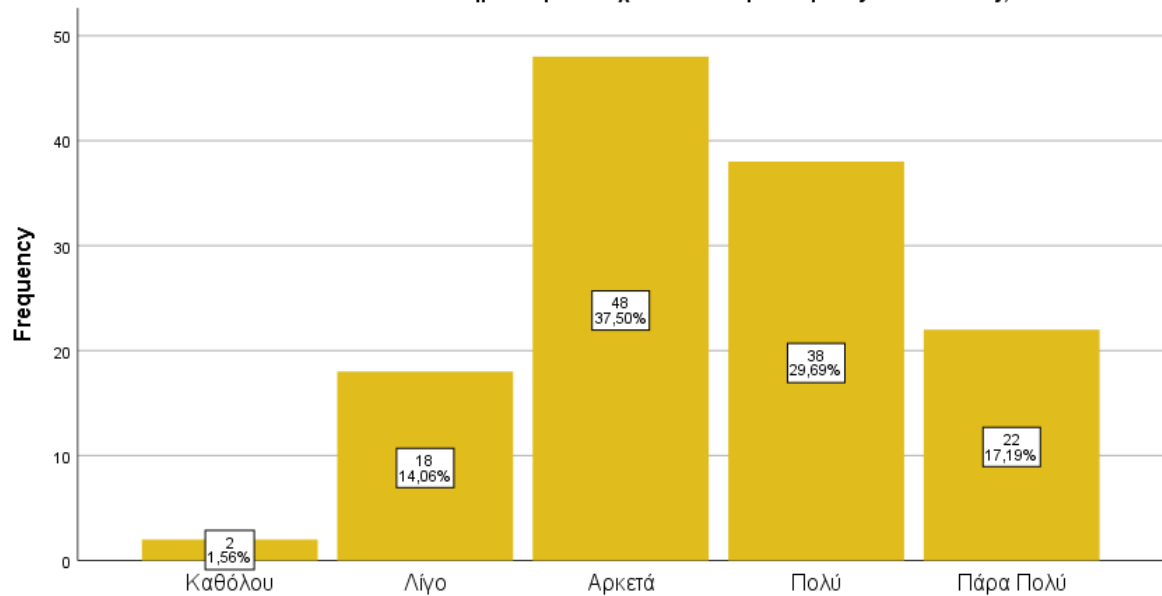
8. Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;

9. Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικο- συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;



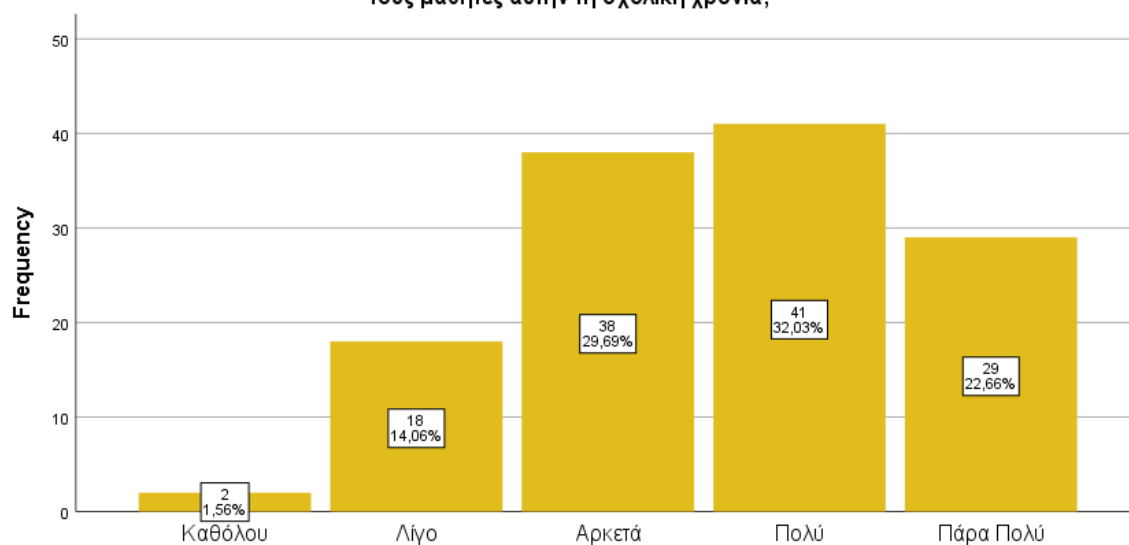
9. Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικο- συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;

10. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;



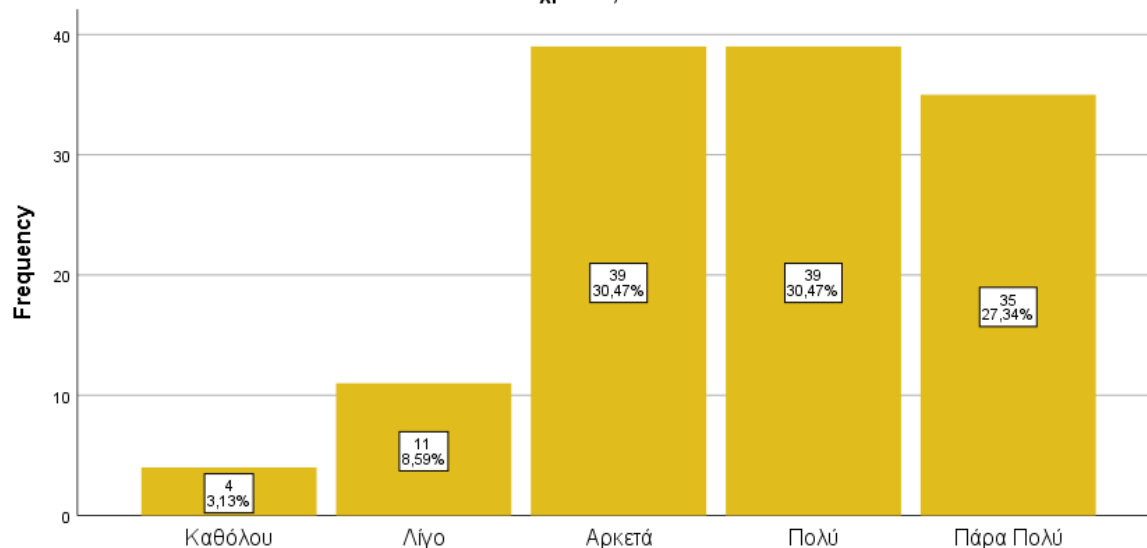
10. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;

11. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τους/τις δασκάλους/ες ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;



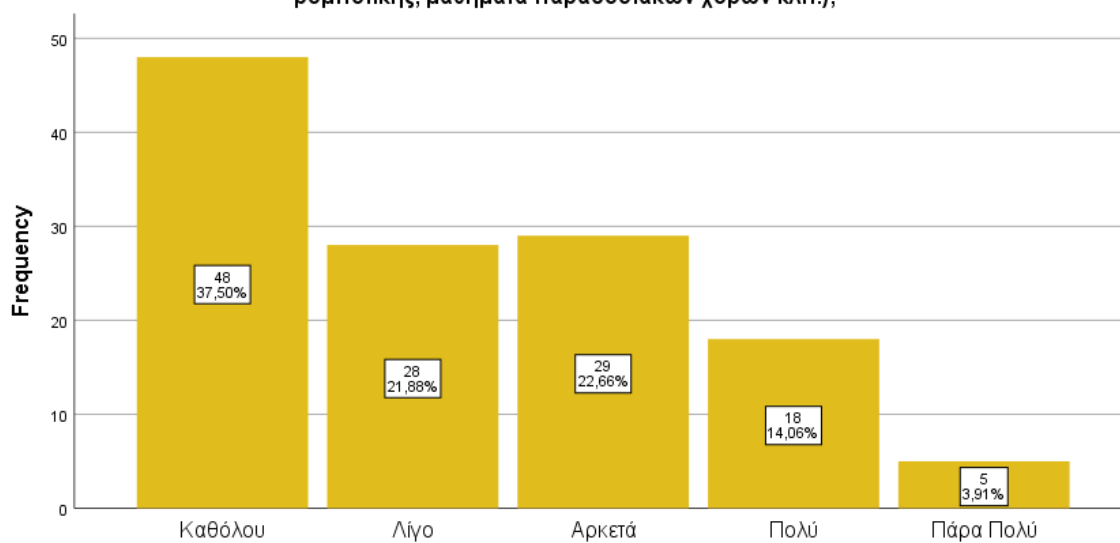
11. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τους/τις δασκάλους/ες ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;

12. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/τη δάσκαλο/α ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;



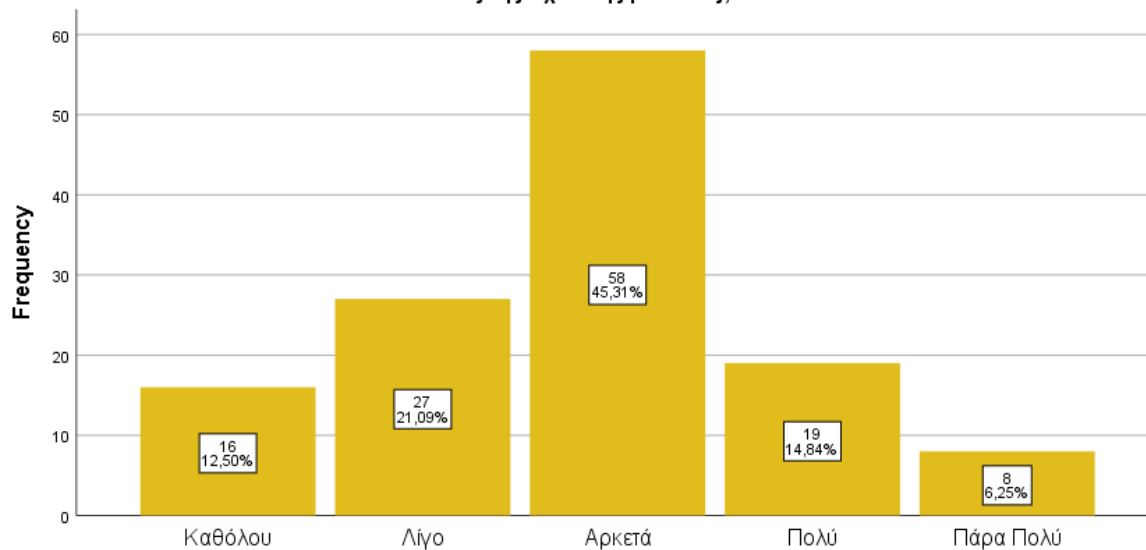
12. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/τη δάσκαλο/α ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;

13. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);



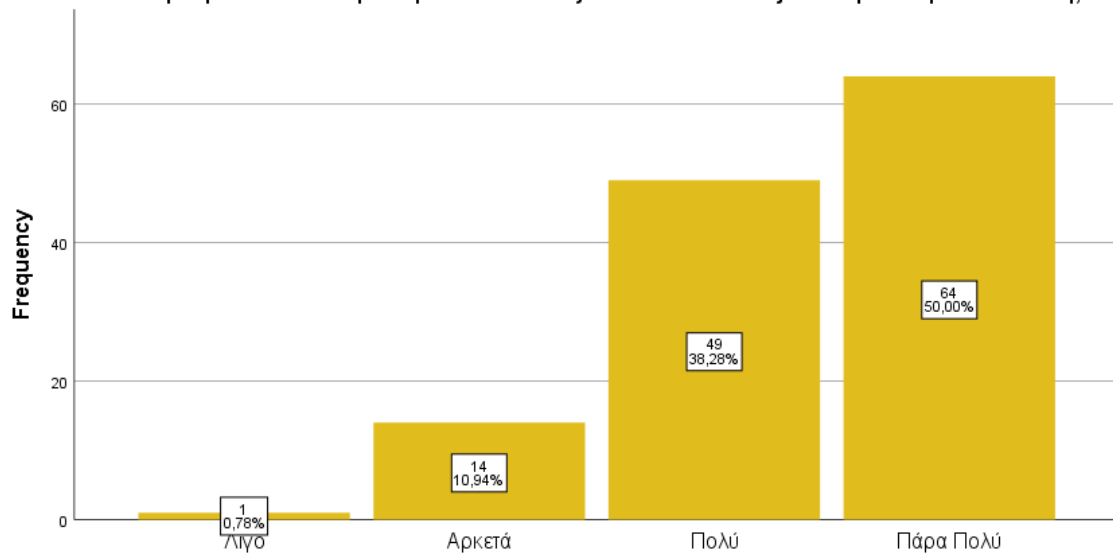
13. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδακτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);

14. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας;



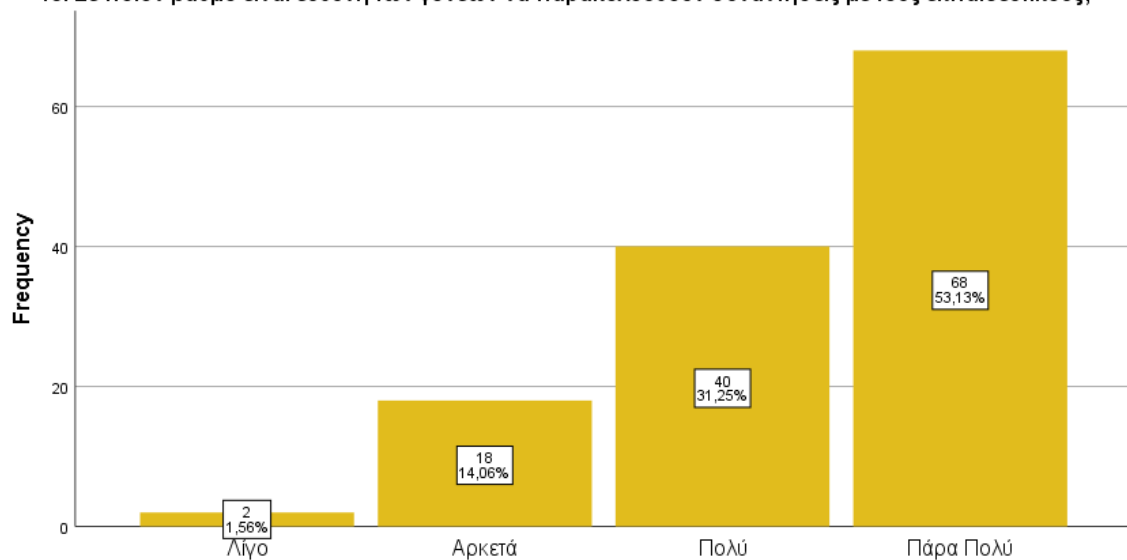
14. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας;

15. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;



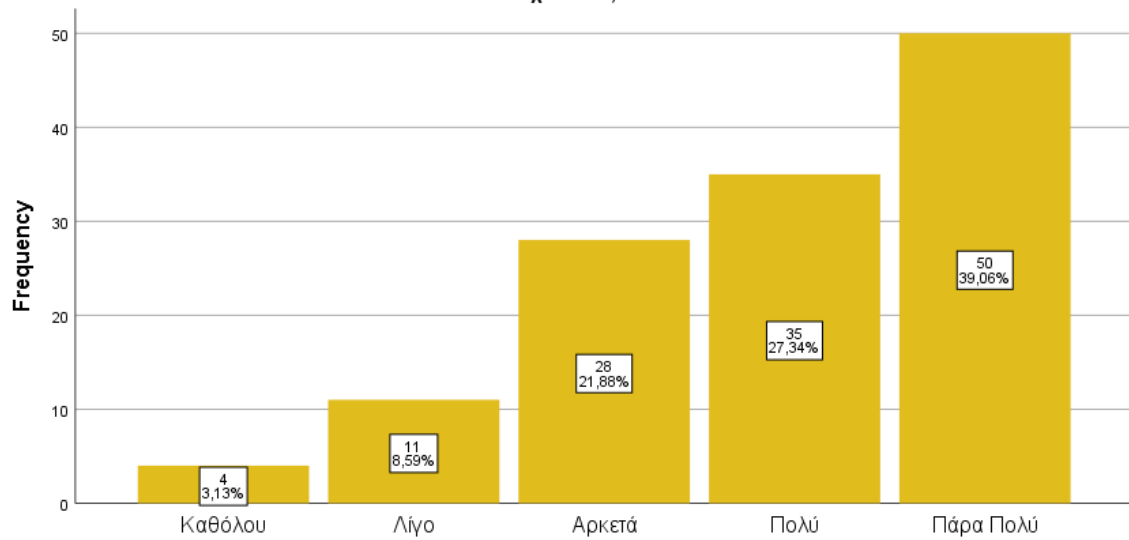
15. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;

16. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;



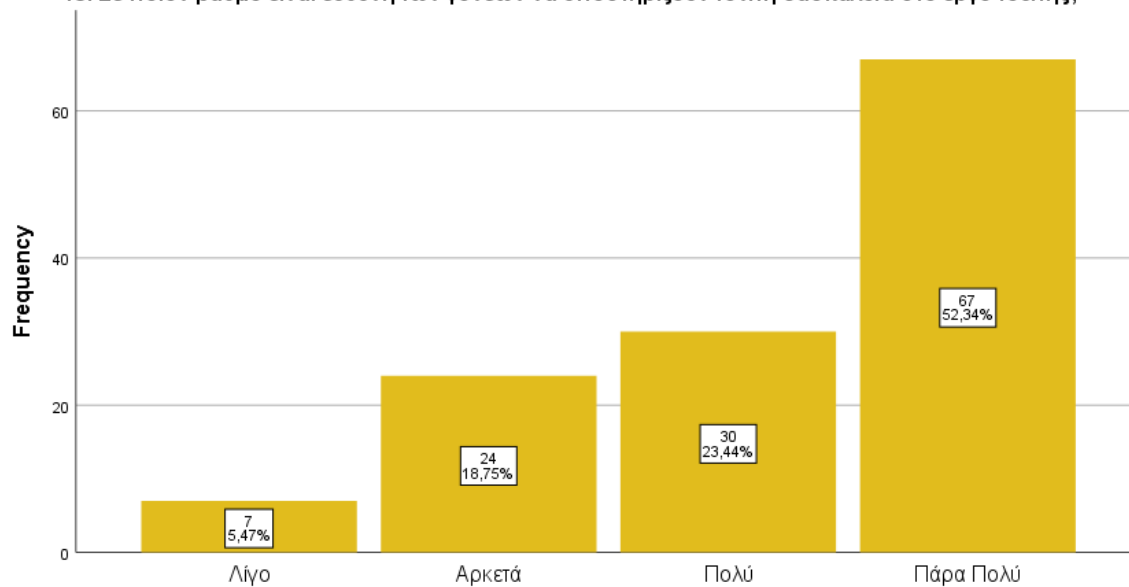
16. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;

17. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου;

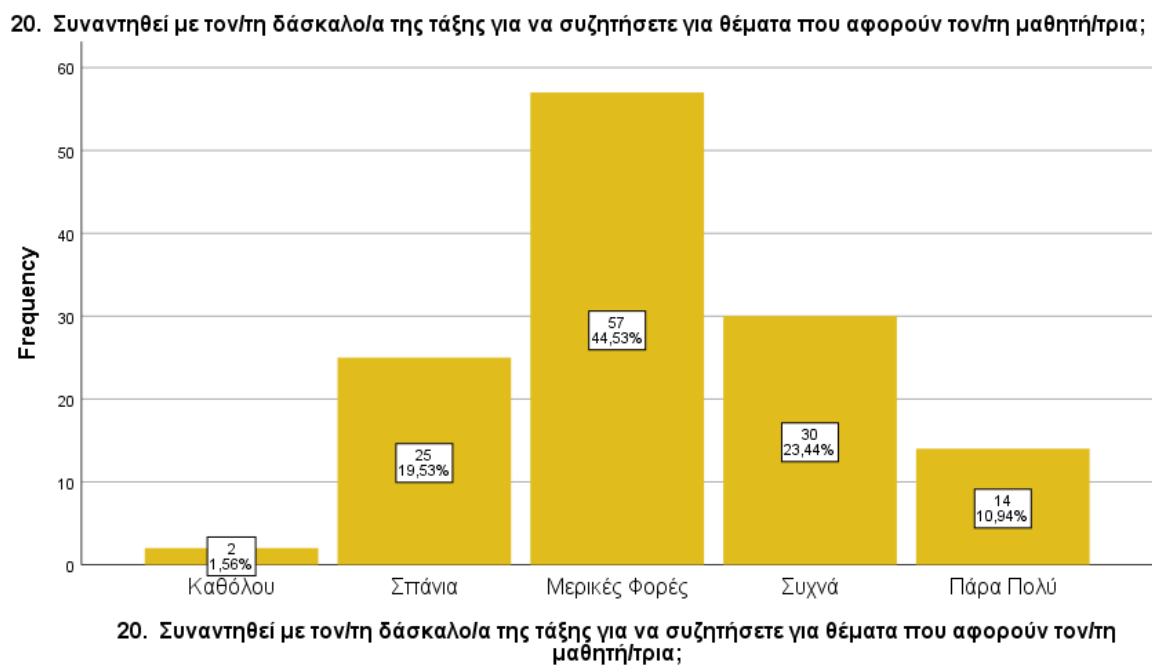
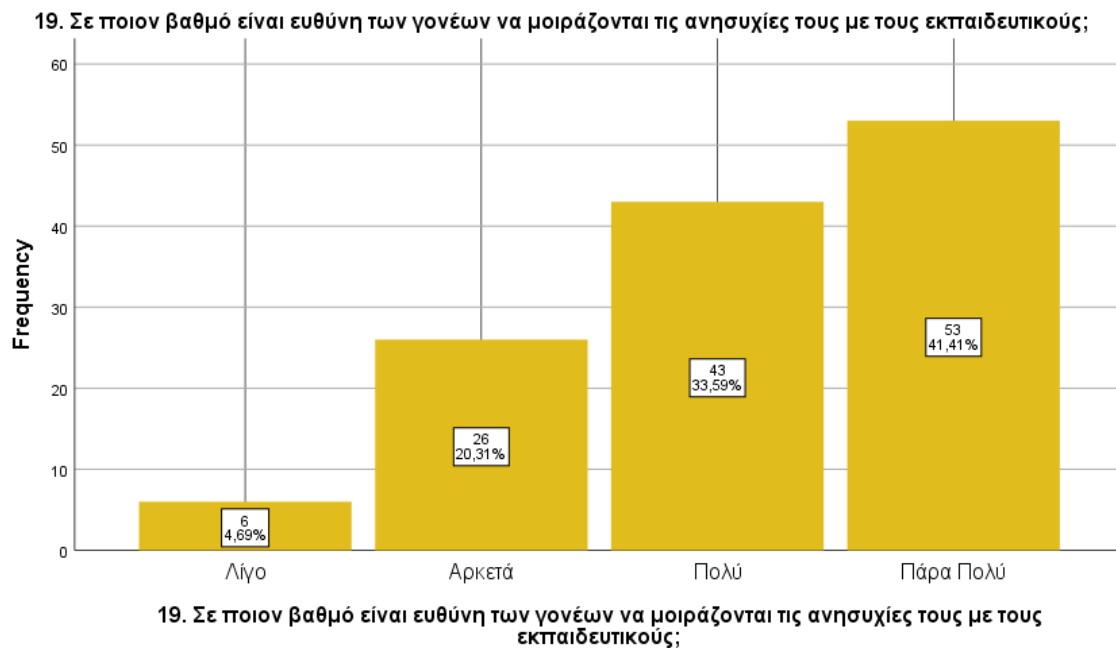


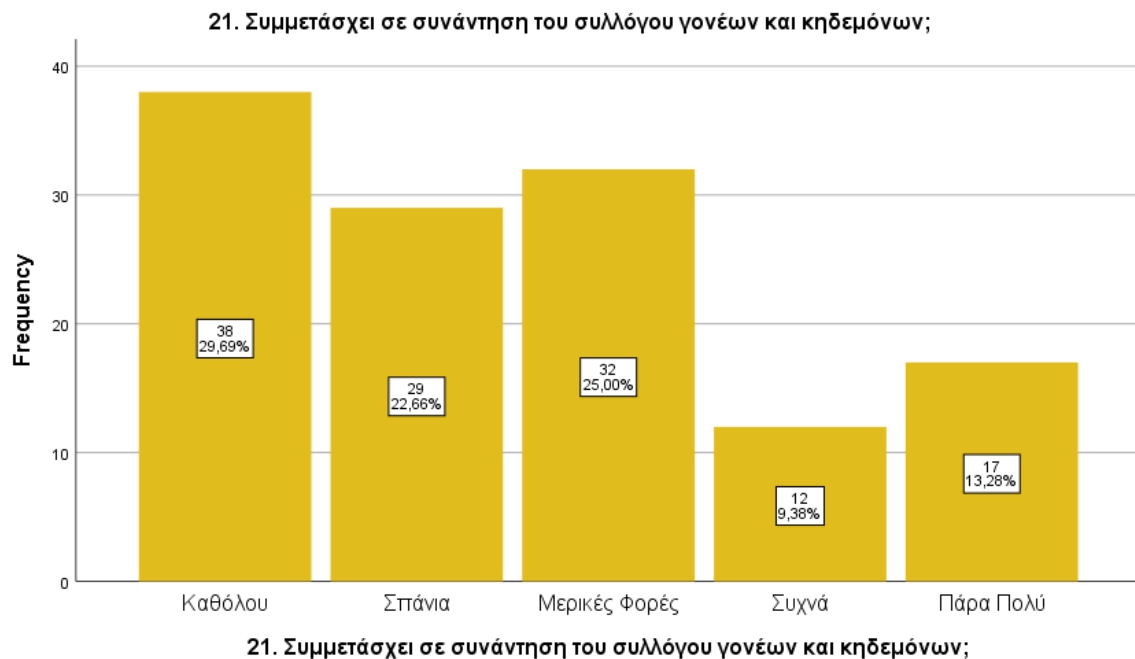
17. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου;

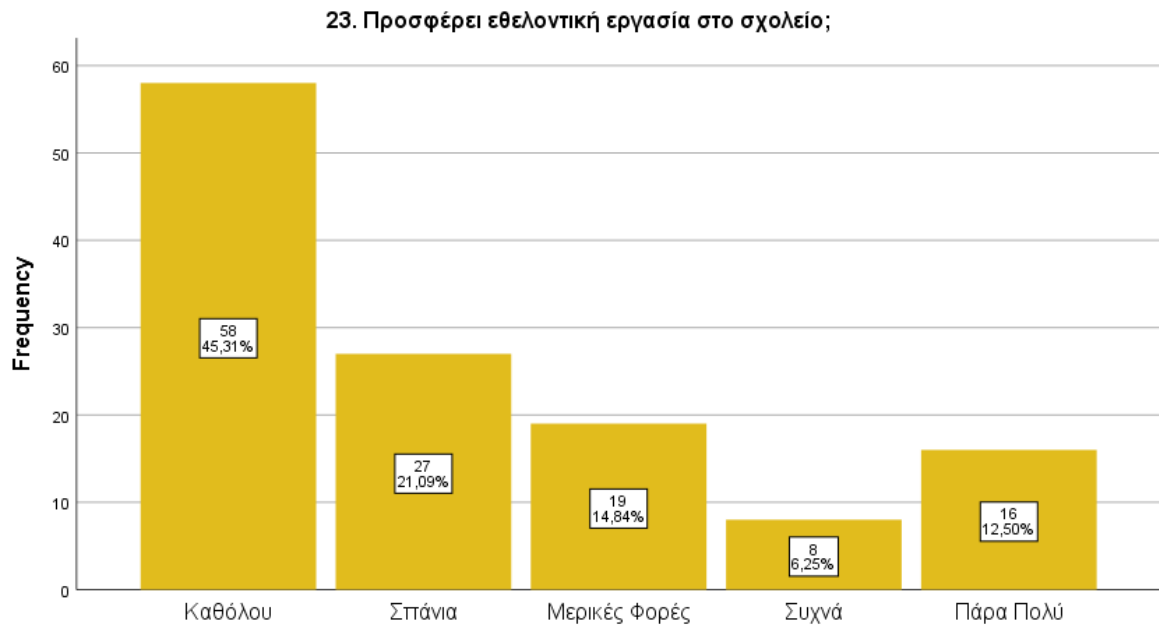
18. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίξουν τον/τη δάσκαλο/α στο έργο του/της;



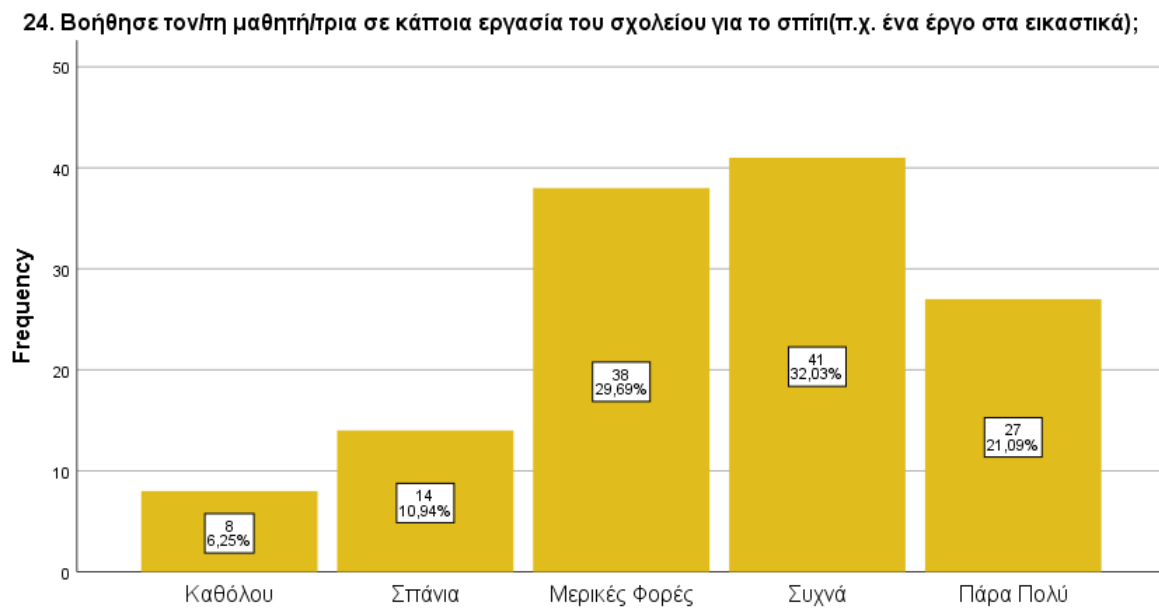
18. Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίξουν τον/τη δάσκαλο/α στο έργο του/της;



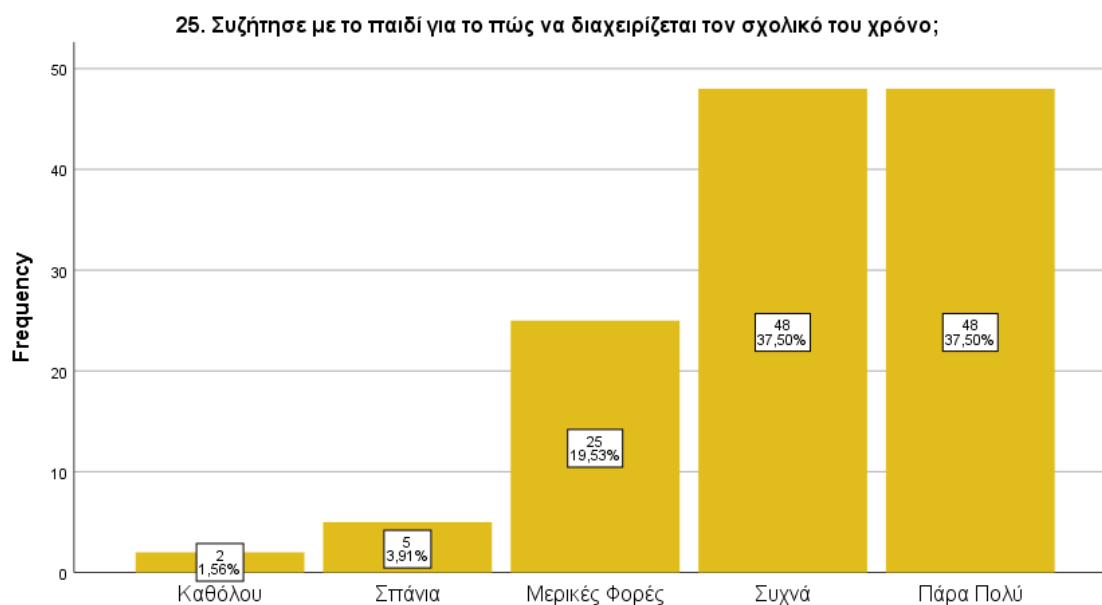




23. Προσφέρει εθελοντική εργασία στο σχολείο;

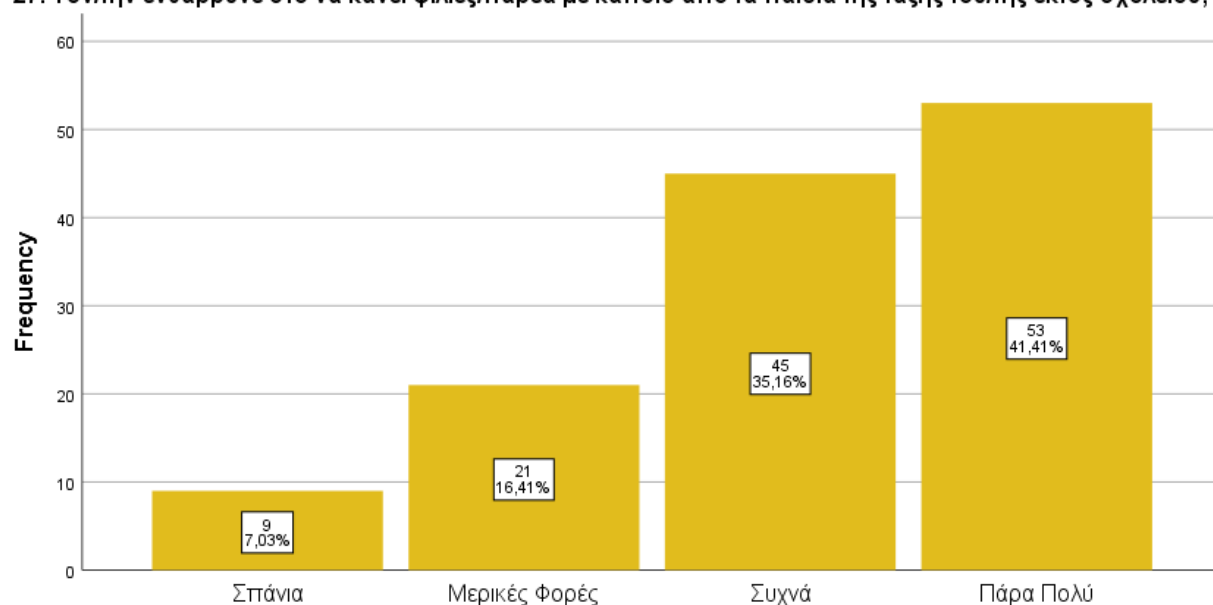


24. Βοήθησε τον/τη μαθητή/τρια σε κάποια εργασία του σχολείου για το σπίτι(π.χ. ένα έργο στα εικαστικά);



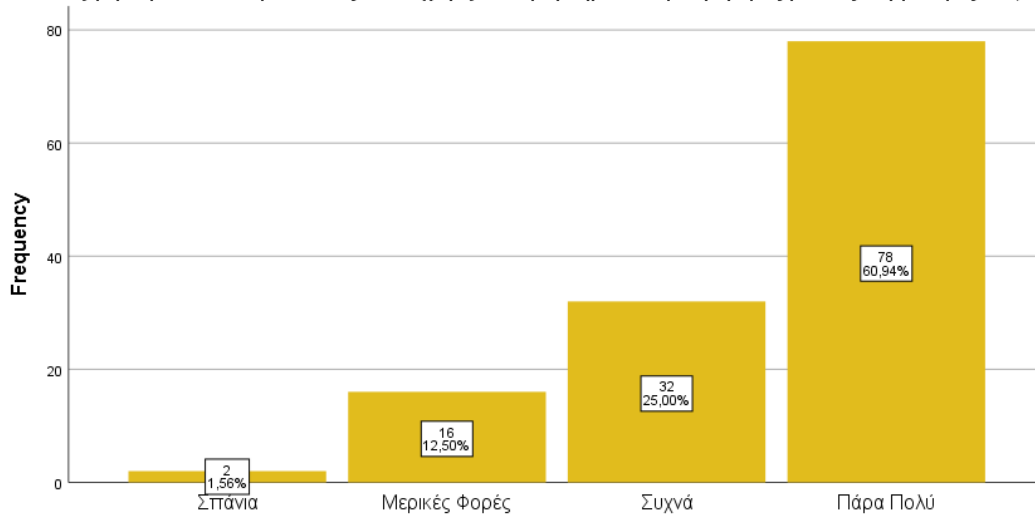
25. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται τον σχολικό του χρόνο;

27. Τον/την ενθάρρυνε στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιον από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;



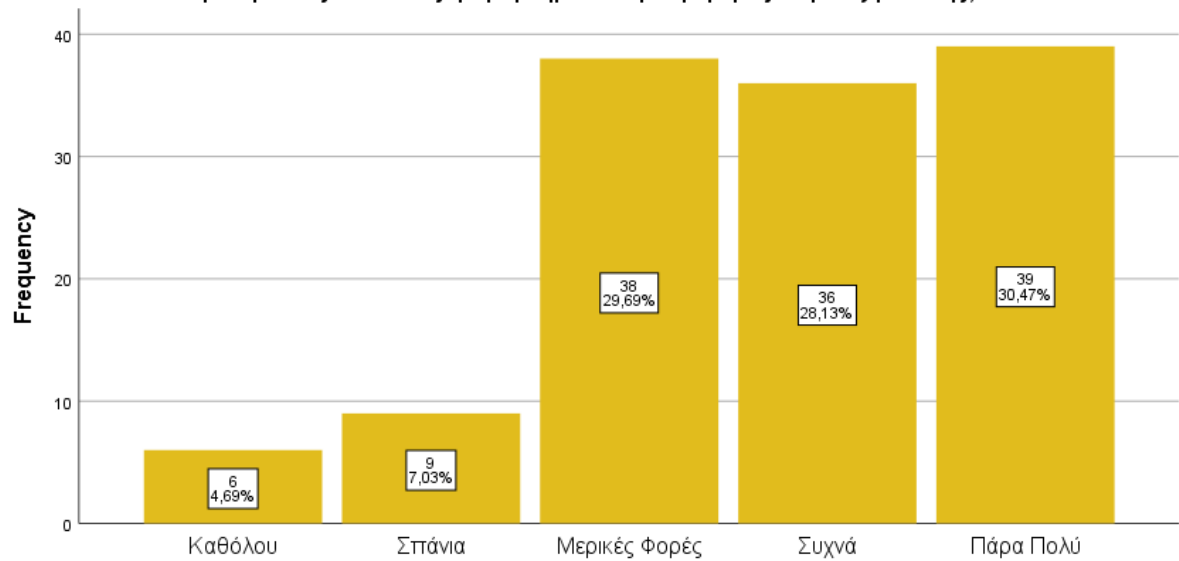
27. Τον/την ενθάρρυνε στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιον από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;

26. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;



26. Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;

28. Τον/την παρότρυνε να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του/ της;



28. Τον/την παρότρυνε να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του/ της;

Ερωτηματολόγιο

«ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ»

1. Ηλικία παιδιού:.....

2. Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

3. Δομή οικογένειας (παρακαλώ αναφέρετε αριθμό):

α. Γονείς: Ένας γονέας (μητέρα) ☐ Ένας γονέας (πατέρα) ☐ Δύο γονείς ☐

β. Αδέρφια: 1 ☐ 2 ☐ 3 και περισσότερα ☐

γ. Παππούδες: Ναι ☐ Όχι ☐

4. Μορφωτικό επίπεδο:

α. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση ☐ β. Επαγγελματική εκπαίδευση ☐ γ. Λύκειο ☐

δ. Υποχρεωτική Εκπαίδευση ☐

5. Επάγγελμα:

Υπάλληλος ☐ Ελεύθερος Επαγγελματίας ☐ Οικιακά ☐ Ανεργος ☐

	Item description	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	Πάρα πολύ
	Ερωτήσεις σχετικές με το σχολείο					
	A. Φιλόξενο περιβάλλον					
1	Κατά πόσο νιώθετε οικεία όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου;					
2	Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αντιμετωπίζουν με σεβασμό;					
3	3. Κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου σας αντιμετωπίζει με σεβασμό;					
4	Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/την εκπαιδευτικό όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού);					
5	Κατά πόσο νιώθετε άνετα να ζητήσετε βοήθεια από τον/τη διευθυντή/τρια όταν αντιμετωπίζετε ένα πρόβλημα σχετικό με το σχολείο (π.χ. το					

	παιδί σας δέχεται σχολικό εκφοβισμό);					
	<u>Β. Επικοινωνία</u>					
6	Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την ενημέρωση του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;					
7	Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς να βοηθήσετε τον/τη μαθητή/τρια με εργασίες στο σπίτι;					
8	Κατά πόσο το σχολείο σας παρέχει πληροφορίες για τον αναμενόμενο ρόλο σας ως γονέα στη μαθησιακή υποστήριξη του παιδιού σας;					
9	Κατά πόσο το σχολείο σας ενημερώνει για την κοινωνικό- συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού σας;					
	<u>Γ. Ικανοποίηση από το σχολείο</u>					
10	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με το σχολείο που φοιτά φέτος το παιδί σας;					
11	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την επικοινωνία και τη σχέση τους με τους μαθητές αυτήν τη σχολική χρονιά;					
12	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τον/την εκπαιδευτικό ως προς το διδακτικό του ρόλο αυτήν τη σχολική χρονιά;					
13	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι με τις εξωδιδασκτικές δράσεις του σχολείου (π.χ. απογευματινό εργαστήριο ρομποτικής, μαθήματα παραδοσιακών χορών κλπ.);					
14	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας;					
	<u>Επίδραση γονέων (γονεϊκός ρόλος)</u>					
15	Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να					

	διδάξουν στα παιδιά τους να εκτιμούν την εκπαίδευση;					
16	Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς;					
17	Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να παρακολουθούν συναντήσεις με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου;					
18	Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να υποστηρίζουν τον/την εκπαιδευτικό στο έργο του/της;					
19	Σε ποιον βαθμό είναι ευθύνη των γονέων να μοιράζονται τις ανησυχίες τους με τους εκπαιδευτικούς;					
	<u>Συμμετογή γονέων</u> Από την αρχή της χρονιάς, πόσο συχνά (έχετε/έχει) (εσείς/οποιοσδήποτε ενήλικας στο σπίτι σας)	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάρα πολύ συχνά
20	Συναντηθεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για να συζητήσετε για θέματα που αφορούν τον/τη μαθητή/τρια;					
21	Συμμετάσχει σε συνάντηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;					
22	Παρακολουθήσει κάποια εκδήλωση στο σχολείο ή στην τάξη, όπως θεατρική παράσταση ή αθλητική εκδήλωση;					
23	Προσφέρει εθελοντική εργασία στο σχολείο;					
	<u>Ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση</u> Έχει κάνει κάποιος από την οικογένειά σας τα παρακάτω με (τον/τη μαθητή/τρια):					
24	Βοήθησε τον/τη μαθητή/τρια σε κάποια εργασία του σχολείου για το σπίτι (π.χ. ένα έργο στα εικαστικά);					

	τον σχολικό του χρόνο;					
26	Συζήτησε με το παιδί για το πώς να διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς με τους συμμαθητές του;					
27	Τον/την ενθάρρυνε στο να κάνει φιλίες/παρέα με κάποιο από τα παιδιά της τάξης του/της εκτός σχολείου;					
28	Τον/την παρότρυνε να βοηθήσει (στον βαθμό που του επιτρέπει ο/η εκπαιδευτικός) ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του/ της;					