



Αγνόηση Γονέων προς τα Παιδιά υπέρ του Κινητού και Γονική Εμπλοκή

Αρετή Φλώρου (Α.Μ.: 7567122101018)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Κατεύθυνση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διπλωματική Εργασία

Ιούλιος 2024

Σημείωμα Συγγραφέα

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Εξεταστική επιτροπή

1. Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (επόπτρια)
2. Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η συνηθισμένη συμπεριφορά των ανθρώπων να αγνοούν τον συνομιλητή τους, προκειμένου να ασχοληθούν με το κινητό τους τηλέφωνο έχει αποτελέσει μία κοινά αποδεκτή νόρμα, ενώ ταυτόχρονα έχει αποτελέσει και τη νέα πραγματικότητα των οικογενειών (Hong et al., 2019). Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται πως αυτό το φαινόμενο σχετίζεται με την εμπλοκή των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, σε δείγμα 250 γονέων από την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δύνανται να καλύψουν ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό, δεδομένου ότι η πλειονότητα των ερευνών έχει διενεργηθεί σε πληθυσμό εφήβων. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε η Γενική Κλίμακα Αγνόησης υπέρ του Κινητού (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018), η οποία απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες (νομοφοβία, διαπροσωπική σύγκρουση, αυτό-απομόνωση και αναγνώριση του προβλήματος), η Κλίμακα Αγνόησης Παιδιού υπέρ του Κινητού (Roberts & David, 2016), η Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής στο Σπίτι (Patrikakou & Weissberg, 2000), η Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής στο Σχολείο (Patrikakou & Weissberg, 2000), καθώς και μία φόρμα συλλογής δημογραφικών στοιχείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι οι τέσσερις μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ η γονική αγνόηση μπορεί να προβλέψει τη γονική εμπλοκή. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της αγνόησης υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στο σπίτι με κάποια δημογραφικά στοιχεία. Τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με την πρόσφατη βιβλιογραφία και μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς δεδομένων των σημαντικών επιπτώσεων από τη δημοτικότητα των κινητών τηλεφώνων.

Λέξεις κλειδιά: αγνόηση υπέρ του κινητού, γονική εμπλοκή στο σπίτι, γονική εμπλοκή στο σχολείο

Abstract

In modern societies, the usual behavior of people to ignore their interlocutor in order to deal with their mobile phone has become a commonly accepted norm, while at the same time it has also become the new reality of families (Hong et al., 2019). The present study examines how this phenomenon is related to the parental involvement both at home and school, in a sample of 250 parents from Greece. The results of the research may fill a significant literature gap, given that most of the research has been conducted in an adolescent population. Participants were administered the Generic Scale of Phubbing (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018), which encompasses four factors (nomophobia, interpersonal conflict, self-isolation, and acknowledgment of problem), the Partner Phubbing Scale-Pphubbing (Roberts & David, 2016), the Parent Involvement Scale at Home (Patrikakou & Weissberg, 2000), the Parent Involvement Scale at School (Patrikakou & Weissberg, 2000), as well as a demographic data collection form. According to the results, it was found that the four variables are correlated with each other, while parental phubbing can predict parental involvement. At the same time, statistically significant relationships were observed between parental phubbing and parental involvement at home with some demographics. These findings are discussed in the context of recent literature and can be an important source of information for both parents and educators given the significant implications of the popularity of mobile phones.

Key words: parental phubbing, parental involvement at home, parental involvement at school

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Περιεχόμενα	5
Πρόλογος	6
Εισαγωγή	7
Αγνόηση υπέρ του κινητού	7
Αγνόηση γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού	12
Γονική Εμπλοκή	15
Τύποι Γονικής Εμπλοκής	23
Γονική Εμπλοκή στην Ελλάδα	32
Γονική Εμπλοκή και Αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού.....	34
Ερευνητικοί Στόχοι	39
Μέθοδος	42
Συμμετέχοντες	42
Μέσα συλλογής δεδομένων	46
Διαδικασία	50
Αποτελέσματα	51
Στατιστική Ανάλυση	51
Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες	51
Συζήτηση	58
Περιορισμοί έρευνας-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	67
Βιβλιογραφία	69

Πρόλογος

Θα ήθελα ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, Επίκουρη Καθηγήτρια Αικατερίνη Λαμπροπούλου, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία να μελετήσω ένα θέμα το οποίο απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα, αυτό της ενασχόλησης των γονέων με τα κινητά τηλέφωνα και της επακόλουθης αγνόησης των παιδιών τους λόγω αυτού και μου παρείχε ουσιαστική καθοδήγηση και εποπτεία σε κάθε στάδιο της διαδικασίας.

Αγνόηση Γονέων προς τα Παιδιά υπέρ του Κινητού και Γονική Εμπλοκή

Το θεωρητικό τμήμα της εργασίας αναφέρεται στην εννοιολογική αποσαφήνιση της αγνόησης υπέρ του κινητού, στους παράγοντες που οφείλονται οι συμπεριφορές αγνόησης, στην αποσαφήνιση της αγνόησης των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού καθώς και στην αναφορά της θεωρία της κοινωνικής μάθησης που εξηγεί συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά λόγω της μίμησης από τους γονείς τους. Στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτικά η έννοια της γονικής εμπλοκής, όπου γίνεται εκτενής αναφορά στους δύο βασικούς τύπους της-γονική εμπλοκή στο σπίτι και γονική εμπλοκή στο σχολείο- τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη της και η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων. Τέλος, εξετάζεται η σχέση της αγνόησης των γονέων υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας σχετίζεται με τη μεθοδολογία της έρευνας. Επισημαίνονται πληροφορίες αναφορικά με τους συμμετέχοντες, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και τη στατιστική ανάλυση. Στο τρίτο κεφάλαιο εκτίθενται τα αποτελέσματά της. Στο τέλος αναγράφονται τα συμπεράσματα και η ερμηνεία των ευρημάτων. Ακολούθως, οι περιορισμοί και προτείνονται μελλοντικές ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Αγνόηση υπέρ του κινητού

Η αγνόηση του συνομιλητή υπέρ του κινητού τηλεφώνου έχει περιγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον αγγλικό όρο «rhubbing». Ο εν λόγω όρος προέρχεται από τη συνένωση των αγγλικών λέξεων «phone» και «snubbing» και αναφέρεται στη συμπεριφορά της αγνόησης του συνομιλητή εξαιτίας της ενασχόλησης με το κινητό τηλέφωνο (Angeluci, 2016; Roberts and David, 2016). Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί αυξημένη χρήση των κινητών

τηλεφώνων και κατ' επέκταση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παρότι τα κινητά τηλέφωνα έχουν διευκολύνει την καθημερινότητα των ανθρώπων, η ιδιαίτερα υψηλή χρήση τους έχει οδηγήσει πολλές φορές σε εξάρτηση (Vacaru et al., 2014). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν πως το 67% του συνολικού πληθυσμού κατέχει τουλάχιστον ένα κινητό τηλέφωνο, ενώ στην Ευρώπη το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 87% (Statista, 2024).

Οι συμπεριφορές που αφορούν στην αγνόηση υπέρ του κινητού έχουν γίνει μέρος της καθημερινής ζωής στη σύγχρονη κοινωνία, με αποτέλεσμα να έχουν εξελιχθεί σε μια κοινά αποδεκτή νόρμα (Hong et al., 2019). Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές παρατηρούνται σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως σε διαπροσωπικές και ρομαντικές σχέσεις, σε εταιρείες ή χώρους εργασίας και στην εκπαίδευση, ενώ οι περισσότερες μελέτες δίνουν έμφαση στα πολλά αρνητικά αποτελέσματα (Hong et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, στο εργασιακό περιβάλλον, η αγνόηση υπέρ του κινητού από την πλευρά των εργοδοτών δύναται να επηρεάσει την απόδοση των εργαζομένων (Roberts & David, 2020). Η αγνόηση υπέρ του κινητού που παρατηρείται στις σχέσεις των ζευγαριών δύναται να αυξήσει τη κατάθλιψη των συντρόφων και να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους (Bröning & Wartberg, 2022).

Κατά τη διάρκεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τα άτομα γενικά περιμένουν από τους συνομιλητές τους να τους παρακολουθούν με προσοχή και ψυχολογική διαθεσιμότητα (Burgoon et al., 2021). Ωστόσο, όταν κατά τη διάρκεια τέτοιων συνομιλιών γίνεται παράλληλα χρήση των κινητών τηλεφώνων, συχνά παρατηρείται απροσεξία και ψυχολογική απόσταση, διαταράσσοντας με αυτόν τον τρόπο την ποιότητα της επικοινωνίας, μειώνοντας την αίσθηση συναισθηματικής σύνδεσης και υπονομεύοντας τις ενσυναίσθητες αντιλήψεις, την εγγύτητα, την

εμπιστοσύνη και την ποιότητα της συνομιλίας (Vanden Abeele & Postma-Nilsenova, 2018; Nakamura, 2015; Misra et al., 2014).

Υπάρχουν δύο θεωρίες που βοηθούν να γίνουν αντιληπτές οι συμπεριφορές αγνόησης υπέρ του κινητού: η θεωρία της ευγένειας και η θεωρία παραβίασης της προσδοκίας (Burgoon et al., 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της ευγένειας, η αγνόηση υπέρ του κινητού σε συνομιλίες πρόσωπο με πρόσωπο, αμφισβητεί τους κοινωνικούς κανόνες ευγένειας, οι οποίοι υπάρχουν για να προστατεύουν τα συναισθήματα των συνομιλητών (Miller-Ott & Kelly, 2017). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι συμμετέχοντες στη μελέτη των Miller-Ott and Kelly (2017) θεώρησαν τέτοιου είδους συμπεριφορές ως προσβλητικές και ως παραβίαση της κοινής ευγένειας. Οι Miller-Ott and Kelly (2017) εξήγησαν ότι η αγνόηση υπέρ του κινητού απειλεί το πρόσωπο εκείνων που δέχονται τη συμπεριφορά αγνόησης επειδή υποδηλώνει ότι είναι βαρετοί, δεν πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ή δεν είναι αρκετά σημαντικοί για να διατηρήσουν την προσοχή των ατόμων που διενεργούν συμπεριφορές αγνόησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε πως οι γυναίκες κυριαρχούν σε συμπεριφορές αγνόησης υπέρ του κινητού, ωστόσο είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως υπήρχε αρκετά μικρότερη ανδρική συμμετοχή.

Σύμφωνα με τη θεωρία της παραβίασης της προσδοκίας, αναμένονται ορισμένες συμπεριφορές από τα άτομα με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία, ανάλογα τα χαρακτηριστικά τους (όπως η ηλικία και το φύλο), την προϋπάρχουσα σχέση και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία (Miller-Ott & Kelly, 2015). Αυτού του είδους οι προσδοκίες δεν βασίζονται αποκλειστικά σε νόρμες, και σε πιο εδραιωμένες σχέσεις τα άτομα μπορεί να αναπτύξουν συγκεκριμένες προσδοκίες με βάση την προηγούμενη εμπειρία και γνώση του συγκεκριμένου ατόμου (Miller-Ott & Kelly, 2015). Στη θεωρία της παραβίασης της

προσδοκίας, θετικές και αρνητικές τιμές αποδίδονται σε παραβιάσεις των προσδοκιών, που καθορίζονται από τη συμπεριφορά και τον βαθμό στον οποίο κάποιος απέκλινε από τις προσδοκίες (Miller-Ott & Kelly, 2015). Εξαιτίας αυτού, ο βαθμός στον οποίο ο συνομιλητής κρίνεται ως ενισχυτικός, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αξία που αποδίδεται στη συμπεριφορά της αγνόησης (Miller-Ott & Kelly, 2015).

Παράγοντες εμφάνισης συμπεριφορών αγνόησης υπέρ του κινητού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα τελευταία χρόνια η αγνόηση υπέρ του κινητού έχει γίνει η νέα πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, σε μία έρευνα που διεξήχθη στο Pew Research Centre φάνηκε ότι το 89% των συμμετεχόντων άσκησε συμπεριφορά αγνόησης κατά την τελευταία κοινωνική τους δραστηριότητα (Ranie & Zickuhr, 2015). Αρκετοί φαίνεται να είναι οι λόγοι που οδηγούν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Αρχικά, η στενή σχέση φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στις συμπεριφορές αγνόησης. Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι οι άνθρωποι τείνουν να αγνοούν εκείνους που έχουν στενή σχέση μαζί τους πιο συχνά από εκείνους που είναι λιγότερο κοντά τους (Al-Saggaf & MacCulloch, 2018). Η αμοιβαιότητα αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο των εν λόγω συμπεριφορών. Το να αγνοείς ,δηλαδή, ένα άτομο μπορεί να ενθαρρύνει την ίδια συμπεριφορά και στη συνέχεια να επιτελείται και από αυτό το άτομο (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016).

Επιπρόσθετα, η αντισταθμιστική θεωρία χρήσης του Διαδικτύου ορίζει ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματα μέσω της χρήσης της τεχνολογίας (Elhai & Contractor, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η υπερβολική ενασχόληση με τα κινητά τηλέφωνα μπορεί να σηματοδοτεί τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων των ατόμων, όπως πλήξη και μοναξιά. Μέσω των νέων τεχνολογιών

και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα εν λόγω συναισθήματα είναι πιθανόν να ρυθμίζονται (Elhai & Contractor, 2018). Αυτό μπορεί να εξηγήσει την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, φόβου μήπως χαθεί κάποια πληροφορία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (fear of missing out), της προβληματικής χρήσης των κινητών τηλεφώνων (Bolkan & Griffin, 2017). Ο επιπολασμός της πολυδιεργασίας (multitasking) θα μπορούσε να είναι ένας ακόμη λόγος για συμπεριφορές αγνόησης υπέρ του κινητού (Vorderer et al., 2017). Με την εμφάνιση των κινητών τηλεφώνων, οι άνθρωποι καλούνται να επεξεργάζονται πολλές πληροφορίες ταυτόχρονα. Ένα άτομο, δηλαδή, μπορεί να ασχολείται με το κινητό του ενώ την ίδια στιγμή μιλάει με κάποιο φυσικό πρόσωπο (MillerOtt & Kelly, 2017). Είναι λογικό ότι η τάση ενός ατόμου να εμπλέκεται σε περισσότερες από μία εργασίες ταυτόχρονα μπορεί να αναγκάσει αυτό το άτομο να αγνοήσει τα άτομα που βρίσκονται απέναντί του. Γενικά, έχει βρεθεί ότι η πολυδιεργασία έχει δυσμενείς επιπτώσεις και σχετίζεται με μειωμένη απόδοση εργασιών και συνολικά αρνητικούς κοινωνικούς δείκτες (Pea et al., 2012; Wang & Tchernev, 2012).

Τέλος, η θεωρία χρήσης με στόχο την ικανοποίηση μπορεί να παρέχει ενδείξεις σχετικά με τους λόγους συμπεριφορών αγνόησης υπέρ του κινητού. Η εν λόγω θεωρία έχει προσφέρει στο παρελθόν πληροφορίες για τους κύριους λόγους για τους οποίους τα άτομα χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα κινητά τηλέφωνα, ποιες ανάγκες έχουν για να τα χρησιμοποιήσουν και ποιες ικανοποιήσεις αποκομίζουν από τη χρήση τους (Al-Saggaf, 2013). Κατ' επέκταση, αυτή η θεωρία μπορεί να επεκταθεί στο πλαίσιο της χρήσης του κινητού τηλεφώνου σε κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς οι συμπεριφορές αγνόησης υπέρ του κινητού μπορεί να εκπληρώνουν μια άμεση ανάγκη ή ικανοποίηση για το άτομο. Οι προσωπικές ικανοποιήσεις που συνήθως αναφέρονται από τη χρήση των μέσων κοινωνικής

δικτύωσης περιλαμβάνουν ενισχυμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, απόδραση, ψυχαγωγία και διατήρηση της διαπροσωπικής διασύνδεσης (Al-Saggaf, 2013; Ifinedo, 2016).

Αγνόηση γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού

Η αγνόηση υπέρ του κινητού διαδραματίζει κομβικό ρόλο και στις οικογενειακές σχέσεις. Έχει βρεθεί πως τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά μπορούν και να δέχονται και να διενεργούν την εν λόγω συμπεριφορά (Denecker et al., 2020). Η αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού, ωστόσο, αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιών, όπου οι πρώτοι επικεντρώνονται στα κινητά τους και παραμελούν τα παιδιά τους αντί να νοιάζονται για την επικοινωνία μαζί τους (Jiang et al., 2021). Η συμπεριφορά αυτή αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *parental phubbing* και για κάποιες σύγχρονες οικογένειες αποτελεί τη νέα πραγματικότητα.

Τα προβλήματα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους είναι δυνατό να προκύψουν από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, όπως η ποιότητα επικοινωνίας, η γονική ζεστασιά, το στυλ προσκόλλησης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των εφήβων (Pancani et al., 2021). Σε αυτή την ποικιλία, η τεχνολογία προστίθεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που τραβούν την προσοχή των γονέων (π.χ. στο παιχνίδι, στη διάρκεια οικογενειακών γευμάτων, σε οικογενειακές βόλτες), επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο αρνητικά τη σχέση γονέα-παιδιού (Pancani et al., 2021). Μεταξύ των διάφορων τεχνολογιών, τα κινητά τηλέφωνα φαίνεται να αποτελούν την πιο πιθανή πηγή απόσπασης των γονέων και γι' αυτό το λόγο έχουν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Για τα παιδιά, η πιο σημαντική πηγή νοήματος και κοινωνικής υποστήριξης είναι οι γονείς τους.

Έτσι, η αρνητική επίδραση της αγνόησης των γονέων υπέρ του κινητού μπορεί να είναι ακόμη πιο ισχυρή στις σχέσεις γονέα-παιδιού στις οποίες η επικοινωνία και η γονική ανταπόκριση έχουν κεντρικούς ρόλους στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Pinquart, 2016; Davidov & Grusec, 2006). Σε πρόσφατη μελέτη, βρέθηκε πως η απόσπαση της προσοχής των μητέρων με τεχνολογικές συσκευές (αυτό που οι συγγραφείς ονόμασαν «technoference») σχετίζεται με προβληματικές συμπεριφορές εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης των μικρών παιδιών τους-5 ετών και κάτω (McDaniel & Radesky, 2018).

Γίνεται φανερό πως η αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού συνδέεται με αρνητικές σχέσεις γονέων-παιδιών (Kwak et al., 2018). Όταν τα κινητά τηλέφωνα αποσπούν την προσοχή των γονέων από την αλληλεπίδραση με ένα παιδί, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί την ψυχολογική απόσταση του γονέα παρά τη φυσική του παρουσία αυξάνοντας πιθανώς την αίσθηση της αγνόησης και βλάπτοντας τη σχέση γονέα-παιδιού (Kildare & Middlemiss, 2017). Αναλυτικότερα, από διάφορες έρευνες προκύπτει πως μπορεί εν δυνάμει να καταστρέψει τις σχέσεις γονέων-παιδιών (Liu et al., 2019), να αυξήσει την κατάθλιψη και τη μοναξιά των εφήβων (Wang et al., 2022), να οδηγήσει σε προβληματική χρήση του κινητού (Geng et al., 2021) και να συμβάλει σε συμπεριφορές κυβερνοεκφοβισμού (Qu et al., 2020).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Μία ακόμα σημαντική διάσταση αφορά στην πιθανότητα απόκτησης ίδιας συμπεριφοράς των παιδιών μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η μάθηση περιλαμβάνει τις συμπεριφορικές αλλαγές, οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω του συνειρμού της συμπεριφοράς και των συνεπειών της. Οι τελευταίες μπορεί να είναι

ευνοϊκές ή μη. Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι ατομικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν δρουν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, αλλά αλληλοκαθορίζονται. Ούτε και το άτομο μπορεί να θεωρηθεί αμέτοχος στη θεωρία αυτή. Τα άτομα με τις πράξεις τους παράγουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες και στη συνέχεια επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Επίσης, οι εμπειρίες που προέρχονται από τη συμπεριφορά της οποίας εκδηλώνει το άτομο καθορίζουν εν μέρη τον τρόπο σκέψης τους, τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις του, πράγμα που στη συνέχεια επηρεάζει τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει. Ένα, ακόμα, στοιχείο της θεωρίας είναι η παραδοχή ότι οι ψυχολογικές λειτουργίες είναι το αποτέλεσμα της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης τριών ομάδων παραγόντων: της συμπεριφοράς, των γνωστικών διαδικασιών και του περιβάλλοντος. Το τρίτο στοιχείο της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης, αφορά την αντιμετώπιση του ατόμου ως δημιουργού αλλαγής. Πρόκειται για την ικανότητά του να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του καθοδηγώντας τον ίδιο τον εαυτό του- αυτοκαθοδήγηση (Rumjaun & Narod, 2020).

Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών μπορούν αποκτηθούν και να ενισχυθούν μέσω της παρατήρησης και έπειτα της μίμησης (Derks et al., 2015; Grusec, 1992). Επιπρόσθετα, υπάρχει διαγενεακή μετάδοση των ψυχολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του γονέα (Yoshida & Busby, 2012). Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει πως διάφορες συμπεριφορές, όπως διατροφικές συνήθειες και προβλήματα συμπεριφοράς, μπορούν να μεταφερθούν από τους γονείς στα παιδιά (Manczak et al., 2016). Κατά τον ίδιο τρόπο, οι πεποιθήσεις των παιδιών για τη χρήση των νέων τεχνολογιών συνδέεται άμεσα με τις πληροφορίες που τους μεταδίδουν οι γονείς τους (Jackson et al., 2011). Πρόσφατα, διαπιστώθηκε πως η προβληματική χρήση των κινητών τηλεφώνων από τη πλευρά των γονέων

συνδέεται θετικά με συμπεριφορικά προβλήματα παιδιών και εφήβων (McDaniel & Radesky, 2018).

Η αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά αποτελεί ένα φλέγον φαινόμενο στις σύγχρονες κοινωνίες, επηρεάζοντας με αρνητικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ τους όπως έχει ήδη αναφερθεί. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς το κατά πόσο η γονική αγνόηση προβλέπει τη γονική εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο.

Παρακάτω, θα αναλυθεί διεξοδικά η θεωρία της εμπλοκής των γονέων στο πλαίσιο του σπιτιού και του σχολείου.

Γονική Εμπλοκή

Η γονική εμπλοκή αποτελεί έναν πολυσύνθετο όρο που είναι δύσκολο να προσεγγιστεί. Υποστηρίζεται ότι παρά την κατά προσέγγιση έννοια της, η λειτουργική χρήση της γονικής εμπλοκής δεν είναι ξεκάθαρη και σταθερή στη βιβλιογραφία (Fan & Chen, 2001). Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι στο σύνολο τους συμπεριλαμβάνουν ποικίλες γονικές συμπεριφορές, πρακτικές, απόψεις και διεργασίες (Choi et al., 2015). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Wilder, η γονική εμπλοκή ορίζεται ως οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σπίτι και έχουν σχεδιαστεί στο να υποστηρίζουν τα παιδιά με τις μαθηματικές τους και τις άλλες εργασίες. Θεωρεί ότι οι βασικές αποφάσεις που παίρνουν οι γονείς για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επηρεάζονται από το γονικό ρόλο τον οποίο αποδέχονται και ασκούν και πιο συγκεκριμένα από τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους για τα καθήκοντα ή τις ευθύνες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Wilder, 2017). Οι Singh και Banerjee (2019) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως την ενασχόληση των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των γονέων και των μαθητών και τέλος τη δέσμευση για συνεχή

επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των μαθητών. Τέλος, σύμφωνα με τον Moles (1982), η γονική εμπλοκή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο, μέσω των οποίων οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους τις ικανότητές τους, τη γνώση που διαθέτουν, τις στάσεις και τις αξίες τους (Antolin Drešar & Lipovec, 2017).

Στη γονική εμπλοκή εμπερικλείονται απόψεις και πρακτικές των γονέων σε σχέση με τη σχολική ζωή των παιδιών και την κοινωνικοποίησή και εμπειρία τους στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, συμπεριλαμβάνονται οι αλληλεπιδράσεις των γονέων με το ίδιο το παιδί, τους φορείς της επίσημης εκπαίδευσης, καθώς και τους θεσμούς και πόρους του κοινωνικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Penderi & Petrogiannis, 2017). Ένα από τα μοντέλα γονικής εμπλοκής που έχει αξιοποιηθεί ιδιαίτερα είναι το μοντέλο της Epstein. Σε αυτό, η Epstein προτείνει έξι τύπους γονικής εμπλοκής που θέτουν το πλαίσιο της συνεργατικής σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου, με απώτερο σκοπό το όφελος των παιδιών. Οι τύποι αυτοί είναι οι εξής:

1. Γονική μέριμνα: κύριο στόχο αποτελεί να δημιουργήσουν οι οικογένειες υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης στο σπίτι.
2. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: κύριος στόχος η καλή αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού.
3. Εθελοντική εργασία γονέων στο σχολείο: η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες καθίσταται κομβική και για τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τις σχετικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

4. Ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι: οι γονείς αλληλεπιδρούν και βοηθούν τα παιδιά εξασκώντας τα σε δραστηριότητες σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: κύριος στόχος η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο.
6. Συνεργασία με την κοινότητα: οι γονείς συνεργάζονται με αρμόδιους φορείς ώστε να ενισχυθούν τα σχολικά προγράμματα και παράλληλα να προαχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Epstein, 1995, όπ. ανάφ. στους Ihmeideh et al., 2020).

Η έννοια της γονικής εμπλοκής αποτελεί μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία αποτελείται από στάδια. Αναλυτικότερα, προσδιορίζονται πέντε διακριτά επίπεδα της γονικής εμπλοκής. Το πρώτο επίπεδο της διαδικασίας της γονικής εμπλοκής, περιλαμβάνει τη βασική απόφαση εμπλοκής των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το χρονικό σημείο στο οποίο οι γονείς παίρνουν την απόφαση, συνειδητά ή υποσυνείδητα, να εμπλακούν στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό το πρώτο στάδιο καθορίζει στη συνέχεια το επόμενο στάδιο, την απόφαση που καλούνται να λάβουν οι γονείς για το πώς θα εμπλακούν. Τα δύο πρώτα στάδια συνεπάγονται την έναρξη της διαδικασίας της γονικής εμπλοκής και κατά συνέπεια οδηγούν σε πιο πολύπλοκα στάδια, όπως στην επιλογή μηχανισμών μέσω των οποίων η εμπλοκή των γονέων μπορεί να έχει αποτέλεσμα στη σχολική επιτυχία των παιδιών, καθώς και στην αποφυγή μηχανισμών που μπορεί να μετριάσουν τη σχολική επιτυχία. Το τελικό στάδιο της διαδικασίας περιλαμβάνει την παρατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, τα οποία έχουν επηρεαστεί από την εμπλοκή των γονέων. Όλα τα στάδια της γονικής εμπλοκής είναι σημαντικά και

αποτελεσματικά, το πρώτο, όμως, κυρίως εισάγει και επηρεάζει τα αποτελέσματα των επόμενων σταδίων (Green et al. 2007; HooverDempsey et al. 2005).

Η απόφαση των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρείται ότι βασίζεται στην αντίληψη του ρόλου τους ως γονείς και στην αναγνώριση των επιπέδων αποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, απαριθμούνται τρία είδη δομής του γονικού ρόλου: ο επικεντρωμένος στους ίδιους τους γονείς, ο επικεντρωμένος στους εκπαιδευτικούς και ο επικεντρωμένος στη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς που αποδέχονται και αναλαμβάνουν τον επικεντρωμένο στους ίδιους ρόλο, εκτιμούν πως είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Από την άλλη, οι γονείς που ενστερνίζονται τον επικεντρωμένο στους εκπαιδευτικούς ρόλο, θεωρούν πως την μοναδική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών του την έχουν εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Τέλος, οι γονείς που επικεντρώνονται στο συνεργατικό ρόλο, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και μοιράζονται μαζί τους την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Wilder, 2017).

Κάποιες άλλες διαστάσεις της γονικής εμπλοκής αφορούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα και το αναπτυξιακό στάδιο των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί πως οι περισσότεροι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο νηπιαγωγείο. Η εμπλοκή των γονέων φαίνεται να εξασθενεί όσο τα παιδιά προχωρούν στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Η γονική εμπλοκή, δηλαδή, μειώνεται όσο τα παιδιά προχωρούν από το Δημοτικό σχολείο στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, σε διάφορες έρευνες επισημαίνεται ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν σε ηλικία, τόσο μειώνεται η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευσή τους. Το μεγαλύτερο

μέρος της έρευνας για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εστιάζει στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου (Choi et al., 2015).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή

Ποικίλοι είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την εμπλοκή των γονέων. Η οικογένεια, το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δομή και το μέγεθος της οικογένειας, το επαγγελματικό υπόβαθρο των μελών της οικογένειας και διάφορα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ηλικία, το φύλο, η τάξη φοίτησης στο σχολείο, και η σχολική τους απόδοση, αποτελούν μερικούς συναφείς παράγοντες της γονικής εμπλοκής (Deslandes & Bertrand, 2005).

Αρχικά, η κοινωνική και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, έχει βρεθεί σε διάφορες έρευνες ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εμπλοκής των γονέων τόσο σε σχολικές δραστηριότητες, όσο και σε άλλες γνωστικές ή διανοητικές δραστηριότητες έξω από το πλαίσιο του σχολείου, από τις μικρότερες τάξεις μέχρι και την εφηβική περίοδο (Choi et al., 2015). Αναλυτικότερα, οι γονείς με λιγότερους οικονομικούς πόρους συνήθως, δεν έχουν τη δυνατότητα για την απόκτηση εξωσχολικών βιβλίων, εφοδίων και άλλων εκπαιδευτικών εμπειριών. Οι λιγστοί οικονομικοί πόροι μειώνουν την ικανότητα των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο να εκπληρώσουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες που έχουν θέσει για αυτά, αναγκάζοντας τους να μειώσουν το βαθμό εμπλοκής τους κατά τη διάρκεια του χρόνου (Spera et al., 2009). Παράλληλα, οι γονείς με χαμηλότερο εισόδημα ενδέχεται να διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό πολιτισμικά και μορφωτικά, γεγονός το οποίο συντελεί στην απουσία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Benner et al., 2016). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, είναι πιο πιθανό να

συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, έχοντας παράλληλα την τάση να αυξήσουν το βαθμό εμπλοκής τους στο χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους για περαιτέρω δραστηριότητες και ερεθίσματα εκτός του σχολικού πλαισίου (Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί έναν ακόμη προάγγελο της γονικής εμπλοκής καθώς και τη σχέση της με τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αν και δεν επηρεάζει άμεσα το ποσοστό ή την ποιότητα της γονικής εμπλοκής, επηρεάζει ή και συσχετίζεται με τις απόψεις των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ή και την ικανότητά τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις και ως εκ τούτου επηρεάζει και συσχετίζεται με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι (Wilder, 2017). Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχει αποδειχθεί πως διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική εμπειρία και τα εφόδια στα οποία μπορούν να βασιστούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλά επίπεδα μόρφωσης (Spera et al., 2009). Η εμπλοκή τους, ωστόσο, φαίνεται να μειώνεται, στη μετάβαση των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (DePlanty et al., 2007). Απεναντίας, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν διαθέτουν τις ικανότητες ή τις εκπαιδευτικές μορφωτικές εμπειρίες, στις οποίες θα βασιστούν για να ενισχύσουν τα μορφωτικά επιτεύγματα των παιδιών τους σε καθημερινή βάση. Με δεδομένες τις λιγοστές μορφωτικές εμπειρίες, οι εν λόγω γονείς, ίσως δεν μπορούν να μετατρέψουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες που θέτουν για τα παιδιά τους σε γονική εμπλοκή, τόσο στις σχολικές εργασίες, όσο και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Spera et al., 2009).

Οι αντιλήψεις των γονέων για την ποιότητα και το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, φαίνεται πως καθορίζουν τις

προσδοκίες τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους και συνεπώς και την εμπλοκή τους σε αυτή. Οι γονείς για παράδειγμα, που διαθέτουν δικές τους θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, όπως και οι γονείς που θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα ενισχύει την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους σε σύγκριση με άλλους γονείς (Gokturk & Dinckal, 2018). Σε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Borger και οι συνεργάτες του (1986) βρήκαν ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος, όπως η ηγεσία του σχολείου, το περιβάλλον του σχολείου και η έκταση με την οποία τους ενημερώνει και τους παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών τους ή και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες, ενδυναμώνει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διότι θεωρούν ότι το σχολείο διευκολύνει τη σχολική επιτυχία τους (Spera et al., 2009).

Παρόμοια, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα που επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων. Ένας εκπαιδευτικός που αποπνέει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας, δημιουργεί μεγαλύτερη ασφάλεια στον γονέα στο ότι θα καταφέρει να πετύχει τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση (DePlanty et al., 2007). Οι κοινές αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων συνδέονται με θετικό τρόπο με τη γονική εμπλοκή με αποτέλεσμα να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποδεικνύουν περισσότερους τρόπους δραστηριοτήτων με σκοπό να ενεργοποιήσουν τις οικογένειες για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαφές με τους γονείς ή επιδεικνύουν τάση απομόνωσης, δεν έχουν επικοινωνία μαζί τους και κατά συνέπεια δεν προσπαθούν να τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί με

υψηλότερη αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους γονείς στο να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα (DePlanty et al., 2007).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων αποτελεί έναν εξίσου καθοριστικό παράγοντα για τη γονική εμπλοκή. Οι γονείς είναι πιο πιθανό να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εάν θεωρήσουν τη συμμετοχή τους σαν μία απαίτηση του ρόλου τους ως γονείς και εάν πιστεύουν ότι έχουν τα εφόδια προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους ουσιαστικά (Deslandes & Bertrand, 2005). Οι γονείς θα εμπλακούν εάν τους είναι ξεκάθαρο πως μέσω των ενεργειών τους θα βελτιώσουν τη μάθηση και τη σχολική απόδοση των παιδιών τους. Σε συνδυασμό με την επιθυμία και των ίδιων των παιδιών, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων συμβάλει στην ουσιαστική συνεργασία και εμπλοκή τους (Tazouti & Jarlégan, 2019). Οι προσκλήσεις των μαθητών για την εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευσή τους, είναι είτε έμμεσες, είτε άμεσες, και προκύπτουν ως συνάρτηση της ηλικίας τους, της απαίτησής τους για αυτονομία και του επιπέδου απόδοσής τους στο σχολείο. Από την άλλη, εάν εκφράζουν την επιθυμία να δουλεύουν μόνοι τους, οι γονείς ανταποκρίνονται και μειώνουν το επίπεδο της εμπλοκής τους (Deslandes & Bertrand, 2005).

Συμπερασματικά, η δομή της οικογένειας, το μέγεθός της, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων, αποτελούν παράγοντες με σημαντική επίδραση στη γονική εμπλοκή, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Είναι γεγονός πως οι μονογονεϊκές και πολύτεχνες οικογένειες και οι εργαζόμενοι, είναι πιο πιθανό να συναντήσουν περισσότερα εμπόδια στο να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους λόγω φυσικών δυσκολιών. Έχει βρεθεί, ωστόσο, πως οι συγκεκριμένοι γονείς βρίσκουν τον τρόπο να ξεπεράσουν αυτά τα εμπόδια και να

συμβάλλουν θετικά στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, μέσω διάφορων τρόπων εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι πολύτεκνοι γονείς βρέθηκαν να εμπλέκονται λιγότερο στο σπίτι, η εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες είναι σχεδόν η ίδια με τους γονείς οι οποίοι δεν ανήκουν στην κατηγορία των πολυτέκνων.

Επίσης, οι γονείς οι οποίοι εργάζονται μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, υστερούν στην εμπλοκή στο χώρο του σχολείου, εμπλέκονται όμως στο σπίτι στον ίδιο βαθμό και με την ίδια συχνότητα με τους γονείς οι οποίοι δεν εργάζονται (Wilder, 2017). Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η γονική εμπλοκή φθίνει σταδιακά στο σπίτι και στο σχολείο όσο τα παιδιά μετακινούνται σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πράγματι, ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι η εμπλοκή σε πρώιμα εκπαιδευτικά στάδια διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο. Θεωρούν ,για παράδειγμα, πως η εμπλοκή τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο είναι πιο σημαντική ,ενώ ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τα παιδιά επιθυμούν και χρειάζονται ανεξαρτησία, γεγονός που προκαλεί τη μείωση του επιπέδου εμπλοκής τους στην εκπαίδευσή τους (Castro et al., 2015).

Τύποι γονικής εμπλοκής

Υπάρχουν δύο ευδιάκριτες κατηγορίες γονικής εμπλοκής: η εμπλοκή των γονέων στον χώρο του σχολείου και η εμπλοκή τους στο σπίτι (Choi et al., 2015). Η γονική εμπλοκή ενώνει ουσιαστικά, τα δύο καίρια περιβάλλοντα της ανάπτυξης των παιδιών: το σπίτι και το σχολείο. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τους δύο αυτούς τύπους, τον έναν ως συνέχεια του άλλου. Εάν οι γονείς ,δηλαδή, είναι ενήμεροι για τους γνωστικούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός στο παιδί τους, έχουν την ευκαιρία να παρέχουν όλους τους αναγκαίους πόρους και την υποστήριξη για την εκπλήρωση των συγκεκριμένων στόχων στο σπίτι (El Nokali et al., 2010).

Γονική εμπλοκή στο σπίτι

Η εμπλοκή των γονέων στο σπίτι αφορά σε πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται μεν με το σχολείο, πραγματοποιούνται όμως έξω από τα πλαίσια αυτού και αφορούν συνήθως την παροχή βοήθειας στα παιδιά σχετικά με τις σχολικές τους εργασίες, τη συζήτηση μαζί τους για θέματα σχετικά με το σχολείο καθώς και την ενθάρρυνση εκ μέρους των γονέων και την παρότρυνση, ώστε τα παιδιά να ασχοληθούν με γνωστικές και διανοητικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση βιβλίων, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και μουσεία (Choi et al., 2015). Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι παράλληλα. Μέσω της εμπλοκής των γονέων στο σπίτι πραγματοποιούνται διάφοροι σχολικοί στόχοι, όπως η έμμεση επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Choi et al., 2015). Αναφορές μαθητών με υψηλό μαθησιακό επίπεδο, αναδεικνύουν ότι η εμπλοκή των γονέων τους στο χώρο του σχολείου, δεν είναι τόσο σημαντική, όσο η εμπλοκή και η συμμετοχή τους στο σπίτι. Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας σημαντικότερη και πιο αποτελεσματική για την εκπαίδευση των μαθητών τους, την εμπλοκή των γονέων στο σπίτι (Choi et al., 2015).

Όπως έχει αναφερθεί, καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετατοπίζουν τα ενδιαφέροντά τους σε ομάδες που βρίσκονται εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους να περιορίζεται στην παροχή συμβουλευτικής στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν πέρα από τις ποικίλες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους εξαιτίας της εφηβικής πλέον ηλικίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν τους συνομηλίκους τους ως την ομάδα στήριξης λόγω της καλύτερης κατανόησης των εφηβικών θεμάτων και συχνά να υπάρχουν έντονες συγκρούσεις με

τους γονείς. Έτσι, η γονική εμπλοκή γίνεται περισσότερο λεπτομερής, τα αποτελέσματά της αποκαλύπτονται πιο αργά, η εμπλοκή των γονέων αποκτά έναν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα και αφορά τη συμμετοχή στις σχολικές επιδόσεις και στην απόδοση των παιδιών (Choi et al., 2015).

Ακόμα, σύμφωνα με αναφορές εκπαιδευτικών και μαθητών, γίνεται σαφές ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, εξασθενεί σημαντικά, όσο οι μαθητές προχωρούν στις μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, δίνοντας έτσι το έναυσμα στους γονείς να εμπλέκονται και να παρεμβαίνουν με μεγαλύτερη συχνότητα και με διάφορους τρόπους στο σπίτι, για παράδειγμα οι γονείς ξεκινούν να παρέχουν συμβουλές σχετικές με σχολικά ζητήματα ή με την επιλογή σειράς μαθημάτων, καθώς και με την ενίσχυση της προετοιμασίας των παιδιών τους για τις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Choi et al., 2015).

Η πλέον συνηθισμένη μορφή γονικής εμπλοκής στο σπίτι είναι η παροχή βοήθειας στα παιδιά για τις σχολικές τους εργασίες. Μέσω των σχολικών εργασιών παρέχεται στους γονείς πρόσφορο έδαφος εμπλοκής, καθώς τα παιδιά συζητούν μαζί τους θέματα σχετικά με την ύλη των μαθημάτων που διδάσκονται τα παιδιά στο σχολείο και τους παρέχουν την ευκαιρία να συζητήσουν εποικοδομητικά μαζί τους για το σχολικά ζητήματα και για τη μόρφωση και το μέλλον τους γενικότερα. Όσον αφορά το επίπεδο της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές εργασίες εξαρτάται κυρίως από τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών και τα αιτήματά τους να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη από τους γονείς τους, προκειμένου να τις διεκπεραιώσουν. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως μέσω της παροχής βοήθειας από τους γονείς στις σχολικές εργασίες, τόσο αναπτύσσονται τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και συμμετοχή στη σχολική διαδικασία (Choi et al., 2015).

Κομβικό ρόλο για την εμπλοκή των γονέων στο σπίτι διαδραματίζουν οι γνώσεις των πρώτων και το γνωστικό αντικείμενο για το οποίο ζητείται βοήθεια από τα παιδιά. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το μάθημα των Μαθηματικών, για παράδειγμα, δεν υποστηρίζεται η θετική συσχέτιση μεταξύ της γονικής εμπλοκής στο σπίτι και της παροχής βοήθειας στις σχολικές εργασίες με υψηλές επιδόσεις στο συγκεκριμένο μάθημα (Wilder, 2017). Παρόμοια, έρευνα των Deslandes και Bertrand (2005), κατέδειξε πως οι γονείς είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν στο σπίτι, όταν έχουν αυτοπεποίθηση και νιώθουν σίγουροι ότι είναι ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε σχέση με το αντικείμενο που τους ζητείται η βοήθεια. Όσο πιο σίγουροι αισθάνονται για τον εαυτό τους, τόσο πιο πολύ θα εμπλακούν στις σχολικές εργασίες με μοναδικό σκοπό τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους.

Από έρευνες προκύπτει πως διάφορες μορφές οικογένειας, κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά υποδεικνύουν το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι. Παραδείγματος χάριν, οι Astone και Mc Lanahan (1991), υποδεικνύουν ότι οι γονείς μαθητών από μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό στο σπίτι, ελέγχοντας λιγότερο τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους σε σύγκριση με γονείς μαθητών από παραδοσιακές οικογένειες (Deslandes & Bertrand, 2005). Επιπροσθέτως, οι Deslandes και Cloutier (2000), αναφέρουν ότι σχετικά με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι, οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο με τις σχολικές εργασίες των παιδιών σε σχέση με τους πατέρες (Deslandes & Bertrand, 2005). Ακόμα, αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών, οι Eccles και Harold (1996), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς που έχουν ένα παιδί, παρέχουν περισσότερη βοήθεια με τις σχολικές εργασίες, συγκριτικά με τους πολύτεκνους γονείς και εμπλέκονται γενικότερα σε μεγαλύτερο βαθμό στο χώρο του σπιτιού (Deslandes & Bertrand, 2005). Η μετάβαση

σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες ,όπως έχει αναφερθεί πολλάκις, προμηνύει τη μειωμένη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στην εφηβεία (Hoover-Dempsey et al., 2001). Τέλος, οι προσδοκίες των μαθητών προς τους γονείς τους για την παροχή βοήθειας στις σχολικές εργασίες, είναι σταθερές στις ηλικίες του δημοτικού σχολείου, λιγότερες κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ενώ, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι γονείς των μικρότερων μαθητών έχουν την τάση να τους βοηθούν, χωρίς να τους ζητηθεί (Deslandes & Bertrand, 2005).

Γονική εμπλοκή στο σχολείο

Η γονική εμπλοκή στο σχολικό πλαίσιο αφορά σε γονικές πρακτικές που στοχεύουν και ενισχύουν την άμεση επαφή με το σχολείο και την επακόλουθη σύνδεση οικογένειας-σχολείου. Μερικά παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές συνεδριάσεις και στα διάφορα σχολικά γεγονότα, τις εθελοντικές δράσεις στο χώρο του σχολείου και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών (Choi et al., 2015). Προκειμένου να επιτευχθεί η γονική εμπλοκή στο σχολείο, είναι σημαντικό το τελευταίο να διοργανώνει δράσεις με σκοπό την ενημέρωση και την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων. Οι εν λόγω δράσεις περιλαμβάνουν την παροχή πληροφοριών στους γονείς σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου, τις σχολικές διαδικασίες, τα σχολικά γεγονότα και φυσικά την πρόοδο των παιδιών. Ακόμη, περιλαμβάνουν την παροχή δυνατότητας στους γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές και την παροχή ευκαιριών στους γονείς να συνεργάζονται με τη σχολική κοινότητα και τις σχολικές δομές. Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει τη θετική σχέση μεταξύ των δράσεων που υλοποιούνται στα σχολεία για την ενημέρωση των γονέων και την ενίσχυση της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Spera et al., 2009).

Τα αποτελέσματα από την αυξημένη εμπλοκή των γονέων στο σχολείο δείχνουν πως προάγονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικές δεξιότητες, μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στο σχολείο. Όσο αυξάνεται, λοιπόν, η γονική εμπλοκή στο πέρασμα του χρόνου, τόσο περισσότερο καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές στο σχολείο (El Nokali et al., 2010). Ακόμη, η αυξημένη γονική εμπλοκή συνεπάγεται συχνότερη επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό με αποτέλεσμα την πληρέστερη ενημέρωση σε σχέση με την προσαρμογή των παιδιών τους και τη συνολική τους εικόνα και συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο. Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η γενικότερη εμπλοκή των τελευταίων στο χώρο του σχολείου, ωφελεί την σχολική ανάπτυξη των παιδιών τους (Lekli & Kaloti, 2015).

Η σημαντικότητα της αυξημένης γονικής εμπλοκής στον χώρο του σχολείου γίνεται φανερή από την επακόλουθη υψηλή επίδοση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Eccles και Harold (1996), οι γονείς των παιδιών που πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις, συνηθίζουν να συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών που πετυχαίνουν χαμηλότερη σχολική επίδοση (Deslandes & Bertrand, 2005). Όταν το σχολικό κλίμα είναι πρόσφορο και η επιθυμία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών για εμπλοκή των γονέων είναι φανερή, τότε ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό η γονική εμπλοκή (Deslandes & Bertrand, 2005).

Ένας ορισμός που ενισχύει όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής έχει ειπωθεί από την Domina (2005), σύμφωνα με την οποία η εμπλοκή των γονέων στις λειτουργίες του σχολείου, μεταδίδει στα παιδιά τη σημαντικότητα του σχολείου και ενισχύει την ανάπτυξη των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους γονείς (Fan et al., 2012). Η Domina (2005) επίσης βρήκε ότι η παρακολούθηση των

σχολικών συνεδριάσεων και των συναντήσεων των συλλόγων γονέων, η εθελοντική δράση στο σχολείο και ο έλεγχος των σχολικών εργασιών, συσχετίζονται θετικά με τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Fan et al., 2012). Με τον τρόπο αυτό, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν εκ των έσω τη σχολική πορεία των παιδιών τους, να ενημερώνονται για ενδεχόμενες δυσκολίες και προβλήματα και κατ' επέκταση να ωθούνται σε πρόωπη παρέμβαση αν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επομένως, με τη γνωστοποίηση των παραπάνω πληροφοριών μέσω της εμπλοκής τους, οι γονείς αποκτούν τη δυνατότητα να αυξήσουν την ποιότητα της υποστήριξης, την οποία παρέχουν στα παιδιά τους σχετικά με την εκπαίδευσή τους στο σπίτι, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών τους για καλύτερες σχολικές επιδόσεις και αύξηση της αυτοπεποίθησής τους (Fan et al., 2012). Οι κοινωνικοί παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αυτό – αποτελεσματικότητα και στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Η γονική εμπλοκή αποτελεί το διαμεσολαβητικό παράγοντα επίδρασης των κινήτρων των μαθητών. Οι φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους, η εμπλοκή τους με τα σχολικά προγράμματα των παιδιών και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο, διάφορες ,δηλαδή, συνιστώσες της γονικής εμπλοκής, επηρεάζουν τα κίνητρά τους για το σχολείο (Fan et al., 2012).

Ωστόσο, η πιο συνηθισμένη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας βασίζεται συνήθως σε λιγότερο καλές συμπεριφορές των μαθητών με αποτέλεσμα να υπάρχει αρνητική επίρεια στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των τελευταίων. Τα περισσότερα σχολικά πλαίσια επιδιώκουν συχνά την επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον σε περιπτώσεις χαμηλών επιδόσεων ή ανάρμοστων συμπεριφορών των μαθητών (Topor et al., 2010). Αυτού του είδους οι πληροφορίες από τη μεριά του σχολείου, οδηγούν συχνά τους γονείς σε συνεχείς συνομιλίες με τα παιδιά τους, οι οποίες είναι

αποθαρρυντικές και τιμωρητικές για τα τελευταία, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, το ενδιαφέρον τους και η συμμετοχή τους στη μάθηση γενικότερα. Το σχολείο, επομένως, σε συνάφεια με τις πληροφορίες που μεταφέρει οφείλει να παρέχει τις ορθές κατευθύνσεις στους γονείς για το πώς να επικοινωνούν με τα παιδιά τους, προκειμένου μέσω της εμπλοκής τους στην εκπαίδευσή τους να διατηρούν ένα θετικό περιβάλλον που να υποστηρίζει τη μάθηση στο σπίτι (Fan et al., 2012).

Τα οφέλη της γονικής εμπλοκής

Η γονική εμπλοκή δύναται να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στόχο αποτελεί τόσο η ανάπτυξη των σχολικών επιτευγμάτων των μαθητών όσο και η υγιής ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους. Από έρευνες έχει φανεί πως τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται ενεργά έχουν καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η αρμονική σχέση σχολείου-οικογένειας αναδεικνύει πως μπορούν να εντοπιστούν ευκολότερα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς και παράλληλα μπορούν να περιοριστούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2005; Kohl et al., 2002). Όπως αναμένεται, η θετική αυτή συνύπαρξη και σχέση σχολείου-οικογένειας αποτυπώνεται στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που αναγνωρίζουν την αρμονική σχέση του σχολείου και της οικογένειας τείνουν να διαμορφώνουν θετικότερη στάση και συμπεριφορά και να έχουν πιο υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους, ενώ ταυτόχρονα η αυτοεικόνα τους διαμορφώνεται με όσο το δυνατόν θετικότερο τρόπο (Γεωργίου, 2011; Epstein, 1992).

Αν και μέχρι στιγμής έχουν συζητηθεί τα οφέλη κυρίως των παιδιών από τη

γονική εμπλοκή, είναι καίριας σημασίας να αποσαφηνιστεί η θετική επίδραση της εμπλοκής και στους ίδιους τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών, τείνουν να διαμορφώνουν πιο υγιείς και ουσιαστικές σχέσεις με τα παιδιά τους, δεδομένου ότι γνωρίζουν και κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά τους, αντιλαμβάνονται και αποδέχονται τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία των τελευταίων και γενικά αναπτύσσουν έναν καλύτερο κώδικα επικοινωνίας (Μπρούζος, 2002). Επιπλέον, η σχέση γονέων-εκπαιδευτικών ωφελείται ποικιλοτρόπως. Οι γονείς με τη συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο, εμπιστεύονται με μεγαλύτερη ευκολία το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο το παιδί τους βρίσκεται σε καθημερινή βάση, γεγονός που διαμορφώνει και στα ίδια μία θετικότερη στάση (Carlisle et al., 2005). Τέλος, η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βοηθά στην αυτοεικόνα και την αυτοαποτελεσματικότητα των τελευταίων. Μέσω της συνεργασίας τους, μαθαίνουν νέους τρόπους προκειμένου να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους, να τις αντιμετωπίσουν και να συμπεριφερθούν με τον κατάλληλο τρόπο απέναντι στα παιδιά τους (Epstein, 1992).

Με παρόμοιο τρόπο, η θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής γίνεται φανερή και στους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, η νέα συνθήκη των σχέσεων εκπαιδευτικών γονέων, μέσω της επικοινωνίας και της αμοιβαίας συνεργασίας, βοηθά στην αρμονική συνύπαρξη των δύο πλευρών και τη μείωση τόσο των προκαταλήψεων όσο και των συγκρούσεων (Stroetinga et al., 2019). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η σχέση των γονέων και των εκπαιδευτικών γίνεται συνεργατική και όχι εχθρική, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μπορούν να κατανοήσουν τους γονείς, να τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τι συμβαίνει στο χώρο του σχολείου και στη

συνέχεια να μπορέσουν να τους συμβουλέψουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Antonopoulou et al., 2011). Μέσω ,λοιπόν, αυτής της επικοινωνίας με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών τους και κατ' επέκταση να σχεδιάσουν τα καλύτερα δυνατά εκπαιδευτικά προγράμματα, βασισμένοι στις πολύτιμες πληροφορίες που λαμβάνουν από τους γονείς (Webster-Stratton & Bywater, 2015).

Γονική εμπλοκή στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες εμπλοκής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον ξεκίνησαν το 1899 και μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν ουσιαστικά με τις οικογένειες των παιδιών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων που φέρει την επωνυμία του σχολείου και έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα. Με τη σύμπραξη αυτών των δύο φορέων επιτυγχάνονται στόχοι προς όφελος μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον Ελλαδικό χώρο, έχει βρεθεί πως υπάρχει ευκαιριακή επαφή μεταξύ σχολείου - οικογένειας κάτω από συγκεκριμένες υποχρεώσεις, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους (Γκλίαου-Χριστοδούλου, 2005). Τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στην προσχολική αγωγή, γίνεται φανερή η σημαντικότητα που αποδίδουν οι γονείς στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς για το κοινό καλό των παιδιών τους (Antonopoulou et al., 2011). Φυσικά, υπάρχουν και γονείς που έχουν τυπικές ή και απόμακρες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Αυτό σχετίζεται με την

εκπαιδευτική πολιτική η οποία δεν έχει πάρει κανένα μέτρο για να προβάλλει τα πλεονεκτήματα της γονικής εμπλοκής. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στις στρατηγικές προσέλκυσης των γονέων στο σχολείο παρόλο που απαιτείται να τις εφαρμόσουν (Simon & Epstein, 2001). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται την υποστήριξη και τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία διότι χρειάζονται όλοι προκειμένου να δώσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους στηρίζουν με τις καλύτερες πρακτικές και μεθόδους έχοντας ως στόχο την άριστη συνεργασία (Μπόνια και συν., 2008).

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο καθένας ανάλογα με το ρόλο του έχει διαφορετικές αρμοδιότητες (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Πιο αναλυτικά, η οικογένεια είναι υπεύθυνη για τη ψυχοσύνθεση του παιδιού ενώ το σχολείο είναι αρμόδιο σε θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης του μαθητή. Όμως, το κοινό στοιχείο που τους ενώνει είναι η ανταλλαγή πληροφοριών για την εξέλιξη του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο αντίστοιχα.

Παρότι γίνεται φανερή η θετική διάσταση της εμπλοκής των γονέων και της συνεργασίας μεταξύ των τελευταίων και των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται μία πτώση της γονικής συμμετοχής στο σχολικό πλαίσιο (Anastasiou & Papagianni, 2020). Αναλυτικότερα, γίνεται εμφανής η αποστασιοποίηση των γονέων από τα σχολικά δρώμενα, κυρίως μετά την πανδημία COVID-19 όπου ακόμα και οι βαθμοί επίδοσης των μαθητών στέλνονται διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δεν υπάρχει ευκαιρία για ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Eleftheriadou & Vlachou, 2023). Παρατηρείται ακόμα διαρκής αμφισβήτηση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και ρίψη ευθυνών στους τελευταίους αναφορικά με οποιαδήποτε αδυναμία των μαθητών (Eleftheriadou &

Vlachou, 2023). Η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως χρήζει περαιτέρω ενίσχυσης (Eleftheriadou & Vlachou, 2023).

Γονική εμπλοκή και αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δεν ήταν εφικτό να εντοπιστούν έρευνες που να μελετούν άμεσα τη σχέση της γονικής εμπλοκής με την αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού με συμμετέχοντες γονείς. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν σε απόψεις παιδιών και εφήβων και μελετούν μεταβλητές που δίνουν έμφαση στις επιπτώσεις στα παιδιά. Υπάρχουν ωστόσο, κάποια δεδομένα από την αύξηση της χρήσης των κινητών τηλεφώνων και των τεχνολογιών γενικότερα σε σχέση με τη γονική εμπλοκή.

Αναλυτικότερα, η οικογένεια έχει βρεθεί να επηρεάζεται από τη σύγχρονη εποχή της αυξημένης χρήσης των τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης τόσο θετικά όσο και αρνητικά (Patrikakou, 2015). Για παράδειγμα, με τα νέα δεδομένα φαίνεται να εκλείπουν κάποιες παραδοσιακές οικογενειακές πρακτικές, όπως το οικογενειακό γεύμα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καινούρια όρια στη σύγχρονη οικογένεια (Ling & Yttri, 2006). Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες φαίνεται πως βοηθούν την οικογένεια δεδομένου ότι καθίσταται πιο εύκολη η συχνή επικοινωνία και ανταλλαγή νέων μεταξύ γονέων και παιδιών, ενώ παράλληλα διευκολύνει την επικοινωνία γονέων-παιδιών σε περιπτώσεις διαζυγίου όπου συνήθως, ο ένας από τους δύο γονείς έχει συγκεκριμένες συναντήσεις με τα παιδιά μέσα στην εβδομάδα (Ganong et al., 2012; Kennedy et al., 2008).

Η καλή ανατροφή των παιδιών και η εμπλοκή των γονέων τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο πλαίσιο του σπιτιού, έχει φανεί πως ενισχύει την ενσυναίσθηση, την ειλικρίνεια, την αυτοπεποίθηση του παιδιού, ενισχύει γενικά την ανάπτυξη των

κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και τα βοηθά να έχουν μια θετική στάση για τα σχολικά δρώμενα (Steinberg, 2005). Οι καλές γονικές πρακτικές φαίνεται να μην έχουν επηρεαστεί με την αυξημένη χρήση των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Patrikakou, 2016). Παράλληλα είναι σημαντικό οι γονείς να λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Για παράδειγμα, όταν σε ένα οικογενειακό γεύμα ο γονιός δεν θέλει να είναι το παιδί του μπροστά από μία οθόνη και να φεύγει κάθε φορά που ακούει μία ειδοποίηση, τότε και ο ίδιος θα πρέπει να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο (Patrikakou, 2016).

Η διαρκής σύνδεση στο διαδίκτυο δημιουργεί επικίνδυνες συνθήκες για τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν τα παρακολουθούν σωστά ή είναι και οι ίδιοι επηρεασμένοι από τις νέες συνθήκες. Οι γονείς που επικεντρώνονται πολύ στις νέες τεχνολογίες είναι πιθανόν να γίνουν αντιληπτοί από τα παιδιά τους ως συναισθηματικά απόντες ή να θεωρήσουν ότι τα παραμελούν (Steiner-Adair, 2013). Αυτός ο αποσπασμένος τρόπος γονικής μέριμνας αποτρέπει ευκαιρίες για συνεχή προσοχή και προβληματισμό, επηρεάζοντας με τη σειρά του τον τρόπο αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και κατ' επέκταση με τα παιδιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται αναγκαίο να καθορίζονται κανόνες για τη χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, οι οποίοι θα πρέπει να εξηγούνται με σαφήνεια και όχι να επιβάλλονται, ούτως ώστε τα παιδιά να νιώθουν ανεξάρτητα, ασφαλή με τις επιλογές τους και υπεύθυνα για τις πράξεις τους (Patrikakou, 2016). Σύμφωνα με τον Steinberg (2005,2011), οι τελευταίες εξελίξεις αναφορικά με την τεχνολογία και την επίδραση της στην οικογένεια καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στη ζωή των παιδιών τους. Γι' αυτόν το λόγο, κάνει κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής των γονέων προσαρμοσμένης στις νέες συνθήκες των νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι

συγκεκριμένες προτάσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Οι γονείς είναι σημαντικό να δώσουν οι ίδιοι το παράδειγμα στα παιδιά τους. Θα πρέπει οι ίδιοι να σταματήσουν να είναι μπροστά από μία οθόνη συνέχεια, να ανταλλάσσουν συνεχώς μηνύματα και να απαντούν σε e-mail. Οι γονείς λειτουργούν ,συχνά, σαν πρότυπο για τα παιδιά. Επομένως, ένας γονιός δεν μπορεί να ζητά από τα παιδιά του να σταματήσουν να ασχολούνται με το κινητό ή κάποια άλλη ηλεκτρονική συσκευή όταν οι ίδιοι τη δεδομένη στιγμή λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο.
2. Οι γονείς είναι σημαντικό να συμμετέχουν στη διαδικτυακή ζωή των παιδιών τους. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν πως τα παιδιά τους ξοδεύουν το χρόνο τους στο διαδίκτυο, ποιοι είναι οι αγαπημένοι τους ιστότοποι καθώς και να παίζουν μαζί τους τα αγαπημένα τους βιντεοπαιχνίδια.
3. Οι γονείς είναι σημαντικό να καθιερώσουν σαφείς κανόνες και να ορίσουν όρια για την πρόσβαση στο διαδίκτυο και τον γενικό χρόνο οθόνης. Η χρήση της τεχνολογίας και η πρόσβαση στο διαδίκτυο για ψυχαγωγία είναι ένα προνόμιο, ωστόσο η τήρηση των κανόνων το κάνει να κερδίζεται ή να χάνεται.
4. Οι γονείς χρειάζεται να εξηγήσουν τους κανόνες και τις αποφάσεις τους σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή και την πρόσβαση στο διαδίκτυο, ακόμη και εκείνες που φαίνονται αυτονόητες (π.χ. να μην διασχίζει το παιδί το δρόμο ενώ στέλνει μηνύματα). Είναι σημαντικό να επισημανθούν οι λόγοι για τον αποκλεισμό περιεχομένου που δεν είναι κατάλληλο και να γίνει στη συνέχεια μία εποικοδομητική συζήτηση σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου.
5. Οι γονείς χρειάζεται να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ενισχύσουν την

ανεξαρτησία τους, παρακολουθώντας τη χρήση του υπολογιστή τους, αλλά όχι διαχειρίζοντας σχολαστικά τις επιλογές τους (π.χ. μουσική, παιχνίδια), εάν είναι εντός των καθιερωμένων κανόνων.

6. Είναι σημαντικό οι γονείς να ξεκαθαρίζουν στα παιδιά τους τι είναι επιτρεπτό και τι όχι και να επιμένουν σε αυτό.
7. Εάν παραβιάζονται οι κανόνες πρόσβασης στα μέσα, οι γονείς είναι σημαντικό να παραμείνουν ήρεμοι, δεδομένου ότι είναι εκείνοι που δίνουν το παράδειγμα. Οι συνέπειες είναι σημαντικό να εφαρμοστούν, καθιστώντας τες ως μια διδακτική στιγμή. Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν ότι αυτό γίνεται για τη δική τους ασφάλεια και πως τα ίδια είναι υπεύθυνα για τον έλεγχο της ζωής τους.
8. Η θετική χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων θα πρέπει εξίσου να επαινείται από τους γονείς. Όλα τα παιδιά, ακόμα και οι έφηβοι, λαχταρούν τον έπαινο και την αναγνώριση, αρκεί να είναι έξω από τα αυτιά των φίλων τους.
9. Οι γονείς είναι σημαντικό να κατανοούν την εποχή στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται να προσαρμόσουν την ανατροφή τους στα νέα δεδομένα και να αντιμετωπίζουν παραγωγικά την αυξημένη χρήση τεχνολογίας και πολυμέσων αντί να αντιστέκονται σε αυτήν. Δύνανται να γίνουν μέρος της διαδικτυακής ζωής των παιδιών τους και να εξερευνήσουν μαζί τον καινούριο αυτό κόσμο.
10. Τέλος, τα παιδιά είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, όπως δηλαδή οι γονείς θέλουν να αντιμετωπίζουν τους ίδιους και τους άλλους, τόσο προσωπικά όσο και διαδικτυακά. Οι γονείς θα πρέπει να είναι

προσεκτικοί σχετικά με αυτά που λένε τα παιδιά τους μέσω οποιουδήποτε διαδικτυακού χώρου επικοινωνίας και να αναγνωρίζουν την άποψή τους.

Το σχολείο ως ένα εξίσου σημαντικό πλαίσιο κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, θα μπορούσε να διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού και τη συμμετοχή γονέων σε αυτό το τεχνολογικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, δεδομένου ότι τα σχολεία γίνονται φορείς αλλαγής σε αυτούς τους καιρούς ραγδαίων αλλαγών και λόγω της επιτακτικής ανάγκης να καλυφθεί η τεχνολογική πρόοδος, μια ταχέως αυξανόμενη βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και έχει διερευνήσει τους καλύτερους τρόπους ενσωμάτωσης της ψηφιακής μάθησης στα σχολεία, με αποκορύφωμα ένα ευρύτερο όραμα και σχέδιο για εκπαίδευση με τεχνολογία (Γραφείο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, 2016). Επιπρόσθετα, μία άλλη πτυχή της βιβλιογραφίας αναφέρεται στο πώς η επικοινωνία σπίτι-σχολείο θα πρέπει να ενισχυθεί μέσω της χρήσης τεχνολογίας και μέσων ενημέρωσης για να ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με διάφορα θέματα που σχετίζονται με το σχολείο, όπως σχολικές εκδηλώσεις, εργασίες για το σπίτι, στρατηγικές μάθησης και πρόοδο των μαθητών (Curtiss et al., 2016). Σε βασικό επίπεδο, τα σχολεία θα πρέπει να μοιράζονται πληροφορίες με τους γονείς που στοχεύουν συγκεκριμένα τις αρχές γονικής μέριμνας, καθώς σχετίζονται με τη χρήση τεχνολογίας και μέσων (Patrikakou, 2016). Σε πιο ολοκληρωμένο επίπεδο, τα σχολεία θα πρέπει επίσης να εφαρμόζουν παρόμοιες αρχές όταν εργάζονται με μαθητές, έτσι ώστε να τηρούνται κοινές προσδοκίες και πρακτικές σε όλα τα περιβάλλοντα, συγκεκριμένα στο σχολείο και στο σπίτι, αυξάνοντας την πιθανότητα γενίκευσης και διατήρησης υγιών συνηθειών τεχνολογίας και χρήσης μέσων (Patrikakou, 2016).

Για παράδειγμα, η καθιέρωση, η εξήγηση, η εφαρμογή, η παρακολούθηση και η επιβολή σαφών κανόνων σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή και την πρόσβαση

στο διαδίκτυο από τους μαθητές δεν θα πρέπει μόνο να αποτελούν μέρος του σχεδιασμού και της ρουτίνας του σχολείου, αλλά και οι ιδιαιτερότητες αυτής της σειράς θα πρέπει, επίσης, να κοινοποιούνται στους γονείς ως αναφορά πλαισίου για το τι θα μπορούσαν να κάνουν στο σπίτι προκειμένου να ενισχύσουν και να επεκτείνουν τις υγιείς συνήθειες χρήσης τεχνολογίας και μέσων (Olmstead, 2013· Zieger & Tan, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία λειτουργούν ως μέσα διευκόλυνσης των παραγωγικών αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού και υποστηρίζουν τους γονείς στην πλοήγηση στις περίπλοκες και συχνά συντριπτικές παραμέτρους της ψηφιακής εποχής (Patrikakou, 2016). Ταυτόχρονα, υπάρχουν πολλές πηγές υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων ιστότοπων όπως το "Edutopia" (www.edutopia.org), το "Common Sense Media» (www.commonsensemedia.org) και το "Safer Internet for kids" (<https://saferinternet4kids.gr>), τα οποία παρέχουν πληροφορίες, κριτικές, οδηγούς και εργαλειοθήκες που μπορούν να ενδυναμώσουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν την ασφαλή και παραγωγική χρήση των ψηφιακών πόρων σε παιδιά και εφήβους.

Ερευνητικοί Στόχοι

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η αυξημένη χρήση των κινητών τηλεφώνων έχει συμβάλει στην εξάρτηση των ατόμων από αυτά και στη συμπεριφορά της αγνόησης του συνομιλητή εξαιτίας της χρήσης των κινητών τηλεφώνων, ένα φαινόμενο που στη Διεθνή Βιβλιογραφία έχει εδραιωθεί με τον αγγλικό όρο «rhubbing». Το εν λόγω φαινόμενο παρατηρείται και στο πλαίσιο της οικογένειας και πραγματεύεται τον βαθμό στον οποίο οι γονείς χρησιμοποιούν ή αποσπώνται από το κινητό τους τηλέφωνο όταν αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους (Wang et al., 2020). Μέχρι στιγμής έχει φανεί πως υπάρχουν ποικίλες επιπτώσεις στη ψυχολογία των παιδιών όταν παρατηρούνται τέτοιου είδους συμπεριφορές από τους

γονείς. Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αναφέρεται στις αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με την αγνόηση υπέρ του κινητού. Ελάχιστες έρευνες αναφέρονται στις αντιλήψεις των γονέων και ακόμα λιγότερες στο πως αυτό το φαινόμενο επιδρά στην εμπλοκή των τελευταίων στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο.

Επομένως, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία ως προς το συγκεκριμένο φαινόμενο, με έμφαση στην εμπλοκή των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρόκειται να καλύψουν ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό, δεδομένου ότι η πλειονότητα των ερευνών έχει διενεργηθεί σε πληθυσμό εφήβων και παράλληλα να αποτελέσει σημαντική πηγή πληροφόρησης τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς δεδομένων των σημαντικών επιπτώσεων από τη δημοτικότητα των κινητών τηλεφώνων. Επιμέρους στόχοι αφορούν στην αναζήτηση της σχέσης μεταξύ των τεσσάρων νέων παραγόντων (που προκύπτουν από τα τέσσερα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν) με τις δημογραφικές μεταβλητές.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Αγνόησης των Γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού και της Γονικής Εμπλοκής;
- 2) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς μορφωτικό επίπεδο;
- 3) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την περιοχή κατοικίας;
- 4) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το επάγγελμα;

- 5) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το φύλο;
- 6) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την οικονομική κατάσταση των γονέων;
- 7) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς τον αριθμό των παιδιών;
- 8) Υπάρχουν διαφορές στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την ηλικιακή ομάδα των γονέων;
- 9) Μπορεί η γονική αγνόηση να προβλέψει τη γονική εμπλοκή;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ερευνητικό έργο σχετικό με τη μεταβλητή του «parental phubbing». Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 250 γονείς που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες από ότι άνδρες. Πιο συγκεκριμένα, από τους 250 συμμετέχοντες, 190 ήταν γυναίκες (76%) και οι 60 άνδρες (24%). Με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων, 43 (17.2%) βρίσκονταν στην κατηγορία 31-40 ετών, 132 (52.8%) βρίσκονταν στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών και 75 (30%) βρίσκονταν στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 51. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, 33 (13.2%) συμμετέχοντες είχαν Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 93 (37.2%) συμμετέχοντες είχαν Τριτοβάθμια εκπαίδευση, 39 (15.6%) συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ και 84 (33.6%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος Σπουδών. Εδώ χρειάζεται να γίνει ενσωμάτωση των 2 πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης λόγω εξαιρετικά χαμηλού δείγματος της πρώτης, με σκοπό να υπάρξει επαρκής ισχύς στον Έλεγχο Στατιστικών Ερωτημάτων. Όσον αφορά το Μορφωτικό επίπεδο του άλλου γονέα, 50 (20.0%) συμμετέχοντες είχαν Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 89 (35.6%) συμμετέχοντες είχαν Τριτοβάθμια εκπαίδευση, 39 (15.6%) συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ και 67 (26.8%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος Σπουδών. Εξίσου απαραίτητο κρίνεται και στο εν λόγω δημογραφικό κριτήριο να γίνει ενσωμάτωση των 2 πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης

λόγω εξαιρετικά χαμηλού δείγματος της πρώτης, με σκοπό να υπάρξει επαρκής ισχύς στον Έλεγχο Στατιστικών Υποθέσεων.

Πίνακας 1

Δημογραφικά, ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=250)

	Απόλυτη συχνότητα (f)	Σχετική συχνότητα (rf)
Φύλο		
Γυναίκες	190	0.76
Άνδρες	60	0.24
Ηλικία		
31-40	43	0.172
41-50	132	0.528
Άνω των 51	75	0.30
Βαθμίδα εκπαίδευσης		
Δευτεροβάθμια	33	0.132
Τριτοβάθμια	93	0.372
Απόφοιτος ΙΕΚ	39	0.156
Μεταπτυχ./Διδακ.	84	0.336
Βαθμίδα εκπαίδευσης άλλου γονέα		
Δευτεροβάθμια	50	0.20
Τριτοβάθμια	89	0.356
Απόφοιτος ΙΕΚ	39	0.156
Μεταπτυχ./Διδακτ	67	0.268

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, 46 (22%) συμμετέχοντες ήταν άγαμοι ή διαζευγμένοι και 204 (81.6%) έγγαμοι ή σε σύμφωνο συμβίωσης. Και σε αυτό το δημογραφικό κριτήριο χρειάζεται να γίνει ενσωμάτωση των 2 τελευταίων βαθμίδων Οικογενειακής Κατάστασης λόγω εξαιρετικά χαμηλού δείγματος της πρώτης, με σκοπό να υπάρξει επαρκής ισχύς στον Έλεγχο Στατιστικών Ερωτημάτων. Όσον αφορά την Επαγγελματική Κατάσταση, 101 (40.4%) συμμετέχοντες ήταν Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, 71 (28.4%) συμμετέχοντες Δημόσιοι Υπάλληλοι, 49 (19.6%) Ελεύθεροι Επαγγελματίες, 13 (5.2%) Οικιακά ή Συνταξιούχοι και 10 (4.0%) Άνεργοι. Εδώ χρειάζεται να γίνει ,επίσης, ενσωμάτωση των 2 τελευταίων βαθμίδων Επαγγέλματος λόγω εξαιρετικά χαμηλού δείγματος της πρώτης, με σκοπό να υπάρξει επαρκής ισχύς στον Έλεγχο Στατιστικών Ερωτημάτων. Σε σχέση με την Επαγγελματική Κατάσταση του άλλου γονέα, 99 (39.6%) συμμετέχοντες ήταν Ιδιωτικοί Υπάλληλοι, 56 (22.4%) συμμετέχοντες Δημόσιοι Υπάλληλοι, 74 (29.6%) Ελεύθεροι Επαγγελματίες, 6 (2.4%) Οικιακά ή Συνταξιούχοι και 5 (2.0%) Άνεργοι. Η ενσωμάτωση των 2 τελευταίων βαθμίδων Επαγγέλματος λόγω εξαιρετικά χαμηλού δείγματος της πρώτης, με σκοπό να υπάρξει επαρκής ισχύς στον Έλεγχο Στατιστικών Ερωτημάτων, κρίθηκε εξίσου αναγκαία. Αναφορικά με την Οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων, η ισχυρή πλειοψηφία απάντησε Μέτρια (212, 84.8%), 32 (12.8%) απάντησαν Υψηλή και 6 (2.4%) απάντησαν Χαμηλή. Όσον αφορά την Περιοχή Κατοικίας η ισχυρή πλειοψηφία διαμένει σε Αστική περιοχή (223, 89.2%) ενώ 20 (8.0%) μένουν σε Ημιαστική περιοχή και 7 (2.8%) σε Αγροτική περιοχή.

Κατά μέσο όρο κάθε οικογένεια έχει 2 παιδιά (SE = 0.05). Συγκεκριμένα, 67 (26.8%) οικογένειες είχαν 1 παιδί, 148 (59.2%) 2 παιδιά, 28 (11.2%) 3 παιδιά, 4 (1.6%) 4 παιδιά, 1 (0.4%) 6 παιδιά και 2 (0.8%) 7 παιδιά. Εδώ μπορούμε να

μετατρέψουμε αυτή την ποσοτική μεταβλητή σε ποιοτική με 4 κατηγορίες: 1 παιδί, 2 παιδιά, 3 παιδιά και 4 και άνω παιδιά.

Πίνακας 2

Δημογραφικά, ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=250)

	Απόλυτη συχνότητα (f)	Σχετική Συχνότητα (rf)
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος ή σε σύμφωνο συμβίωσης	204	0.816
Άγαμος/Διαζευγμένος	46	0.184
Επαγγελματική κατάσταση		
Ιδιωτικός Υπάλληλος	101	0.404
Δημόσιος Υπάλληλος	71	0.284
Ελεύθερος Επαγγελματίας	49	0.196
Οικιακά/Συνατξιούχος	13	0.052
Άνεργος/η	10	0.040
Περιοχή κατοικίας		
Αστική	223	0.892
Ημιαστική	20	0.080
Αγροτική	7	0.028
Οικονομική κατάσταση		
Χαμηλή	6	0.024
Μέτρια	212	0.848
Υψηλή	32	0.128

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Generic Scale of Phubbing (GSP)» (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018), και η κλίμακα «Partner Phubbing Scale (Pphubbing)» (Roberts & David, 2016) για την αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες «Parent Involvement at Home (PIH)» και «Parent Involvement at School (PISC)» (Patrikakou & Weissberg, 2000) για τη γονική εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο αντίστοιχα. Τέλος, αξιολογήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία περιλάμβαναν ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, την περιοχή κατοικίας, τον αριθμό και το φύλο των παιδιών, την οικονομική κατάσταση και την εθνικότητα του γονέα. Αντίστοιχα, ερωτήθηκαν για το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα του άλλου γονέα.

Γενική Κλίμακα Αγνόησης υπέρ του κινητού-Generic Scale of Phubbing (GSP)

Για τη μέτρηση της αγνόησης υπέρ του κινητού χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Chotpitayasunondh & Douglas (2018), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από την ερευνητική ομάδα. Πρόκειται για ένα σύντομο ψυχομετρικό εργαλείο με 15 ερωτήματα τα οποία απαρτίζουν τέσσερις παράγοντες: νομοφοβία, διαπροσωπική σύγκρουση, αυτό-απομόνωση και αναγνώριση του προβλήματος. Πιο αναλυτικά, η νομοφοβία (nomophobia), αποτελεί μία συντομογραφία της αγγλικής φράσης «No Mobile phone phobia», ένας όρος που χρησιμοποιείται για να

περιγράφει το άγχος που βιώνει ένα άτομο όταν δεν έχει πρόσβαση στο κινητό του τηλέφωνο και περιέχει τέσσερα στοιχεία. Παράδειγμα του παραπάνω παράγοντα αποτελεί η ερώτηση: «Ανησυχώ όταν δεν έχω το κινητό μου, κάπου κοντά μου». Ο δεύτερος παράγοντας, της Διαπροσωπικής Σύγκρουσης, περιέχει τέσσερα στοιχεία που αφορούν την αντιληπτή σύγκρουση μεταξύ του εαυτού μας και των άλλων, ενώ παράδειγμα του εν λόγω παράγοντα αποτελεί η ερώτηση: «Τσακώνομαι με το/τα παιδί/-ά μου επειδή χρησιμοποιώ το κινητό μου». Ο τρίτος παράγοντας, της Αυτοαπομόνωσης, αποτελείται από τέσσερα στοιχεία τα οποία αφορούν στη χρήση του τηλεφώνου για να ξεφύγει ένα άτομο από τις κοινωνικές δραστηριότητες και να απομονωθεί από τους άλλους. Παράδειγμα του παραπάνω παράγοντα αποτελεί η ερώτηση: «Προτιμώ να ασχοληθώ με το κινητό μου παρά να μιλήσω στο/στα παιδί/-ά μου». Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας, της Αναγνώρισης του Προβλήματος, περιέχει τρία στοιχεία που σχετίζονται με την αναγνώριση ότι οι συμμετέχοντες έχουν πρόβλημα με την αγνόηση υπέρ του κινητού (phubbing) και παράδειγμα του αποτελεί η ερώτηση: «Δίνω προσοχή στο κινητό μου για περισσότερη ώρα από όση σκόπευα». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βαθμολογούνται σε μία επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 «Ποτέ», 2 «Σπάνια», 3 «Περιστασιακά», 4 «Κάποιες φορές», 5 «Συχνά», 6 «Συνήθως», 7 «Πάντα»).

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δείξει ικανοποιητική αξιοπιστία, με το δείκτη Cronbach's α να είναι 0.93 (Chotpitayasunondh & Douglas, 2018). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ήταν επίσης ικανοποιητική (Cronbach's α = 0.85).

Κλίμακα Αγνόησης Παιδιού υπέρ του Κινητού-Partner Phubbing Scale (Pphubbing)

Για τη μέτρηση της αγνόησης των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού

χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Roberts & David (2016), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από την ερευνητική ομάδα. Η εν λόγω κλίμακα χρησιμοποιήθηκε ,αρχικά, για την αγνόηση υπέρ του κινητού στις ρομαντικές σχέσεις. Στη συνέχεια, η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε με τις απαραίτητες προσαρμογές και για άλλων μορφών σχέσεων ,όπως οικογενειακές και εργασιακές (Roberts & David, 2022). Κατ' αυτόν τον τρόπο και στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα προσαρμόστηκε όσον αφορά στη γονική αγνόηση. Αναλυτικότερα, η λέξη «σύντροφος» αντικαταστάθηκε από τη λέξη «το/τα παιδί/-ά». Πρόκειται για ένα σύντομο ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο απαρτίζεται από 9 ερωτήματα και αφορά στο βαθμό στον οποίο ο συνομιλητής χρησιμοποιεί ή αποσπάται από το κινητό του/της ενώ βρίσκεται μαζί με κάποιον άλλον- εν προκειμένω μαζί με τα παιδιά του/της. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βαθμολογούνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 «Ποτέ», 2 «Σπάνια», 3 «Περιστασιακά», 4 «Συχνά», 5 «Πάντα»), ενώ παραδείγματα των ερωτήσεων είναι: «Κατά τη διάρκεια του οικογενειακού γεύματος, ανοίγω και ελέγχω/τσεκάρω το κινητό μου», «Κρατάω το κινητό μου στο χέρι όταν είμαι με το/τα παιδί/-ά μου», «Ρίχνω ματιές στο κινητό μου όταν μιλάμε με το/τα παιδί/-ά μου» και «Όταν σταματάει λίγο η συζήτηση με το/τα παιδί/-ά μου, τσεκάρω το κινητό μου».

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δείξει ικανοποιητική αξιοπιστία, με το δείκτη Cronbach's α να είναι 0.88 (Roberts & David, 2016). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ήταν επίσης ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha=0.71$).

Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής στο Σπίτι-Parent Involvement at Home Scale (PIH)

Για τη μέτρηση της εμπλοκής των γονέων στο σπίτι χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Patrikakou & Weissberg (2000), η οποία μεταφράστηκε και

προσαρμόστηκε από την ερευνητική ομάδα. Πρόκειται για ένα σύντομο ψυχομετρικό εργαλείο το οποίο αποτελείται από οκτώ στοιχεία που διερευνούν διάφορα είδη γονικών πρακτικών τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βαθμολογούνται σε μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 «Λιγότερο από μία ημέρα», 2 «Μία ημέρα», 3 «2-4 ημέρες», 4 «5-7 ημέρες»). Οι γονείς ρωτήθηκαν πόσες ημέρες κατά τη διάρκεια μιας μέσης εβδομάδας εμφανίστηκαν ορισμένες συμπεριφορές. Παραδείγματα των ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Φροντίζω να έχει το/τα παιδί/-ά μου ένα ήσυχο χώρο για να διαβάζει/-ουν.», «Ελέγχω ότι το/τα παιδί/-ά μου έχει/-ουν κάνει τα μαθήματά του/τους το βράδυ.», «Βοηθάω το/τα παιδί/-ά μου στη μελέτη των μαθημάτων του/τους.", τρία στοιχεία που αξιολογούν τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εργασίες των παιδιών.

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δείξει ικανοποιητική αξιοπιστία, με το δείκτη Cronbach's α να είναι 0.77 (Patrikakou & Weissberg, 2000). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ήταν επίσης ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha=0.75$).

Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής στο Σχολείο-Parent Involvement at School Scale (PISC)

Για τη μέτρηση της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Patrikakou & Weissberg (2000), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από την ερευνητική ομάδα. Πρόκειται για ένα εξίσου σύντομο ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο αποτελείται από έξι στοιχεία που μέτρησαν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο. Οι απαντήσεις των γονέων βαθμολογούνται σε μία

τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 «Ποτέ», 2 «1-2 φορές», 3 «Επανελημμένα»). Οι γονείς ρωτήθηκαν πόσο συχνά εμφανίστηκαν ορισμένες συμπεριφορές εμπλοκής κατά τη διάρκεια του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους. Μερικά παραδείγματα των ερωτήσεων είναι τα ακόλουθα: «Έχω προσφερθεί να βοηθήσω στην τάξη του/των παιδιού/-ών μου.», «Πήγα να πάρω τους βαθμούς του/των παιδιού/-ών μου». Τα στοιχεία αυτής της κλίμακας μέτρησαν τη συμμετοχή των γονέων τόσο σε δραστηριότητες που υπαγορεύονται από την πολιτική του σχολείου (π.χ. παραλαβή ελέγχου προόδου του παιδιού) όσο και σε εθελοντικές δραστηριότητες (π.χ. εθελοντισμός για βοήθεια στην τάξη του παιδιού).

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δείξει ικανοποιητική αξιοπιστία, με το δείκτη Cronbach's α να είναι 0.71 (Patrikakou & Weissberg, 2000). Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ήταν επίσης ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha=0.78$).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο έως τον Σεπτέμβριο 2023. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά μέσω google forms. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και αφού υπήρχε στην αρχή του ερωτηματολογίου η απαραίτητη ενημέρωση των γονέων συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας. Τονίστηκε πως οι συμμετέχοντες μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν και πως είναι απαραίτητη η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων και η ειλικρίνεια, καθώς η διαδικασία είναι ανώνυμη.

Αποτελέσματα

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την στατιστική γλώσσα Προγραμματισμού R. Η απεικόνιση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με την χρήση περιγραφικής στατιστικής. Για τις κατηγορικές μεταβλητές κατασκευάστηκαν πίνακες συχνότητας (συχνότητα, ποσοστό). Για τις ποσοτικές μεταβλητές εφαρμόστηκε έλεγχος κανονικότητας με την χρήση του Shapiro Wilk Test of Normality ο οποίος θεωρείται ο έλεγχος με την μεγαλύτερη ισχύ. Για τις ποσοτικές μεταβλητές υπολογίστηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση (στις συμμετρικές κατανομές), η διάμεσος τιμή (στις ασύμμετρες κατανομές), τα διαστήματα εμπιστοσύνης, η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική (Στατιστικός Έλεγχος Υποθέσεων). Η σύγκριση του σκορ ικανοποίησης και η διερεύνηση συσχετίσεων με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επιτεύχθηκε με την χρήση t- test, One-way ANOVA test, Bonferroni Post Hoc Test (στις συμμετρικές κατανομές) ή Mann- Whitney U Test και Kruskal-Wallis rank Test (στις ασύμμετρες κατανομές). Όλοι οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (Crosby et al., 2006).

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υπό μελέτη κλιμάκων για το συνολικό δείγμα (αριθμός προτάσεων, μέσοι όροι, διάμεσοι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή).

Πίνακας 3*Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα*

	<i>N</i>	M.O.	δ	T.A.	Ελάχ.	Μέγιστ.
Αγνόηση υπέρ του κινητού	250	2.45	2.33	0.73	1.13	4.60
Αγνόηση παιδιού υπέρ του κινητού	250	2.13	2.11	0.55	1.00	3.56
Γονική εμπλοκή στο σπίτι	250	2.97	3.00	0.60	1.25	4.00
Γονική εμπλοκή στο σχολείο	250	2.25	2.33	0.45	1.00	3.00

Στον Πίνακα 4 παρατίθενται οι τυπικές τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης για τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών των υπό μελέτη κλιμάκων.

Πίνακας 4*Τυπικές Τιμές Ασυμμετρίας και Κύρτωσης των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα*

	<i>N</i>	Συντελεστής Ασυμμετρίας	Συντελεστής Κύρτωσης
Αγνόηση υπέρ του κινητού	250	2.14	7.44
Αγνόηση παιδιού υπέρ του κινητού	250	-0.22	0.20
Γονική Εμπλοκή στο Σπίτι	250	-0.44	-1.09
Γονική Εμπλοκή στο Σχολείο	250	-0.38	0.30

Ο παραπάνω πίνακας απεικονίζει δύο στατιστικά μέτρα, τον συντελεστή ασυμμετρίας και τον συντελεστή κύρτωσης για τις τέσσερις μεταβλητές ενδιαφέροντος με βάση το δείγμα μεγέθους $N=250$.

Η μεταβλητή «Αγνόηση υπέρ του κινητού» έχει θετικό συντελεστή ασυμμετρίας (2.14), δείχνοντας ότι η κατανομή της είναι σημαντικά ασύμμετρη με μακριά ουρά προς τα δεξιά. Η κύρτωση της είναι επίσης θετική και αρκετά μεγάλη (7.44), υποδηλώνοντας ότι η κατανομή έχει πολύ βαριές ουρές και πιο αιχμηρή κορυφή σε σχέση με την κανονική κατανομή.

Η μεταβλητή «Αγνόηση γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού» παρουσιάζει μια μικρή αρνητική ασυμμετρία (-0.22) και μια θετική κύρτωση (0.20), σημαίνοντας ότι η κατανομή της έχει μια ελαφρώς μακριά ουρά προς τα αριστερά και είναι ελαφρώς πιο «λεπτόκυρτη» από μια κανονική κατανομή.

Η μεταβλητή «Γονική Εμπλοκή στο Σπίτι» έχει αρνητικό συντελεστή ασυμμετρίας (-0.44), φανερώνοντας μια μέτρια αρνητική ασυμμετρία, και μια σημαντικά αρνητική κύρτωση (-1.09), πράγμα που υποδηλώνει ότι η κατανομή της είναι πιο «πλατύκυρτη» σε σχέση με μια κανονική κατανομή.

Η μεταβλητή «Γονική Εμπλοκή στο Σχολείο» φαίνεται να έχει αρνητική ασυμμετρία (-0.38) αλλά μια θετική κύρτωση (0.30), ένδειξη ελαφρώς μακριάς ουράς προς τα αριστερά και μιας ελαφρώς πιο «λεπτόκυρτης» κατανομής σε σχέση με την κανονική κατανομή.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα στατιστικά κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια είναι τα Μη Παραμετρικά, τα οποία χρησιμοποιούνται στην περίπτωση όπου δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας (απόλυτης συμμετρίας στις κατανομές).

Υπολογισμός δεικτών συνάφειας

Η συνάφεια μεταξύ των παραγόντων υπολογίστηκε με τον δείκτη Spearman rho και έδειξε τα εξής αποτελέσματα: Η συσχέτιση μεταξύ της αγνόησης υπέρ του κινητού και της Αγνόησης του παιδιού υπέρ του κινητού είναι ισχυρή και θετική ($r = 0.83, p < 0.01$). Η συσχέτιση μεταξύ της Αγνόησης υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στο σπίτι είναι θετική αλλά ασθενής ($r = 0.21, p = 0.00$), ενώ η συσχέτιση μεταξύ της αγνόησης υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στο σχολείο δεν είναι στατιστικά σημαντική ($r = 0.07, p = 0.22$). Για τη συσχέτιση μεταξύ αγνόησης του παιδιού υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στο σπίτι, παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση ($r = 0.30, p = 0.01$), ενώ η συσχέτιση μεταξύ της αγνόησης του παιδιού υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στο σχολείο είναι ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική ($r = 0.12, p = 0.04$). Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ γονικής εμπλοκής στο σπίτι και γονικής εμπλοκής στο σχολείο είναι μέτρια προς ισχυρή και θετική ($r = 0.52, p < 0.01$).

Σύγκριση διαμέσων ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές

Προκειμένου να γίνει σύγκριση των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Mann – Whitney test για τις μεταβλητές που είχαν 2 κατηγορίες και για τις μεταβλητές με περισσότερες από 2 κατηγορίες εφαρμόστηκε ο έλεγχος των Kruskal – Wallis.

Η αγνόηση υπέρ του κινητού βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το Μορφωτικό Επίπεδο ($KW = 9.76, p - value = 0.02$). Συγκεκριμένα, στους Απόφοιτους ΙΕΚ (median = -0.165, sd = 0.705) βρέθηκε υψηλότερο, ακολουθεί στους Απόφοιτους Πανεπιστημίου (median = -0.214, sd = 0.670), στην συνέχεια στους Κατόχους Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού Διπλώματος (median = 0.086, sd = 0.721) και τέλος το στους Απόφοιτους Λυκείου (median = 0.470, sd = 0.660). Βρέθηκε

επίσης να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την Περιοχή Κατοικίας ($KW = 7.25$, $p - value = 0.03$). Συγκεκριμένα, η Αγνόηση υπέρ του κινητού στην Ημιαστική περιοχή ήταν το υψηλότερο (median = 0.416, sd = 0.735), ακολουθούσε η Αστική (median = -0.153, sd = 0.521) και τέλος η Αγροτική (median = -0.380, sd = 0.472). Δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με καμία άλλη μεταβλητή της μελέτης μας.

Πίνακας 5

Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των Δημογραφικών Μεταβλητών ως προς την Αγνόηση υπέρ του Κινητού

	<i>N</i>	δ	T.A.	<i>p</i>
Απόφοιτοι ΙΕΚ	250	-0.165	0.705	
Απόφοιτοι Πανεπιστημίου	250	-0.214	0.670	0.02
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	250	0.086	0.721	
Απόφοιτοι Λυκείου	250	-0.470	0.660	
Ημιαστική	250	0.416	0.735	
Αστική	250	-0.153	0.521	0.03
Αγροτική	250	-0.380	0.472	

Η Αγνόηση Γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με καμία από τις μεταβλητές του Πίνακα 1. Με εξαίρεση μόνο την μεταβλητή του Επαγγέλματος όπου υπάρχει μια οριακή στατιστικά σημαντική σχέση ($p = 0.046$).

Η Γονική Εμπλοκή στο Σπίτι βρέθηκε να έχει οριακά στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($MW = 4559$, $p - value = 0.03$). Συγκεκριμένα, στις Γυναίκες (median = 0.077, sd = 0.316) βρέθηκε υψηλότερη από ότι στους Άνδρες (median = 0.05, sd = 0.258). Βρέθηκε επίσης να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με το

Επάγγελμα ($KW = 17.0$, $p - value = 0.005$). Συγκεκριμένα, στα Οικιακά ήταν το υψηλότερο (median = -0.113, sd = 0.286), ακολουθούσε ο Ιδιωτικός Υπάλληλος (median = 0.0767, sd = 0.298), έπειτα ο Ελεύθερος Επαγγελματίας (median = 0.0537, sd = 0.305), στην συνέχεια ο Άνεργος (median = 0.102, sd = 0.309), έπειτα ο Δημόσιος Υπάλληλος (median = 0.091, sd = 0.310) και τέλος το Άλλο (median = -0.357, sd = 0.302). Τέλος, βρέθηκε να έχει σχέση με την Ηλικιακή Κατηγορία ($KW = 6.72$, $p = 0.03$). Συγκεκριμένα, η Γονική Εμπλοκή στην Ηλικιακή Κατηγορία [31,40] η διάμεση τιμή βρέθηκε 0.105 με τυπική απόκλιση 0.28, στην Ηλικιακή Κατηγορία [41, 50] η διάμεση τιμή βρέθηκε 0.068 με τυπική απόκλιση 0.306, ενώ στην Ηλικιακή Κατηγορία 51 και άνω η διάμεση τιμή βρέθηκε 0.07 με τυπική απόκλιση 0.311.

Πίνακας 6

Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των Δημογραφικών Μεταβλητών ως προς την Γονική Εμπλοκή στο Σπίτι

	<i>N</i>	δ	T.A.	<i>p</i>
Γυναίκες	250	0.077	0.316	
Άνδρες	250	0.05	0.258	0.03
Οικιακά	250	-0.113	0.286	
Ιδιωτικός Υπάλληλος	250	0.0767	0.298	
Ελεύθερος Επαγγελματίας	250	0.0537	0.305	0.005
Άνεργος	250	0.102	0.309	
Δημόσιος Υπάλληλος	250	0.091	0.310	
Άλλο	250	-0.357	0.302	
31-40 ετών	250	0.105	0.28	
41-50 ετών	250	0.068	0.306	0.03
Άνω των 51	250	0.07	0.311	

Η Γονική Εμπλοκή στο Σχολείο δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με καμία από τις μεταβλητές του Πίνακα 1 ($p - value > 0.05$) με εξαίρεση μόνο την Ηλικιακή Κατηγορία όπου βρέθηκε οριακή στατιστικά σημαντική σχέση ($p - value = 0.048$).

Γραμμική Παλινδρόμηση

Πίνακας 7

Αποτελέσματα Γραμμικής Παλινδρόμησης της Αγνόησης υπέρ του Κινητού με τους υπόλοιπους παράγοντες

Προβλεπτική μεταβλητή	<i>b</i>	95% CI [LB, UB]	beta
Constant	-2.49	[-0.08, 0.09]	
Γονική εμπλοκή στο σπίτι	4.74**	[0.15, 0.80]	0.21
Γονική εμπλοκή στο σχολείο	-1.73	[-0.28, 0.25]	0.00

Σημείωση. $N = 250$, $R^2 = 4.1\%$.

** $p < .05$ ** $p < .001$*

Συζήτηση

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης μεταξύ της αγνότητας των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η ολοένα αυξανόμενη ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και με το διαδίκτυο έχει αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο έρευνας και συζήτησης. Σαφώς, η νέα αυτή πραγματικότητα έχει δημιουργήσει αφενός νέες ευκαιρίες, με την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, την διαδικτυακή εκπαίδευση και την τηλεργασία -όπου κρίθηκε ιδιαίτερα απαραίτητη στην πανδημία του COVID-19- και την ευκολία στην επικοινωνία, αφετέρου η ταχεία και ραγδαία αύξηση της έχει επιφέρει και πληθώρα προβλημάτων (Roberts & David, 2016).

Μια σημαντική επίπτωση αφορά στην εξάρτηση από τις νέες τεχνολογίες και την πολύωρη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών που οδηγούν σε δυσκολίες στις διαπροσωπικές επαφές (Vacaru et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο της αγνότητας του συνομιλητή υπέρ του κινητού που διεθνώς έχει ονομαστεί «phubbing», φαίνεται να δυσχεραίνει σημαντικά τις σύγχρονες σχέσεις σε κάθε είδους πλαίσιο (Roberts & David, 2016). Μία τόσο σημαντική εξέλιξη δεν θα μπορούσε να αφήσει αμέτοχη την οικογένεια, όπου η αγνότητα των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού τηλεφώνου -parental phubbing- φαίνεται να τα επηρεάζει ποικιλοτρόπως (Jiang et al., 2021). Τα παιδιά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και αισθάνονται πως οι γονείς τους εκτιμούν περισσότερο τα κινητά του τηλέφωνα από τα ίδια (McDaniel & Wesselmann, 2021; Stockdale et al., 2018). Η πλειονότητα των ερευνών αναζητά τις αντιλήψεις των παιδιών -κυρίως εφηβικής ηλικίας- σε σχέση με το εν λόγω φαινόμενο και συσχετίζονται κυρίως με μεταβλητές που αφορούν τις επιπτώσεις στα παιδιά, όπως η προβληματική χρήση του διαδικτύου και οι συναισθηματικές

δυσκολίες. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που μελετούν τις αντιλήψεις των γονέων, ενώ σχεδόν καμία έρευνα δεν έχει συσχετίσει το φλέγον αυτό φαινόμενο με τη διαδικασία εμπλοκής των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Η γονική εμπλοκή αποτελεί έναν πολυσύνθετο όρο όπου έχει μελετηθεί εκτενώς, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κοινή επιστημονική γραμμή ακόμα και για την ονομασία της. Στην παρούσα έρευνα, η γονική εμπλοκή χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, σε αυτήν που συμβαίνει στο σπίτι και σε εκείνη που λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο (Choi et al., 2015). Η γονική εμπλοκή στο σπίτι αναφέρεται σε γονικές πρακτικές που αφορούν το σχολείο αλλά πραγματοποιούνται έξω από αυτό, όπως οι σχολικές εργασίες (Choi et al., 2015). Η γονική εμπλοκή στο σχολείο αφορά σε πρακτικές των γονέων που στοχεύουν στην επαφή τους με τη σχολική κοινότητα και δημιουργία σχέσης οικογένειας-σχολείου (Choi et al., 2015).

Σχετικά με τους στόχους της έρευνας, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της αγνόησης των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής. Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ του πρώτου και του τρίτου παράγοντα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p\text{-value} = 0.001$) με συντελεστή συσχέτισης $r = 0.20$. Αναφορικά με τον δεύτερο και τρίτο παράγοντα, υπάρχει εξίσου στατιστικά σημαντική σχέση ($p\text{-value} < 0.001$) με συντελεστή συσχέτισης $r = 0.30$. Τέλος, αναφορικά με τον δεύτερο και τον τέταρτο παράγοντα, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p\text{-value} = 0.003$) με συντελεστή συσχέτισης $r = 0.13$. Από τα παραπάνω στατιστικά αποτελέσματα, διαφαίνεται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των προαναφερθέντων μεταβλητών, με ισχυρότερη εκείνη μεταξύ της γονικής αγνόησης και της γονικής εμπλοκής στο σπίτι. Αναλυτικότερα, όσο μεγαλύτερη είναι η γονική αγνόηση τόσο μικρότερη είναι η γονική εμπλοκή στο σπίτι και αντίστροφα.

Το παραπάνω αποτέλεσμα αν και αναμενόμενο, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεδομένης της έλλειψης σχετικής βιβλιογραφίας και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το μορφωτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε ότι παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς αγνοούν τα παιδιά τους υπέρ του κινητού.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας υποστηρίζουν ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο -Απόφοιτοι ΙΕΚ, Απόφοιτοι Πανεπιστημίου και Κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος- εμπλέκονται περισσότερο σε συμπεριφορές αγνόησης. Το παραπάνω εύρημα αποτελεί μία νέα προσθήκη στη βιβλιογραφία δεδομένου ότι παλαιότερες έρευνες δεν βρίσκουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αγνόησης υπέρ του κινητού και του μορφωτικού επιπέδου (Al Saggaf et al., 2019; Ante-Contreras, 2016). Σε πρόσφατη έρευνα του Pancani και των συνεργατών του (2021), το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται καθώς βρέθηκε ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με χαμηλότερες συνήθειες συμπεριφορών αγνόησης προς τα παιδιά τους, δεδομένου ότι οι εν λόγω γονείς είναι καλοί γνώστες των κινδύνων της υπερβολικής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Σαφώς, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα έχει διενεργηθεί σε ελληνικό πληθυσμό και για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε το παρόν ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα σε αντίθεση με την προαναφερθείσα έρευνα, δύναται να εξηγήσει τις πολιτισμικές διαφορές στο μελετώμενο θέμα, ενώ είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος άνηκε σε ανώτερο μορφωτικό επίπεδο παράμετρος που δύναται να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

Το μορφωτικό επίπεδο του άλλου γονέα φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο

στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και οι Απόφοιτοι Πανεπιστημίου κατείχαν τις υψηλότερες θέσεις σε ό,τι αφορά την εμπλοκή τους στο σπίτι. Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που έχει παρουσιαστεί και στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με το μοντέλο της γονικής εμπλοκής των Hoover-Dempsey & Sandler (1997), στο οποίο καθορίζονται και οι λόγοι αλλά και τα κίνητρα που εμπλέκουν τους γονείς να ασχοληθούν με την εκπαίδευση γενικότερα των παιδιών τους και την επίδραση της εμπλοκής αυτής στη συμμετοχή των παιδιών τους σε φυσική δραστηριότητα, το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί έναν από τους κύριους λόγους για την συμμετοχή τους (Fishman & Nickerson, 2015). Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε ότι δεν παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την περιοχή κατοικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η περιοχή που κατοικούν οι γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό που οι γονείς αγνοούν τα παιδιά τους υπέρ του κινητού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι γονείς που κατοικούν σε Ημιαστικές και Αστικές περιοχές φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο σε συμπεριφορές αγνόησης σε σχέση με τους γονείς που ζουν σε Αγροτικές περιοχές. Πράγματι, παρότι έχουν διενεργηθεί ελάχιστες έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ των συμπεριφορών αγνόησης υπέρ του κινητού και της περιοχής κατοικίας, το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι κάτοικοι αστικών περιοχών είναι πιο πιθανό να αγνοήσουν το συνομιλητή τους λόγω της ενασχόλησής τους με το κινητό συγκριτικά με κατοίκους αγροτικών περιοχών (Al-Saggaf et al., 2019).

Πιθανοί λόγοι εξήγησης αφορούν στις απομακρυσμένες κατά περιπτώσεις περιοχές

από τη σύνδεση στο διαδίκτυο, τις καλύτερες συνθήκες ζωής σε επαρχιακές πόλεις που δεν δημιουργούν την ανάγκη πλήξης και εξάρτησης και τη συγκέντρωση ατόμων μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας που έχουν λιγότερες πιθανότητες εξάρτησης από το κινητό τηλέφωνο (Al-Saggaf et al., 2019). Η περιοχή κατοικίας δεν φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το επάγγελμα. Σε σχέση με το επάγγελμα φάνηκε -οριακά- να παίζει σημαντικό ρόλο σε συμπεριφορές αγνόησης των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού. Το παραπάνω εύρημα, ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά. Η μόνη εξήγηση που δίνεται σε σχέση με το επάγγελμα αφορά σε συνθήκες επαγγελματικής εξουθένωσης των γονέων που δύνανται να οδηγήσουν σε συναισθηματική αποστασιοποίηση από τα παιδιά τους και στη συνέχεια σε συμπεριφορές εξάντλησης και αγνόησης υπέρ του κινητού. Το επάγγελμα φαίνεται πως παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, τα Οικιακά κατέχουν τον κυρίαρχο ρόλο σε σχέση με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι. Η βιβλιογραφία φαίνεται να είναι σύμφωνη με το παραπάνω αποτέλεσμα, δεδομένου ότι οι γονείς που φροντίζουν το σπίτι έχουν περισσότερο χρόνο για να ασχοληθούν με τα σχολικά δρώμενα στο χώρο του σπιτιού (Malik et al., 2020). Σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα που ήταν υψηλά στην ιεραρχία όπως Ιδιωτικός Υπάλληλος και Ελεύθερος Επαγγελματίας δεν επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά. Αυτό που φαίνεται να απασχολεί το ενδιαφέρον των ερευνητών αφορά στο πως οι σύγχρονες οικογένειες με τις πολλές υποχρεώσεις και την πολύωρη επαγγελματική απασχόληση δύνανται να καλύψουν τις ώρες που λείπουν από το σπίτι και να είναι ενεργοί στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών

τους (Sekaran et al., 2020). Τέλος, το επάγγελμα δεν παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς το φύλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι. Αναλυτικότερα, οι μητέρες φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους για το σπίτι σε σχέση με του πατέρες. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, όπου παραδοσιακά η μητέρα ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών και παρέχει στήριξη στο διάβασμα και τις εργασίες του παιδιού στο σπίτι (Γεωργίου, 2011; McWayne et al., 2013). Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, ο ρόλος του πατέρα φαίνεται να έχει αλλάξει και να έχει γίνει πιο δραστήριος σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Σταυρίδου, 2015). Παράλληλα, παρατηρείται αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τον πατρικό ρόλο και αποδεικνύεται η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης στα παιδιά, σε μαθήματα που προαπαιτούν μαθηματικές ή φυσικές γνώσεις (Menheere & Hooge, 2010). Στην παρούσα έρευνα, δεν μπορεί να ελεγχθεί η παραπάνω πρόταση δεδομένου ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολιζόταν αλλού και η συμμετοχή των ανδρών ήταν αρκετά μικρότερη σε σχέση με των γυναικών – 190 μαμάδες έναντι 60 μπαμπάδων.

Με βάση τα αποτελέσματα, το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο και στον βαθμό που οι γονείς αγνοούν τα παιδιά τους υπέρ του κινητού. Αν και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το φύλο των γονέων καθορίζει τον βαθμό στον οποίο εμπλέκονται οι γονείς στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα είναι εκείνη που συμμετέχει στις συγκεντρώσεις γονέων και έχει ενεργή παρουσία και εθελοντική

δράση στο σχολείο (Γεωργίου, 2011). Ένας πιθανός λόγος που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και εμπλοκής των γονέων στο σχολείο αφορά στην αλλαγή του πατρικού ρόλου τα τελευταία χρόνια όπου έχει γίνει πιο δραστήριος, ενώ η παρουσία του σε σχολικές δράσεις δείχνει το αυξημένο ενδιαφέρον του (Σταυρίδου, 2015). Η χαμηλή συμμετοχή ανδρών στην παρούσα έρευνα δεν βοηθά στην διερεύνηση του συγκεκριμένου αποτελέσματος και καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω έρευνα.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την οικονομική κατάσταση των γονέων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κανένας από τους τέσσερις παράγοντες δεν φάνηκε να συσχετίζεται με την οικονομική κατάσταση των γονέων. Το παραπάνω εύρημα είναι αντίθετο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία -που έχει παρατεθεί και στην εν λόγω εργασία- ως προς τη γονική εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μελέτες έχει φανεί πως οι γονείς μεσαίων εισοδημάτων μπορούν πιο εύκολα να αναπτύξουν σχέσεις με το σχολείο εξαιτίας του ευέλικτου ωραρίου τους (Ryan et al., 2010). Αντίθετα, γονείς χαμηλού εισοδήματος έχει διαπιστωθεί πως δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν μικρή συμμετοχή σε συγκεντρώσεις γονέων και ενημερωτικές συναντήσεις λόγω των πολλών ωρών εργασίας και του περιορισμένου χρόνου τους (Tan, 2019). Αντίθετα, γονείς υψηλού κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου έχουν περισσότερο χρόνο και τους παρέχεται βοήθεια, ώστε να μπορέσουν να εμπλακούν στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους και παρέχουν περισσότερα εξωσχολικά ερεθίσματα στα παιδιά τους (Malone, 2017). Στην παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε μέτρια οικονομική κατάσταση, δεδομένο που δεν βοηθά στη διερεύνηση του παρόντος ευρήματος.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, κανένας από τους τέσσερις παράγοντες δεν φάνηκε να συσχετίζεται με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα. Το παραπάνω εύρημα είναι αντίθετο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη γονική εμπλοκή στο σχολείο. Αναλυτικότερα σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι οικογένειες με πολλά ανήλικα τέκνα, έχουν αρκετά επιβαρυνμένο καθημερινό πρόγραμμα και αυτός ο παράγοντας δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή. Γονείς με περισσότερα από δύο παιδιά, αναφέρουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και έλλειψη χρόνου για την ενασχόληση με εργασίες στο σπίτι (Grover, 2015). Επιπρόσθετα, στις πολύτεκνες οικογένειες έχει διαπιστωθεί, ότι οι γονείς ασχολούνται με περισσότερη διάθεση και ενέργεια με την εκπαίδευση των πρώτων παιδιών και στην συνέχεια, τον ρόλο τους αναλαμβάνουν τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (Entwisle, 2018). Αντίθετα, γονείς με ένα παιδί έχουν περισσότερο χρόνο, για να εμπλακούν στο καθημερινό του πρόγραμμα εκπαίδευσης, παρουσιάζουν διάθεση για περαιτέρω μαθησιακές δράσεις και ενθουσιασμό (Grover, 2015).

Το όγδοο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στους υπό μελέτη παράγοντες ως προς την ηλικιακή ομάδα των γονέων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ηλικία των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σπίτι. Αναλυτικότερα, οι γονείς που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 31-40 φάνηκε να εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι σε σχέση με γονείς μεγαλύτερης ηλικίας. Αν και η βιβλιογραφία αναφέρεται περισσότερο στη σχέση της ηλικιακής κατηγορίας του παιδιού αναφορικά με την γονική εμπλοκή στο σπίτι, υπάρχουν κάποια δεδομένα που υποστηρίζουν το παραπάνω εύρημα. Συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι γονείς και κυρίως μητέρες

μικρότερης ηλικιακής βαθμίδας τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού όσο και του σχολείου (Muller, 2018).

Τέλος, το ένατο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην πρόβλεψη της γονικής εμπλοκής από τη γονική αγνόηση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για πρώτη φορά επιχειρείται η συσχέτιση της αγνόησης των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού με τη γονική εμπλοκή σε πληθυσμό γονέων. Για το λόγο αυτό, καθοριστικής σημασίας κρίνονται τα αποτελέσματα του εν λόγω ερευνητικού ερωτήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από την παλινδρόμηση προκύπτει γραμμική συσχέτιση μεταξύ της γονικής εμπλοκής στο σπίτι και της γονικής αγνόησης. Λόγω έλλειψης συναφούς βιβλιογραφίας, το παραπάνω εύρημα δεν μπορεί να αξιολογηθεί. Δίνεται, όμως, ισχυρό έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση μέσω νέων ερευνητικών σχεδιασμών.

Συμπερασματικά, τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής: α) Τα τέσσερα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας, παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή αν και χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά σε Ελληνικό πληθυσμό, δεδομένου ότι ο Cronbach's α που υπολογίστηκε και για τις τέσσερις κλίμακες είχε ικανοποιητικό αποτέλεσμα. β) Η γονική αγνόηση και η γονική εμπλοκή στο σπίτι συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, αποτελώντας ένα από τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας. γ) Το εύρημα ότι η αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού συσχετίζεται θετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί μία νέα προσθήκη στη βιβλιογραφία, δεδομένου ότι η εν λόγω έρευνα για πρώτη φορά διενεργείται σε ελληνικό πληθυσμό γονέων. δ) Τα ευρήματα σχετικά με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι είχαν τις περισσότερες συσχετίσεις και είναι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. ε) Οι δημογραφικές μεταβλητές που δεν φάνηκε να παίζουν ρόλο σε κανέναν από τους τέσσερις παράγοντες, χρήζουν

περαιτέρω διερεύνησης λόγω της ασυμφωνίας με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία είτε λόγω του δείγματος της παρούσας έρευνας. στ) Η συσχέτιση ανάμεσα στην αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού και της γονικής εμπλοκής αποτελεί έναν ρηξικέλευθο ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω προκειμένου να καλυφθεί ένα φλέγον βιβλιογραφικό κενό.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, ένας περιορισμός αφορά στο μέγεθος των ερωτηματολογίων. Λόγω της συμμετοχής της έρευνας σε ευρύτερο ερευνητικό έργο σχετικό με τη μεταβλητή του parental rhubbing, το ερωτηματολόγιο απαιτούσε αρκετό χρόνο για τη συμπλήρωση του με αποτέλεσμα αρκετοί συμμετέχοντες να μην απαντούν όλα τα ερωτήματα ή ακόμα να σταματούν τη συμπλήρωση του. Ο επόμενος περιορισμός προκύπτει από τον πρώτο. Εξαιτίας του αρκετού χρόνου που χρειαζόταν ένας συμμετέχων για να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια, επηρεάστηκε το δείγμα της έρευνας, το οποίο για να φτάσει στους 250 συμμετέχοντες χρειάστηκε αρκετούς μήνες. Η αριθμητική υπεροχή ,επίσης, των μητέρων έναντι των πατέρων -190 μητέρες έναντι 60 πατέρων- αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της εν λόγω έρευνας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα ισότιμης σύγκρισης των αποτελεσμάτων και να μειώνεται η αντικειμενικότητα τους. Μεθοδολογικό περιορισμό αποτελεί επίσης η συγχρονική φύση της μελέτης, η οποία δεν επιτρέπει τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών σε βάθος χρόνου. Μια διαχρονική έρευνα που θα περιλάμβανε επαναληπτικές μετρήσεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους θα μπορούσε ενδεχομένως να δώσει μια πληρέστερη εικόνα όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δε μπορούν να γενικευτούν στον γενικότερο πληθυσμό αλλά αντιθέτως χρειάζεται να εξετάζονται με

την αρμόζουσα προσοχή και την ανάλογη κριτική σκέψη.

Οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν ως έναυσμα για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ερευνών με ακόμα μεγαλύτερη εγκυρότητα και καταδεικνύουν ενδιαφέρουσες μελλοντικές κατευθύνσεις. Αρχικά, δεδομένου ότι η εν λόγω έρευνα διενεργήθηκε σε πληθυσμό γονέων παρότι η πλειοψηφία των ερευνών μελετά της αντιλήψεις των εφήβων κυρίως παιδιών σε σχέση με την αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού, δύναται να λειτουργήσει ως αφορμή για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών που να αναζητούν τις αντιλήψεις των γονέων. Σαφώς, ο σχεδιασμός τέτοιων ερευνών από εδώ και πέρα χρειάζεται να διενεργηθεί σε ένα μεγάλο δείγμα γονέων από διαφορετικές γωνίες του πλανήτη έτσι ώστε να μπορέσει να δώσει πιο έγκυρα και γενικευμένα αποτελέσματα και να αναδείξει τις πολιτισμικές διαφορές σε σχέση με τη χρήση του κινητού. Όσον αφορά τη γονική εμπλοκή, που για πρώτη φορά συσχετίζεται με την αγνόηση των γονέων προς τα παιδιά υπέρ του κινητού, δίνεται η ευκαιρία να μελετηθεί η παραπάνω σχέση περεταίρω. Η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο δύναται να βοηθήσει αμοιβαία με στόχο το κοινό καλό των παιδιών σε σύγχρονα θέματα όπως η ταχεία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η εξάρτηση από αυτές (Patrikakou, 2016). Οι έρευνες που θα ακολουθήσουν δύναται να καλύψουν ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό και παράλληλα να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφόρησης τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς δεδομένων των σημαντικών επιπτώσεων από τη δημοτικότητα των κινητών τηλεφώνων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. *Ελλην.*
- Al-Saggaf, Y. (2013). Arabs motives for using new media: a uses and gratifications perspective. In Asian Conference on Media and Mass Communication (pp. 71-81). International Academic Forum. Retrieved 2024, March 29. www.iafor.org
- Al-Saggaf, Y., & MacCulloch, R. (2018). Phubbing: how frequent? Who is phubbed? In which situation? And using which apps?. Retrieved 2024, March 28. <https://aisel.aisnet.org/icis2018/behavior/Presentations/25/>
- Al-Saggaf, Y., MacCulloch, R., & Wiener, K. (2019). Trait boredom is a predictor of phubbing frequency. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4, 245-252. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0080-4>
- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Angeluci, A. C. B. (2016). "Stop Phubbing me!": A case study on Mobile media and social relations. In *Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas* (pp. 192-201). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8740-0.ch012>
- Ante-Contreras, D. (2016). Distracted parenting: How social media affects parent-child attachment. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. 292. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/292>

- Antolin Drešar, D., & Lipovec, A. (2017). Mathematical experiences and parental involvement of parents who are and who are not mathematicians. *Irish Educational Studies*, 36(3), 357-374.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333445>
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45, 1053-1064.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2017). Students' use of cell phones in class for off-task behaviors: The indirect impact of instructors' teaching behaviors through boredom and students' attitudes. *Communication Education*, 66(3), 313–329.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1241888>
- Booth, A., & Dunn, J. F. (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315827407>
- Bröning, S., & Wartberg, L. (2022). Attached to your smartphone? A dyadic perspective on perceived partner phubbing and attachment in long-term couple relationships. *Computers in Human Behavior*, 126, 106996.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106996>

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Manusov, V. (2011). Nonverbal signals. *Handbook of interpersonal communication*, 239-280.
- Burgoon, J. K., Wang, X., Chen, X., Pentland, S. J., & Dunbar, N. E. (2021). Nonverbal behaviors “speak” relational messages of dominance, trust, and composure. *Frontiers in psychology*, 12, 624177.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624177>
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K.M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού. Διάδραση*.
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio Jr, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.21813>

- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, *63*, 9–18.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2018). Measuring phone snubbing behavior: Development and validation of the Generic Scale of Phubbing (GSP) and the Generic Scale of Being Phubbed (GSBP). *Computers in Human Behavior*, *88*, 5-17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.020>
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *10*, 74-83.
- Crosby, R. A., Salazar, L. F., & DiClemente, R. J. (2006). Conducting observational research. *Research methods in health promotion*, 107-128.
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., ... & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, *48*(3), 159-167.
<https://doi.org/10.1177/0040059915605816>
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child development*, *77*(1), 44-58.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>
- Denecker, F., Ponnet, K., & De Marez, L. (2020). Phubbing behaviour and phubbing aversion in the context of parent-child interaction. In *Etmaal van de Communicatiewetenschap 2020: (Mis) informing the public?*.

- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research, 100*(6), 361-368. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.6.361-368>
- Derks, D., van Duin, D., Tims, M., & Bakker, A. B. (2015). Smartphone use and work-home interference: The moderating role of social norms and employee work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88*(1), 155-177. <https://doi.org/10.1111/joop.12083>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Eleftheriadou, D., & Vlachou, A. (2023). Parents' and Teachers' Perceptions of Parental Involvement and Practices in the Education of Students with Learning Disabilities in Greece. *School Community Journal, 33*(2), 237-264.
- Elhai, J. D., & Contractor, A. A. (2018). Examining latent classes of smartphone users: Relations with psychopathology and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior, 82*, 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.010>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81*(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>

- Entwisle, D. R. (2018). *Children, schools, and inequality*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429501722>
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Eds.),
Encyclopedia of Educational Research,(Sixth Edition). MacMillan.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic
achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting
school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The
Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A
preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of
child and family studies*, 24, 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Ganong, L. H., Coleman, M., Feistman, R., Jamison, T., & Stafford Markham, M.
(2012). Communication technology and postdivorce coparenting. *Family
Relations*, 61(3), 397-409. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00706.x>
- Geng, J., Lei, L., Ouyang, M., Nie, J., & Wang, P. (2021). The influence of perceived
parental phubbing on adolescents' problematic smartphone use: A two-wave
multiple mediation model. *Addictive Behaviors*, 121, 106995.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106995>
- Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education:
experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools.

Teachers and Teaching, 24(2), 183-201.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388777>

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007).

Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>

Grover, K. A. (2015). *A validation of the family involvement questionnaire-high school version*. Minnesota State University, Mankato.

Grusec, J. E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5), 776-786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.776>

Hong, W., Liu, R. D., Ding, Y., Oei, T. P., Zhen, R., & Jiang, S. (2019). Parents' phubbing and problematic mobile phone use: The roles of the parent-child relationship and children's self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 779-786.

<https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0179>

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>

- Ifinedo, P. (2016). Applying uses and gratifications theory and social influence processes to understand students' pervasive adoption of social networking sites: Perspectives from the Americas. *International Journal of Information Management*, 36(2), 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2015.11.007>
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
- Jackson, L. A., Witt, E. A., Fitzgerald, H. E., von Eye, A., & Zhao, Y. (2011, June). Perceptions of parent behavior and children's information technology use. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 3864-3869). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved 2024, April 24. <https://www.learntechlib.org/primary/p/38417/>.
- Jiang, Q. Y., Wang, X. C., Liu, B., Wang, P. C., & Lei, L. (2021). The impact of parental phubbing on the psychological development of children and adolescents. *Psychol. Dev. Educ*, 37, 137-145. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2021.01.17>
- Kennedy, T., Smith, A., Wells, A., & Wellman, B. (2008, October 19). Networked families. Retrieved 2024, March 14. http://www.pewInternet.org/files/old-media//Files/Reports/2008/PIP_Networked_Family.pdf.pdf
- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents mobile device use on parent-child interaction: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 75, 579-593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>

- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kwak, J. Y., Kim, J. Y., & Yoon, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child abuse & neglect, 77*, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.008>
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building parent-teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(1), 101-104. <https://doi:10.5901/ajis.2015.v4n1s1p101>
- Ling, R., & Yttri, B. (2006). Control, emancipation and status. *Computers, phones and the internet: Domesticating information technology*, 219-34.
- Liu, R. D., Wang, J., Gu, D., Ding, Y., Oei, T. P., Hong, W., Zehn, R. & Li, Y. M. (2019). The effect of parental phubbing on teenager's mobile phone dependency behaviors: The mediation role of subjective norm and dependency intention. *Psychology research and behavior management, 10*59-1069. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S224133>
- Malik, M., Rafique, N., & Qayyum, A. (2020). Parental involvement at home and school at elementary level: Effect of occupation. *Journal of Elementary Education, 30*(1), 159-178.
- Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 83*(3), 58-62.
- Manczak, E. M., Williams, D., & Chen, E. (2017). The role of family routines in the

intergenerational transmission of depressive symptoms between parents and their adolescent children. *Journal of abnormal child psychology*, 45(4), 1-14.

<https://doi.org/10.1007/s10802-016-0187-z>

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.

McDaniel, B. T., & Radesky, J. S. (2018). Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child development*, 89(1), 100-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>

McDaniel, B. T., & Wesselmann, E. (2021). “You phubbed me for that?” Reason given for phubbing and perceptions of interactional quality and exclusion. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 413-422. <https://doi.org/10.1002/hbe2.255>

McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 24(6), 898-922. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.746932>

Miller-Ott, A. E., & Kelly, L. (2015). The presence of cell phones in romantic partner face-to-face interactions: An expectancy violation theory approach. *Southern Communication Journal*, 80(4), 253–270. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2015.1055371>

- Miller-Ott, A. E., & Kelly, L. (2017). A politeness theory analysis of cellphone usage in the presence of friends. *Communication Studies*, 68(2), 190–207.
<https://doi.org/10.1080/10510974.2017.1299024>
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., & Yuan, M. (2014). The iPhone effect: The quality of in-person social interactions in the presence of mobile devices. *Environment and Behavior*, 48(2), 275–298. <https://doi.org/10.1177/0013916514539755>
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παρόντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της.
- Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In *Parents, their children, and schools* (pp. 77-114). Routledge.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Παπαζήσης.
- Nakamura, T. (2015). The action of looking at a mobile phone display as nonverbal behavior/communication: A theoretical perspective. *Computers in Human Behavior*, 43, 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.042>
- Office of Educational Technology. (2016). Future ready learning. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Pancani, L., Gerosa, T., Gui, M., & Riva, P. (2021). “Mom, dad, look at me”: The development of the Parental Phubbing Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 435-458. <https://doi.org/10.1177/0265407520964866>
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. 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
- Patrikakou, E. N. (2015). Relationships among parents, students, and teachers: The technology wild card. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2253-2258. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.883>
- Patrikakou, E. N. (2016). Parent Involvement, Technology, and Media: Now What?. *School Community Journal*, 26(2), 9-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123967.pdf>
- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., ... & Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8-to 12-year-old girls. *Developmental psychology*, 48(2), 327. <https://doi.org/10.1037/a0027030>
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122. <https://doi.org/10.12681/dial.14050>

- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Qu, J., Lei, L., Wang, X., Xie, X., & Wang, P. (2022). Mother phubbing and adolescent cyberbullying: the mediating role of perceived mother acceptance and the moderating role of emotional stability. *Journal of interpersonal violence*, 37(11-12), NP9591-NP9612. <https://doi.org/10.1177/0886260520983905>
- Ranie, L., & Zickuhr, K. (2015). Americans' views on mobile etiquette. Washington, DC: Pew Research Centre. Retrieved 2024, April 24. <http://www.pewinternet.org/2015/08/26/americans-views-on-mobile-etiquette/>.
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in human behavior*, 54, 134-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2020). Boss phubbing, trust, job satisfaction and employee performance. *Personality and Individual Differences*, 155, 109702. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109702>
- Roberts, J. A., & David, M. E. (2022). Partner phubbing and relationship satisfaction through the lens of social allergy theory. *Personality and Individual Differences*, 195, 111676. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111676>

- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 85-99. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7
- Ryan, C. S., Casas, J. F., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: The role of parents' Latino and White American cultural orientations. *Psychology in the Schools*, 47(4), 391-405. <https://doi.org/10.1002/pits.20477>
- Sekaran, V. C., Ashok, L., Kamath, V. G., Kamath, A., Hegde, A. P., & Devaramane, V. (2020). Parental involvement—perceptions of parents and their adolescent children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87, 200-206. <https://doi.org/10.1007/s12098-019-03114-z>
- Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, 1-84.
- Singh, L. K., & Banerjee, S. (2019). A Study of Parental Involvement Among Tribal Students With Reference to Anuppur District of Madhya Pradesh. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 12(4), 26.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of youth and adolescence*, 38, 1140-1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9314-7>
- Statista (2024). *Percentage of mobile device website traffic worldwide from 1st quarter 2015 to 4th quarter 2023*.

<https://www.statista.com/statistics/277125/share-of-website-traffic-coming-from-mobile-devices/>

Σταυρίδου, Κ. (2015). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου, 2024. <https://ikee.lib.auth.gr/record/267442/files/GRI-2015-14422.pdf>.

Steinberg, L. D. (2004). *The ten basic principles of good parenting*. Simon and Schuster.

Steinberg, L. (2011). *Adolescence*. McGraw Hill.

Steiner-Adair, C. (2013). *The big disconnect*. HarperCollins.

Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and child technofence and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10-to 20-year-old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219-226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.034>

Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>

Tan, C. Y. (2019). Involvement practices, socioeconomic status, and student science achievement: insights from a typology of home and school involvement patterns. *American Educational Research Journal*, 56(3), 899-924. <https://doi.org/10.3102/0002831218807146>

- Tazouti, Y., & Jarlégan, A. (2019). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183-197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Yoshida, K., & Busby, D. M. (2012). Intergenerational transmission effects on relationship satisfaction: A cross-cultural study. *Journal of Family Issues*, 33(2), 202-222. <https://doi.org/10.1177/0192513X1141288>
- Vacaru, M. A., Shepherd, R. M., & Sheridan, J. (2014). New Zealand youth and their relationships with mobile phone technology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12, 572-584. <https://doi.org/10.1007/s11469-014-9488-z>
- Vanden Abeele, M. M. P., & Postma-Nilsenova, M. (2018). More than just gaze: An experimental vignette study examining how phone-gazing and newspaper-gazing and phubbing-while-speaking and phubbingwhile-listening compare in their effect on affiliation. *Communication Research Reports*, 35(4), 303–313. <https://doi.org/10.1080/08824096.2018.1492911>
- Vorderer, P., Hefner, D., Reinecke, L., & Klimmt, C. (Eds.). (2017). Permanently online, permanently connected. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wang, Z., & Tchernev, J. M. (2012). The “myth” of media multitasking: Reciprocal dynamics of media multitasking, personal needs, and gratifications. *Journal of*

communication, 62(3), 493-513. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x>

- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wang, P., Zhao, M., Li, B., Wang, X., Xie, X., Geng, J., ... & Mao, N. (2022). Mother phubbing and adolescent loneliness: a mediation model of mother–adolescent communication and perceived mother acceptance. *Social Science Computer Review*, 40(6), 1562-1577. <https://doi.org/10.1177/08944393211017263>
- Wang, P., Mao, N., Liu, C., Geng, J., Wei, X., Wang, W., Zeng, P. & Li, B. (2022). Gender differences in the relationships between parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: The mediating role of parent-adolescent communication. *Journal of Affective Disorders*, 302, 194-203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.073>
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2015). Incredible partnerships: Parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. *Journal of Children's Services*, 10(3), 202-217. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0010>
- Wilder, S. (2017). Parental involvement in mathematics: giving parents a voice. *Education 3-13*, 45(1), 104-121. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1058407>

Zieger, L. B., & Tan, J. (2012). Improving parent involvement in secondary schools through communication technology. *Journal of Literacy and Technology, 13*, 30–54.