

## **Γονεϊκές Πρακτικές ανάλογα με το Επίπεδο Σπουδών των Γονέων: Μελέτη Περίπτωσης στο Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου**

**Θεοδώρου Α. Ιωάννης**  
Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης  
gi.theodorou@gmail.com

### **Περίληψη**

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει σε μια βαθύτερη γνώση της σχολικής πρακτικής, όταν αυτή συντελείται στο πλαίσιο της Σχολικής Βελτίωσης (School Improvement) (Hannay et al. 2005). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στις γονεϊκές σχολικές πρακτικές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Για τον σκοπό αυτό επιδόθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο σε δύο γλώσσες, ελληνικά και αλβανικά στους γονείς (n=129). Από την έρευνα προέκυψε ότι όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός ελέγχου στο παιδί του. Ειδικότερα, οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ελέγχουν λιγότερο σε σύγκριση με τους άλλους γονείς: α) την προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, β) τη σχολική τσάντα και γ) τα λάθη των ασκήσεων και αναφέρουν επίσης ότι τα παιδιά τους μερικές φορές δ) χρειάζονται βοήθεια.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική κοινότητα, επίπεδο σπουδών, γονεϊκές πρακτικές, αυτοαξιολόγηση σχολείου

### **Εισαγωγή**

Διάφοροι ερευνητές (Ehren et al., 2013; Fullan, 2007; Nevo, 2002; MacBeath, 1999; McNamara et al., 2011) αναφέρουν ότι η σχολική μονάδα έχει τα μέγιστα οφέλη, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν την αυτοαξιολόγηση, λαμβάνοντας όμως υπόψη τους τις ανάγκες του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο αποφασίστηκε στη σχολική μονάδα, όπου υπηρετούσε ο ερευνητικός-εκπαιδευτικός, να μελετηθεί μια σημαντική συνιστώσα της σχολικής κοινότητας, οι γονείς. Συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες διαρκώς και περισσότεροι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν τους γονείς ως κρίσιμους παράγοντες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Ishimaru, 2017). Σύμφωνα με τους Christenson (2003), Christenson και Sheridan (2001) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποσκοπεί στην ανάπτυξη των μαθητών ως προς τέσσερις κύριους τομείς: α) Τον συναισθηματικό, β) τον κοινωνικό, γ) της συμπεριφοράς και δ) της επίδοσης (Malchar et al., 2019). Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι εξίσου επιθυμητή από όλους τους γονείς η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σε μεγάλο βαθμό, η μορφή και η ποιότητα της συνεργασίας εξαρτάται από το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, αλλά και από το αν αυτοί οι τελευταίοι είναι ημεδαποί ή μετανάστες. Παρόλο που τα ευρήματα μπορεί να είναι κάποιες φορές αντικρουόμενα, ωστόσο, διαφαίνεται ότι οι γονείς της μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης και πανεπιστημιακής μόρφωσης τείνουν να επισκέπτονται το σχολείο πιο συχνά από τους γονείς με μικρότερο εισόδημα ή/και τους απόφοιτους χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Επίσης οι μετανάστες γονείς εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επίδοση των παιδιών τους, χωρίς όμως να επισκέπτονται απαραίτητα το σχολείο (Shumov & Moya, 2019). Ανεξάρτητα, όμως, από τον βαθμό και την ποιότητα συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δρώμενα είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν μια σειρά από ενέργειες από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα. Θα πρέπει αρχικά να αναπτυχθεί μια διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ του κάθε εκπαιδευτικού και των γονέων. Η διαπροσωπική αυτή επικοινωνία εστιάζεται τόσο στον τρόπο επίβλεψης της μελέτης στο σπίτι από τους γονείς,

όσο και στην επίλυση γενικότερων προβλημάτων που το παιδί αντιμετωπίζει στο σχολείο (Deslandes, 2009; Μακράκης, 2001).

#### **Μοντέλα διερεύνησης της σχέσης σχολείου και οικογένειας**

Διάφορα μοντέλα έχουν σχεδιαστεί για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ωστόσο, τα ακόλουθα τρία μοντέλα παρουσιάζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) το άτομο συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα. Τα συστήματα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ωστόσο δεν έχουν όλα τον ίδιο αντίκτυπο στο άτομο. Ειδικότερα, ο Bronfenbrenner προτείνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες συστημάτων: Το *μικροσύστημα*, το *μεσοσύστημα*, το *εξωσύστημα*, το *μακροσύστημα* και το *χρονοσύστημα* (Bronfenbrenner, 1979). Μια άλλη επίσης σημαντική τυπολογία γονέων, διεθνώς αναγνωρισμένη, είναι το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (2011). Το μοντέλο αυτό έχει την ακόλουθη δομή: 1<sup>ος</sup> τύπος: *Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (Parenting)*, 2<sup>ος</sup> τύπος: *Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (Communicating)*, 3<sup>ος</sup> τύπος: *Γονεϊκή εμπλοκή στα σχολεία μέσω εθελοντισμού (Volunteering)*, 4<sup>ος</sup> τύπος: *Γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση στο σπίτι (Learning at Home)*, 5<sup>ος</sup> τύπος: *Συμμετοχή στη λήψη Αποφάσεων (Decision Making)*, 6<sup>ος</sup> τύπος: *Συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the Community)*. (Epstein, 2011, 395). Τέλος, ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο, επίσης με διεθνή αναγνώριση, είναι το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1997), σύμφωνα με το οποίο η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρόσκληση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών προς τους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 2005).

#### **Έρευνες στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας**

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα επιφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά τους (βελτίωση της επίδοσης, αύξηση της αυτοπεποίθησης κτλ.) (Epstein, 2011). Ωστόσο μια αναδρομή στην ελληνική αρθρογραφία αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν παράπονα σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς, όπως λ.χ. ότι αυτοί οι τελευταίοι δεν προσέρχονται στις προγραμματισμένες συναντήσεις, ούτε ελέγχουν τις εργασίες για το σπίτι των παιδιών τους. Οι συμπεριφορές αυτές ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων (Θεοφανέλλης κ.ά.; 2010· Γεωργίου, 1996; Μασσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Ωστόσο, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι τα αίτια της συμπεριφοράς αυτής οφείλονται στο ότι οι γονείς είτε δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο, είτε δεν γνωρίζουν τον τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Γεωργίου, 1996). Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) κύριο εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί σε εξαιρετικά υψηλό βαθμό επιθυμούν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Η τυπολογία της Epstein χρησιμοποιήθηκε σε ποιοτική έρευνα των Ιωσηφίδου κ.ά. (2010). Κύριο εύρημα της μελέτης αυτής ήταν ότι οι γονείς που συμμετέχουν σε οργανωμένες θεσμικές σχολικές δομές, όπως, για παράδειγμα, αυτοί που δραστηριοποιούνται με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, έχουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα και κατ' επέκταση πιο θετική στάση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι οι γονείς που δεν δραστηριοποιούνται με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι οι πιο επικριτικοί ως προς το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ιωσηφίδου κ.ά., 2010). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η έρευνα των Πούλου και Μασσαγγούρα (2009). Ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνας σχετικά με τους γονείς ήταν η σαφής επιθυμία τους για έναν σαφώς διακριτό ρόλο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κατά τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως οι κύριοι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, ενώ ο δικός τους ρόλος, ως γονείς, περιορίζεται στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο σπίτι, καθώς και για τη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους (Πούλου & Μασσαγγούρα, 2009).

**Διδακτορικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με θέμα τη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα από το 2010**

Στον ιστότοπο του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών και στο θέμα η Γονεϊκή Εμπλοκή εντοπίστηκαν τέσσερις διατριβές, τα κύρια συμπεράσματα των οποίων συνοψίζονται ως εξής:

Από τη διδακτορική διατριβή της Μπόνια (2011) προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση για μια συνεργασία με τους γονείς. Αντίθετα, λιγότερο θετική ήταν η στάση τους απέναντι στην «εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο» και στην «υποστήριξη των γονέων σε θέματα ανατροφής». Ως εμπόδια στη συνεργασία αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς: Οι αρνητικές στάσεις κάποιων εκπαιδευτικών ως προς τους γονείς, η έλλειψη χρόνου και η άγνοια. Αντίστοιχα, για το ίδιο ερώτημα, οι γονείς ανέφεραν: Τις αρνητικές στάσεις κάποιων γονέων ως προς τους εκπαιδευτικούς, τη διαφορά στο γλωσσικό κώδικα και την αδυναμία παροχής βοήθειας στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους.

Κατά τον Πολύζο (2012), τόσο οι μετανάστες γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Σε γενικές γραμμές, οι μετανάστες γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, όμως δεν ισχύει το ίδιο για τους τελευταίους, οι οποίοι δεν θεωρούν επαρκείς αυτές τις συναντήσεις. Από την πλευρά τους οι μετανάστες γονείς θεωρούν ως ένα επιπλέον εμπόδιο στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς την έλλειψη επαρκούς διαθέσιμου χρόνου, ενώ κατά τους οι εκπαιδευτικούς ένα επιπρόσθετο πρόβλημα είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν από το γλωσσικό έλλειμμα. Συμπερασματικά, ο Πολύζος προτείνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Σύμφωνα με την Ντινίδου (2013), μοιλονότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς, θεωρητικά, αναγνωρίζουν τη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας, ωστόσο, στην πράξη προκύπτουν δυσκολίες για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα, τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός μεμονωμένα, όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα ως σύνολο, δεν εντάσσουν αυτή τη συνεργασία στις διάφορες σχολικές πρακτικές. Το επίπεδο της συνεργασίας περιορίζεται συνήθως στην πραγματοποίηση συναντήσεων με τους γονείς, οι οποίες αφορούν συνήθως την επίδοση των μαθητών και τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων. Οι συναντήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από τους γονείς ως ανεπαρκείς, ενώ, από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενοχλημένοι από τις αιφνιδιαστικές και μη προγραμματισμένες επισκέψεις των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, εξέφρασαν την άποψη ότι δεν προτίθενται να αυξήσουν τον βαθμό συνεργασίας με τους γονείς, καθώς θεωρούν ότι έτσι θα αυξηθεί τόσο ο φόρτος εργασίας τους, αφενός, όσο και, αφετέρου, γιατί μπορεί να θεωρηθούν υπόλογοι και να τους αποδοθούν ευθύνες λόγω ενδεχόμενων προβλημάτων οφειλόμενων στην έλλειψη εμπειρίας των γονέων για τέτοιου είδους συνεργασίες.

Στη διδακτορική διατριβή της η Ναούμ (2014) μελέτησε τους παράγοντες για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ή μη του αειφόρου σχολείου εξαρτάται από την ύπαρξη των ακόλουθων παραγόντων: Η βαθμίδα της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων, η βούληση των εκπαιδευτικών, η κουλτούρα της συνεργασίας, η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στάση της ηγεσίας, η στάση και η ανταπόκριση της δημοτικής αρχής και των άλλων φορέων της κοινότητας και ο ρόλος της Έρευνας Δράσης. Επίσης τα οφέλη τα οποία αποκόμισαν οι γονείς με τη συμμετοχή τους ήταν: Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους και η βελτίωση της σχέσης τους με το παιδί τους και την εκπαιδευτική κοινότητα. Αναφορικά με τα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί αυτά ήταν: η ανάπτυξη θετικού κλίματος, η ενίσχυση του ηθικού τους και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος όλων των εμπλεκομένων.

### **Περιορισμοί των μοντέλων γονεϊκής συμμετοχής**

Ολοένα και περισσότερο αναφέρονται εντάσεις στη σχολική κοινότητα λόγω της εμπλοκής των γονέων (Deslandes, 2009). Ως αιτίες των εντάσεων αυτών θεωρούνται η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, ή μη έγκυρη ενημέρωση τους για τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, καθώς και η υπερβολικά σύντομη διάρκεια των συναντήσεων. Ακόμα, η απουσία των γονέων από τις απογευματινές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, ερμηνεύεται από τους τελευταίους αυτούς ως έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων, χωρίς ωστόσο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους τα αίτια της αδυναμίας προσέλευσης των γονέων. Ταυτόχρονα, γονείς που προέρχονται από ένα διαφορετικό οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο, πολλές φορές διαφωνούν με τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα θέματα, όπως μεταξύ άλλων ο τρόπος διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός ή ο τρόπος συμβολής των γονέων στη προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της οικονομικοκοινωνικής τάξης των γονέων και του βαθμού συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Όσο ανώτερη είναι η οικονομικοκοινωνική τάξη της προέλευσής τους τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της εμπλοκής τους. Ωστόσο, το ίδιο το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αμβλύνει αυτές τις διαφορές, με την παροχή συμβουλευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς σε γονείς και μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Deslandes, 2009). Κάτω από αυτό το πρίσμα, δημιουργούνται οι συνθήκες για τη διατύπωση κριτικών θέσεων κυρίως στο θεωρητικό μοντέλο της Eipstein (1994), καθώς θεωρείται ότι αυτό εξωραϊζει σε ένα βαθμό την πραγματικότητα. Οι επικριτές της τονίζουν ότι στο μοντέλο αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη ούτε το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο των γονέων ούτε οι πολιτισμικές διαφορές γονέων προερχόμενων από άλλες κουλτούρες (Gokturk & Dinckal, 2017). Πέραν αυτών, υποστηρίζεται ότι το σχολείο εκφράζει κυρίως τις αξίες της μεσαίας τάξης, καθώς οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων αλλά και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανήκουν στην τάξη αυτή. Το γεγονός όμως, ότι οι γονείς των ανώτερων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων δραστηριοποιούνται στο σχολείο δεν σημαίνει ότι οι γονείς των χαμηλότερων οικονομικοκοινωνικών επιπέδων δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Οι πολλές ώρες εργασίας τους, αλλά και η ενδεχόμενη έλλειψη αυτοπεποίθησης κάποιες φορές, δυσκολεύουν τους γονείς αυτούς στο να παρευρίσκονται στο σχολείο, όταν αυτό τους ζητηθεί. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι οι γονείς της κατηγορίας αυτής αδιαφορούν για τα παιδιά τους (Gokturk & Dinckal, 2017).

### **Σκοπός της έρευνας και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στις γονεϊκές σχολικές πρακτικές σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο). Επίσης εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο οι γονείς. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης συνοψίζονται ως εξής:

- Διαφοροποιούνται οι γονείς με κριτήριο το επίπεδο σπουδών τους ως προς τις πρακτικές που υιοθετούν για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους;
- Διαφοροποιούνται οι γονείς με βάση το επίπεδο σπουδών τους ως προς τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο;

### **Δείγμα και μέσο συλλογής δεδομένων**

Το δείγμα αποτελούν οι γονείς του σχολείου, στο οποίο υπηρετούσε ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Από το σύνολο των 129 γονέων, οι 95 είναι ελληνικής ιθαγένειας (74.2%) και οι 33 είναι αλβανικής ιθαγένειας (28.8%). Λόγω αυτού του γεγονότος το ερωτηματολόγιο δόθηκε και μεταφρασμένο στην αλβανική γλώσσα. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των γονέων είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Λυκείου (56.6%) και Γυμνασίου (24%). Σε μικρότερο βαθμό κάποιος γονείς είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (13.2%). Απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μόλις πέντε άτομα (ποσοστό 3.9%). Ως κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε

το ερωτηματολόγιο που δομήθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή ο οποίος ακολούθησε τις υποδείξεις που είχαν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα «Παρατηρητήριο της ΑΕΕ» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κύριες θεματικές: α) Τις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους, β) τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να βοηθήσουν σε μαθησιακά ζητήματα το παιδί τους και γ) τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο.

#### **Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Μετά από τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα της έρευνας, ακολούθησε αρχικά η λειτουργικοποίηση των εννοιών σε μεταβλητές και η κωδικοποίηση τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτο SPSS 21 (Μακράκης, 2001, 51). Αναφορικά με τον τρόπο κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών, αυτός έγινε ως εξής. Όσο αυξάνεται ο εκάστοτε μέσος όρος, τείνοντας προς την τιμή 4.00, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εν λόγω κριτήριο είναι λίαν σημαντικό ή ότι η συμπεριφορά αυτή παρατηρείται πάντα. Συγκεκριμένα: Συμφωνώ απόλυτα/πάντα = 3.51-4.00, Συμφωνώ αρκετά/πολύ συχνά = 2.51-3.50, Διαφωνώ αρκετά/μερικές φορές = 1.51-2.50, Διαφωνώ απόλυτα/σπάνια = 1.00-1.50. Αντίστοιχα, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής για τη σύγκριση μέσων όρων από περισσότερα από δύο δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Kruskal Wallis, καθώς δεν ίσχυε η προϋπόθεση της κανονικότητας των κατανομών. Επίσης, εφαρμόστηκαν πολλαπλές συγκρίσεις για τις περιπτώσεις που υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, προκειμένου να εντοπιστεί το ζεύγος εκείνο που πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος, σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p < .05$  (Ρούσσος & Τσαούσης, 2006).

#### **Αποτελέσματα**

*Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους, ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών τους*

Στον Πίνακα 1 εμφανίζονται με έντονο μαύρο χρώμα οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους.

**Πίνακας 1: Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τις πρακτικές τις οποίες υιοθετούν για τη μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών**

	Απόφοιτος Δημοτικού		Απόφοιτος Γυμνασίου		Απόφοιτος Λυκείου		Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\chi^2$	df	p
Ρωτάτε το Παιδί σας πώς ήταν η μέρα του στο σχολείο;	3.20	1.095	3.42	1.089	3.73	.696	3.63	.719	3.381	2	.184
Δίνετε φαγητό ή χρήματα στο παιδί σας για να	3.20	1.095	3.42	1.089	3.74	.692	3.59	.712	3.381	2	.184

αγοράσει κάτι από το κυλικείο;											
Βοηθάτε το παιδί να προετοιμαστεί για το σχολείο;	3.80	.447	3.33	.884	3.35	.906	2.56	1.263	1.116	2	.572
Ζητάτε από το παιδί σας να διαβάζει συγκεκριμένες ώρες;	3.20	.837	3.40	.855	3.19	1.016	3.19	.911	.926	2	.629
<b>Βοηθάτε το παιδί να διορθώσει μόνο του τα λάθη;</b>	<b>3.80</b>	<b>.447</b>	<b>3.35</b>	<b>0.877</b>	<b>3.33</b>	<b>0.912</b>	<b>2.65</b>	<b>1.272</b>	<b>7.557</b>	2	<b>.023</b>
Κοιμάται το παιδί σας πριν από τις 10:00 το βράδυ;	3.20	.837	3.04	1.160	3.34	.810	3.12	.697	.926	2	.629
Ελέγχετε κάθε μέρα το παιδί για την επόμενη μέρα;	3.40	.548	3.41	.780	3.13	1.064	2.88	.957	1.384	2	.501
Βοηθάτε το παιδί σας πριν από τα επαναληπτικά διαγωνίσματα;	2.60	1.342	2.85	1.099	3.31	1.001	2.82	1.131	4.617	2	.099
<b>Ελέγχετε την τσάντα του;</b>	<b>4.00</b>	<b>.000</b>	<b>3.26</b>	<b>1.095</b>	<b>3.10</b>	<b>1.103</b>	<b>2.06</b>	<b>1.088</b>	<b>.337</b>	<b>2</b>	<b>.001</b>
Το Σαββατοκύριακο κάνετε επαναλήψεις με το παιδί σας, στην ύλη της εβδομάδας;	2.20	1.304	2.41	1.047	2.62	1.138	1.88	.928	.874	2	.646
<b>Διορθώνετε εσείς τις ασκήσεις, αν έχουν γίνει λάθη;</b>	<b>2.60</b>	<b>1.517</b>	<b>1.83</b>	<b>1.020</b>	<b>1.96</b>	<b>1.134</b>	<b>1.24</b>	<b>.664</b>	<b>1.266</b>	<b>2</b>	<b>.021</b>

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε τρία από τα έντεκα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, με μέσο όρο >2.51 η πλειονότητα των γονέων σχεδόν πάντα βοηθούν το παιδί τους να διορθώσει μόνο του τα λάθη. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο των συγκρίσεων (pairwise comparisons) δεν πιστώθηκε σε κάποιο ζεύγος η στατιστικά σημαντική διαφορά. Επίσης,

ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο σπουδών του γονέα τόσο αυξάνεται η συνήθεια ελέγχου της τσάντας των παιδιών τους (pairwise comparisons: Πανεπιστήμιο-Λύκειο,  $p=.005$ · Πανεπιστήμιο-δημοτικό,  $p=.006$ · Πανεπιστήμιο-Δημοτικό  $p=.005$ ). Τέλος η πλειονότητα των γονέων δήλωσε ότι *σχεδόν ποτέ* δεν διορθώνει τις ασκήσεις των παιδιών τους, όταν έχουν γίνει λάθη. Μολονότι σε κανένα ζεύγος δεν πιστώθηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά στη σύγκριση κατά ζεύγη (pairwise comparisons), ωστόσο *ποτέ* ( $\mu.ό.:1.24$ ) σημείωσαν οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης παρουσιάζοντας τον μικρότερο μέσο όρο, ενώ οι γονείς απόφοιτοι δημοτικού εμφάνισαν τον υψηλότερο μέσο όρο δηλώνοντας *σχεδόν πάντα* ( $\mu.ό.:2.60$ ).

*Απόψεις των γονέων του σχολείου αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να βοηθήσουν σε μαθησιακά ζητήματα το παιδί τους, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους*

Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται με έντονη γραφή οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να υποστηρίξουν μαθησιακά το παιδί τους.

**Πίνακας 2. Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ενδέχεται να δυσκολεύονται να υποστηρίξουν μαθησιακά το παιδί τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών**

	Απόφοιτος Δημοτικού		Απόφοιτος Γυμνασίου		Απόφοιτος Λυκείου		Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\chi^2$	df	p
<b>Δεν χρειάζεται βοήθεια</b>	<b>1.00</b>	<b>.000</b>	<b>1.93</b>	<b>.900</b>	<b>2.31</b>	<b>.948</b>	<b>2.36</b>	<b>.842</b>	<b>9.013</b>	<b>2</b>	<b>.011</b>
Τα μαθήματά του είναι δύσκολα	1.50	.577	1.88	.833	1.89	1.005	1.58	1.165	.619	2	.734
Δεν έχω χρόνο να το βοηθήσω	1.75	.957	1.78	.892	1.78	.823	1.57	.514	.619	2	.734
<b>Δεν γνωρίζω πώς να το βοηθήσω</b>	<b>2.60</b>	<b>.894</b>	<b>1.77</b>	<b>.863</b>	<b>1.43</b>	<b>.577</b>	<b>1.14</b>	<b>.363</b>	<b>8.857</b>	<b>2</b>	<b>.012</b>
Δεν με αφήνει να το βοηθήσω	1.75	.957	1.54	.811	1.60	.818	1.50	.941	.337	2	.845

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε δύο από τα πέντε στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των σπουδών των γονέων τόσο λιγότερη βοήθεια θεωρούν ότι χρειάζεται το παιδί τους. Κατά τον έλεγχο μεταξύ των συγκρίσεων κατά ζεύγη προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων αποφοίτων δημοτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους γονείς αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (pairwise comparisons: Δημοτικό-Λύκειο,  $p=.040$ · Δημοτικό-Πανεπιστήμιο,  $p=.043$ ). Η αδυναμία ουσιαστικής και εποικοδομητικής επίβλεψης κατά τη μελέτη στο σπίτι των παιδιών τους αναφέρθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, από τους γονείς αποφοίτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κατά τη σύγκριση σε ζεύγη υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς

αποφοίτους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (pairwise comparisons: Πανεπιστήμιο-Δημοτικό,  $p=.002$ ; Πανεπιστήμιο-Γυμνάσιο,  $p=.048$ ). Επίσης υπήρξε κι ένα ακόμα ζεύγος στο οποίο υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τους γονείς απόφοιτους δημοτικού με τους γονείς απόφοιτους Λυκείου (pairwise comparisons: Δημοτικό- Λύκειο,  $p=.027$ ).

*Απόψεις των γονέων του σχολείου σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους*

Στον Πίνακα 3 εμφανίζονται με έντονο μαύρο χρώμα οι στατιστικά σημαντικοί μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων του σχολείου τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών τους.

**Πίνακας 3 Κατανομές των απαντήσεων των γονέων, αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών.**

Επισκέπτομαι το σχολείο για να:	Απόφοιτος Δημοτικού		Απόφοιτος Γυμνασίου		Απόφοιτος Λυκείου		Πτυχιούχος Ανώτατης Σχολής		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\chi^2$	df	p
Πάρω τους βαθμούς	3.67	.577	2.91	1.125	3.14	1.050	3.31	.479	1.359	2	.507
Μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για την πρόοδό του παιδιού μου	3.20	.837	3.57	.790	3.62	.773	3.18	1.074	2.059	2	.357
Μιλήσω με τον/τη δάσκαλό/α του/της για τη συμπεριφορά του παιδιού μου	3.20	1.095	3.29	.937	3.38	1.051	2.82	1.286	.786	2	.675
<b>Δω μια εορταστική παράσταση</b>	<b>1.60</b>	<b>.894</b>	<b>3.03</b>	<b>1.098</b>	<b>3.00</b>	<b>1.095</b>	<b>.18</b>	<b>.883</b>	<b>7.038</b>	<b>2</b>	<b>.030</b>
Πάω σε ενημερωτική συνάντηση που έχει ετοιμάσει το σχολείο	2.60	1.342	3.00	1.000	2.90	1.043	2.35	.931	.496	2	.780
Με συμβουλέψει ο/η δάσκαλός/α του παιδιού μου	3.75	.500	2.44	1.155	2.55	1.213	2.44	1.153	4.145	2	.126
Βοηθήσω σε ότι τυχόν πρόβλημα αντιμετωπίζει το σχολείο	3.67	.577	2.65	1.198	2.17	1.161	2.38	1.088	1.349	2	.509
Μιλήσω με άλλους γονείς	2.75	2.250	2.96	1.020	2.83	1.060	2.27	.884	4.436	2	.109



Μιλήσω με τον διευθυντή	3.75	.500	2.42	1.172	2.51	1.230	2.44	1.153	4.145	2	.126
Κάνω παράπονο σε άλλα παιδιά	1.50	1.000	2.88	1.116	2.91	1.114	3.13	.915	2.475	2	.290
Παραπονεθώ	3.75	.500	1.19	.634	1.15	.452	2.44	1.153	4.145	2	.126

Από τον έλεγχο των τιμών του δείγματος προκύπτει ότι οι γονείς διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε ένα από τα έντεκα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, με μέσο όρο >2.51 η πλειονότητα των γονέων σχεδόν πάντα επισκέπτεται το σχολείο για να παρακολουθήσει μια εορταστική παράταση. Πιο συνεπείς στην παρακολούθηση των σχολικών παραστάσεων είναι οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής μόρφωσης (μ.ό.:3.18), ενώ τον μικρότερο βαθμό συμμετοχής στις παραστάσεις αυτές δήλωσαν οι γονείς απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ό.:1.60). Το ζεύγος αυτό πιστώνεται και τη στατιστικά σημαντική διαφορά, όπως πρόέκυψε στον έλεγχο σύγκρισής τους ( $p=.035$ ) (pairwise comparisons).

### Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμβάλλει σε μια βαθύτερη γνώση της σχολικής πρακτικής, όταν αυτή συντελείται στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης (Leithwood *et al.*, 2006). Η σχολική κοινότητα θα πρέπει να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες, έτσι ώστε η συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας να αποσκοπεί στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης αλλά και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η σύνθεση των μελών της σχολικής κοινότητας σπανίως είναι ομοιογενής, δεδομένου ότι αποτελείται από άτομα, τα οποία διαφέρουν ως προς την ηλικία, τους ρόλους, το όραμα και τα οποία προέρχονται από διαφορετικό οικονομικοκοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο (Wald & Castelberry, 2000, 4). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών στις γονεϊκές σχολικές πρακτικές σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Επίσης εξετάστηκαν και οι λόγοι επίσκεψης του σχολείου από τους γονείς. Βάσει των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός του ελέγχου που ασκεί στο παιδί του. Ειδικότερα, οι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ασκούν μικρότερο έλεγχο σε σύγκριση με τους άλλους γονείς σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών τους για την επόμενη μέρα στο σχολείο, τη σχολική τσάντα και τα λάθη των ασκήσεων και αναφέρουν επίσης, ότι τα παιδιά τους, μόνο μερικές φορές χρειάζονται βοήθεια. Αντίθετα, όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα τόσο περισσότερη υποστήριξη θεωρεί ο γονιός ότι χρειάζεται στο παιδί του. Ωστόσο, την απαιτούμενη ποιοτική υποστήριξη αδυνατούν να δώσουν γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών σε σύγκριση με τους γονείς ανώτερης εκπαίδευσης. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς, παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συμβάλει στη δημιουργία ανεξάρτητων ατόμων. Από την άλλη μεριά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελεί, σε κάποιο βαθμό, κίνδυνο πλημμελούς επιτήρησης της σχολικής επίδοσης κάποιων μαθητών, ιδιαίτερα για τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, οι γονείς με πανεπιστημιακή μόρφωση είναι πιο συνεπείς στην παρακολούθηση των εορταστικών εκδηλώσεων σε σύγκριση με τους γονείς απόφοιτους άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και ως προς τη σημασία που αποδίδουν στο μορφωτικό κεφάλαιο οι γονείς απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους λοιπούς γονείς. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι σε θέση να εντοπίζει τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια να σχεδιάζει

δράσεις παρέμβασης. Για την επιτέλεση αυτού του απαιτητικού έργου είναι αναγκαία η συμβολή των γονέων. Ωστόσο, οι γονείς δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα. Κατά συνέπεια, η μελέτη του τρόπου με τον οποίο εμπλέκονται οι γονείς προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα. Καταρχάς, αποτρέπει τυχόν συγκρούσεις και συγχρόνως ενδυναμώνει τις γονεϊκές πρακτικές, μέσω της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς.

Τα διάφορα σχετικά μοντέλα που έχουν προταθεί έχουν συμβάλλει σε μια βαθύτερη γνώση του ρόλου των γονέων. Ειδικότερα, το μοντέλο των Hoover-Dempsey et al. (2005) προσφέρεται για τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και τη βελτίωση των στρατηγικών τους. Γενικά, η εφαρμογή του ενδείκνυται στην περίπτωση που οι γονείς αποτελούν για πρώτη φορά αντικείμενο μελέτης από τη σχολική μονάδα. Η εφαρμογή από την εκπαιδευτική κοινότητα του μοντέλου της Eipstein (2011) ενδείκνυται για μια δεύτερη φάση, καθώς αναφέρεται στη σταδιακή αύξηση της εμπλοκής των γονέων σε σχολικά θέματα και προϋποθέτει μια προγενέστερη γνώση των απόψεών τους. Τέλος, το μοντέλο του Bronfenbrenner (1979), δεδομένου ότι τονίζει εμφαντικά την επιρροή του συνόλου της κοινωνίας στο παιδί, μπορεί να αξιοποιηθεί για να μελετηθούν οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που διευκολύνουν ή αντίθετα δυσχεραίνουν το έργο του σχολείου. Ως εκ τούτου, μια ερευνητική προσέγγιση μπορεί να υιοθετήσει είτε κάποιο από τα τρία αυτά μοντέλα, είτε να προσαρμόσει το εκάστοτε μοντέλο στις δικές της ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή του μοντέλου θα εξαρτηθεί από τη φάση (διερεύνηση ή αξιοποίηση) που βρίσκεται η σχολική μονάδα κατά τη μελέτη των γονέων.

Αναφορικά με τις ελληνικές έρευνες φαίνεται ότι, ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ωστόσο, αυτή δεν εφαρμόζεται στην πράξη (Ντινίδου, 2013) στον απαιτούμενο βαθμό. Συγκεκριμένα, από διάφορες έρευνες στον ελληνικό χώρο προκύπτει ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και έτσι εκφράζουν κάποια δυσαρέσκεια. Τα παράπονα των εκπαιδευτικών συνήθως εστιάζονται στη μη προσέλευση των γονέων στις προγραμματισμένες συναντήσεις και επίσης στο ότι δεν ελέγχουν τις εργασίες για το σπίτι των παιδιών τους. Έτσι, καταλήγουν να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά αυτή των γονέων ως παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος (Θεοφανέλλης κ.ά., 2010). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι γονείς πολλές φορές είτε δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο είτε δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Γεωργίου, 1996; Μπόνια, 2011; Πολύζος, 2012). Πέραν αυτού, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι γονείς και εκπαιδευτικοί επιθυμούν σαφώς διακριτούς ρόλους (Πούλου & Ματσαγγούρα, 2009). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι εάν δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας τότε προκύπτουν οφέλη για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Ναούμ, 2014). Με εξαίρεση, όμως, κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας κουλτούρα συνεργασίας. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, δεδομένου ότι έχουν προκύψει από συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ωστόσο, βάσει των προαναφερθέντων, έχει σκιαγραφηθεί μια πρώτη εικόνα της σχέσης των γονέων με τη σχολική κοινότητα. Στη συνέχεια, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα, εφόσον πράγματι επιθυμεί συνεργασία με τους γονείς, να σχεδιάσει επιμορφωτικές δράσεις, έτσι ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να βοηθήσουν αρχικά το παιδί τους και κατ' επέκταση το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αναφορικά με ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες αυτές θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε θεματικές, όπως, μελέτη: α) των γονεϊκών πρακτικών που υιοθετούνται ανάλογα με τη χώρα καταγωγής (Αλβανοί και Έλληνες), και β) των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται με βάση το επίπεδο σπουδών, το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο και τη χώρα προέλευσης των γονέων.

## Αναφορές

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge.
- Deslandes, R. (2009). *International perspectives on contexts communities and evaluated innovate practices, Family-School-Community practices*. London and New York: Routledge.
- Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation Accountability*, 25, 3-43.
- Epstein, J., L. (2011). *School, family, and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Westview Press Philadelphia.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gokturk, S. & Dinckal, S. (2017). Effective parental involvement in education. experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, DOI. 10.1080/13540602.2017.1388777
- Hannay, L., Bray, C. & Telford, C. (2005). The Dichotomy between Large-Scale Reform Rhetoric and the Perceptions of School-based Practitioners. In Beijaard, D., Meijer P., Morine-Dershimer G. & Tillema H. (ED), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Netherlands: Springer.
- Hoover-Dempsey, K., V., Walker, J., M., T., Sandler, H., Whetsel, M., 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.
- Ishimaru, A., M. (2017). From Family Engagement to Equitable Collaboration. *Educational Policy*, 1-36, doi.089590481769184.doi.10.1177/0895904817691841.
- Leithwood, K, Jantzi, D. & MacHeron-Hopkins, C. (2006). The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441 – 464.
- MacBeath, J. (2006). A story of change. growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33–46.
- Malchar, S., Praytor, E., S., E., Wallin, A., C., Bistricky, S., L. & Schanding, T. (2019). Evaluating Family-School Collaboration. A Preliminary Examination of the Family-School Collaboration Inventory. *Contemporary School Psychology*, doi.10.1007/s40688-019-00227-2.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P., L. & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools. experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82, DOI. 10.1080/03323315.2011.535977
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation. Combining internal and external evaluation In Nevo D. (ED), *School –Based evaluation an international perspective*. Netherlands: Elsevier Science Ltd.
- Shumow, L. & Moya, J. (2019). Student Learning. The Essence of Family, School, and Community Partnerships In Sheldon S. B. and Turner Vorbeck T. A. (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (σ.σ. 141-162). New York: John Wiley & Sons
- Wald, J., P. & Castleberry, S., M. (2000). *Educators as learners* (ASCD Satellite Broadcast Series). VA. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 23, 131-155.
- Θεοφανέλλης, Τ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Καρακίτσα, Τ. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή. Η αξιοποίηση ενός υποτιμημένου ευεργετικού παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 55-64.

Ιωσηφίδου, Ν., Λοιζίδου, Χ., Μαλτέζου, Η., & Χαραλάμπους, Α. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή. Μια ποιοτική προσέγγιση στην απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 59-71.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση, μια Κοινωνικό-Εποικοδομητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). «Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 2, 5-23.

Μπόνια, Αι. (2011). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 10/5/19 <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031>

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-96.

Ναούμ, Ε. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 10/5/19 <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031>.

Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ανακτήθηκε 5/5/19. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39693>

Πολύζος, Γ. (2012). Σχέσεις οικογένειας και σχολείου. Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 5/5/19.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31645#page/198/mode/1up>

Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος, 1, 41-56.

Ρούσσο, Π., Γ. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021, Φεβρουάριος 18). Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ <http://aee.iiep.edu.gr/about/philosophy>