



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστήμων Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Συγκριτική προσέγγιση της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στην
σχολική επίδοση μαθητών πολυθέσιων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

υπό

Κωνσταντίνο Μαραγκό

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων
απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της
Αγωγής» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2019

© Κωνσταντίνος Μαραγκός



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστήμων Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Συγκριτική προσέγγιση της επίδρασης της γονικής εμπλοκής στην
σχολική επίδοση μαθητών πολυθέσιων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

υπό
Κωνσταντίνο Μαραγκό

Μεταπτυχιακή Εργασία
υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής» του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιβλέπων:
Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής

2019

© Κωνσταντίνος Μαραγκός

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας είχα τη πολύτιμη βοήθεια αρκετών προσώπων τόσο από το στενό οικογενειακό περιβάλλον όσο και από τους εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκα. Αλλά κυρίως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μπούζο Ανδρέα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αλλά και για τις εύστοχες παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να εξεταστεί εάν η ύπαρξη γονικής εμπλοκής επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων, καθώς και οι γονείς τους. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Parental Influence Inventory, μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που είχαν αναπτύξει οι Campbell, Connolly και Mandel (1986) και έχει προσαρμοστεί σε ελληνικούς πληθυσμούς από τους Φλουρή (1989) και Georgiou (1997), με 30 προτάσεις κλειστού τύπου και 2 προτάσεις ελεύθερης επιλογής. Η ίδια κλίμακα με μόνη αλλαγή στο πρόσωπο που απευθύνεται η πρόταση, χορηγήθηκε και στους μαθητές. Για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών συντάχθηκαν δυο τεστ, στα δυο βασικά μαθήματα, της νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, σύμφωνα με την ύλη που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, έπειτα από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν μια σαφή υπεροχή των πολυθέσιων έναντι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων τόσο στο κομμάτι της γονικής εμπλοκής η οποία περιλάμβανε την άμεση εποπτεία και την κοινωνική υποστήριξη όσο και στο κομμάτι της σχολικής επίδοσης. Με αυτό τον τρόπο τονίστηκε ότι η γονική εμπλοκή επηρεάζει άμεσα και μάλιστα θετικά τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά: γονική εμπλοκή, ολιγοθέσια σχολεία, πολυθέσια σχολεία, επίδοση.

Abstract

The purpose of the present study was to examine whether parental involvement affects the school performance of students in primary schools and multigrade primary schools. The sample of the study consisted of students from multigrade primary schools and primary schools in the prefecture of Ioannina, as well as their parents. The questionnaire which was used is the Parental Influence Inventory, an adaptation of the original scale developed by Campbell, Connolly, and Mandel (1986) and adapted to Greek populations by Floury (1989) and Georgiou (1997), with 30 closed-ended sentences. and 2 freelance suggestions. The same scale with the only change in the person to whom the proposal was addressed was given to the students. Two tests of Modern Greek Language and Mathematics were compiled in order to check the students' performance, in accordance with the material taught by the students, after consultation with the classroom teacher. The results showed a clear superiority of primary schools at parental involvement which included direct supervision and social support as well as school performance. In this way, it was emphasized that parental involvement affects directly and even positively students' school performance.

Key word: parental involvement, primary school, multigrade school, school performance.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	10
1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	10
1.1 Ολιγοθέσια δημοτικά Σχολεία	10
1.1.1 Ορισμός	10
1.1.2 Χαρακτηριστικά ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων	11
1.1.3 Οργάνωση ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.....	14
1.1.4 Πλεονεκτήματα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων.....	16
1.1.5 Μειονεκτήματα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων	21
1.2 Γονική Εμπλοκή	26
1.2.1 Ορισμός	26
1.2.2 Τύποι.....	29
1.2.3 Πλεονεκτήματα.....	30
1.2.4 Μειονεκτήματα.....	35
1.2.5 Γονική εμπλοκή και επίδοση	39
1.3 Γονική εμπλοκή και επίδοση στα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	50
2. Μέθοδος.....	50
2.1 Σκοπός	50
2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις εργασίας.....	50
2.3 Δείγμα	51
2.4 Εργαλεία	56
2.4.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	57
2.4.1.1 Αξιοπιστία Άμεση Εποπτεία.....	57
2.4.1.2 Αξιοπιστία Κοινωνική Υποστήριξη.....	58
2.4.1.3 Αξιοπιστία Γονεϊκή Εμπλοκή Συνολικά.....	59
2.5 Διαδικασία	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	63
3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	63
3.1 Διαφορές Μέσων Όρων	64
3.1.1 Επίδοση παιδιών στα τεστ Γλώσσας και Μαθηματικών	64

3.1.2 Απόψεις Γονέων και Απόψεις Μαθητών.....	66
3.1.3 Διαφορές Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Σχολείων στην Γονική εμπλοκή	68
3.2 Συσχετίσεις	73
3.2.1 Συνολικό Δείγμα.....	73
3.2.2 Ολιγοθέσια.....	77
3.2.3 Πολυθέσια.....	80
3.3 Σύνοψη Κεφαλαίου.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	84
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	89
5. Συμπεράσματα - Περιορισμοί – Προτάσεις.....	89
5.1 Συμπεράσματα.....	89
5.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	89
Βιβλιογραφία	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, και επομένως, και στην επίδοσή τους. Η γονική εμπλοκή αποτελεί έναν περίπλοκο όρο, όμως αδιαμφισβήτητα σχετίζεται με την συμμετοχή των γονέων στην μάθηση των παιδιών τους. Η γονική εμπλοκή αναγνωρίζεται ως σημαντικότερος παράγοντας στις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο, καθώς και στην αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου.

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι εκείνα τα σχολεία, στα οποία δύο ή περισσότερες τάξεις συνδιδάσκονται ταυτόχρονα και η οργανικότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρότερη από έξι. Τα ολιγοθέσια κατέχουν μια σημαντική θέση στην ιστορία της εκπαίδευσης, ωστόσο αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους.

Λόγω των διαφοροποιήσεων των ολιγοθέσιων σχολείων συγκριτικά με τα πολυθέσια, φαίνεται πως θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της γονικής εμπλοκής σε αυτά τα σχολεία, καθώς και η συσχέτισή της με την επίδοση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να εξεταστεί εάν η ύπαρξη γονικής εμπλοκής επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει αποσαφήνιση των βασικών εννοιών. Αρχικά, θα δοθεί ο ορισμός των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, τα χαρακτηριστικά τους, ο τρόπος οργάνωσής τους, καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους. Στη συνέχεια, θα δοθεί ο ορισμός της γονικής εμπλοκής, θα αναφερθούν οι τύποι της και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της. Τέλος, θα γίνει μια αναφορά στην επίδοση και την σχέση της με την γονική εμπλοκή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τις έρευνες που έχουν εξετάσει το ερευνητικό πεδίο, που απασχολεί την παρούσα έρευνα, ώστε να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της έρευνας. Έπειτα, θα αναφερθούν ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί η μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει την αναφορά του δείγματος, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και την διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, έπειτα από περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις.

Το πέμπτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την αναλυτική συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Ολιγοθέσια δημοτικά Σχολεία

1.1.1 Ορισμός

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και κυρίως το μονοθέσιο και διθέσιο τις περασμένες δεκαετίες αποτελούσαν την πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων (Μπρούζος, 2002). Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχει δυσκολία διατύπωσης ενός σαφή ορισμού για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και δεν υπάρχει ομοφωνία σε αυτό το ζήτημα (Schwartz, Stiefel, & Wiswall, 2013). Ωστόσο, δεδομένο είναι ότι ο όρος ολιγοθέσια αναφέρεται σε ένα πακέτο εκπαιδευτικών υλικών που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για τη βελτίωση της μάθησης σε αίθουσες διδασκαλίας πολλαπλών ηλικιακών ομάδων (McEwan, 1998).

Η δυσκολία διατύπωσης ορισμού έγκειται στην πολυπλοκότητα, από την οποία χαρακτηρίζονται αυτά τα σχολεία, με αποτέλεσμα να μην έχει επικρατήσει ένας ορισμός, ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός και σαφής (Phillips, 1997, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι προϋποθέσεις που χρειάζεται να πληροί ένα σχολείο, ώστε να χαρακτηριστεί ως ολιγοθέσιο περιλαμβάνει μια σειρά σύνθετων και πολύπλοκων καταστάσεων (Phillips, 1997, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014).

Γενικά τα μονοθέσια και τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι εκείνα, στα οποία οι δάσκαλοι που υπηρετούν είναι λιγότεροι από έξι, δηλαδή λιγότεροι από τις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου, άρα είναι εκείνα στα οποία συνδιδάσκονται δύο ή περισσότερες τάξεις (Μπρούζος, 2002). Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2002), ένα δημοτικό σχολείο ορίζεται ως ολιγοθέσιο, εφόσον περιλαμβάνει από έναν έως τρεις εκπαιδευτικούς πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν ταυτόχρονα τουλάχιστον δύο τάξεις και άρα στην ίδια αίθουσα με τον ίδιο εκπαιδευτικό συνυπάρχουν μαθητές τουλάχιστον δύο διαφορετικών ηλικιακών τάξεων. Ορισμένοι, λοιπόν, ερευνητές ορίζουν τα ολιγοθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν εκεί, ως τα

σχολείο που έχουν έως 30 μαθητές (Hadow, 1931, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014), ή θέτουν ως όριο τους 100 μαθητές.

Για παράδειγμα οι Galton και Patrick (1987), οι οποίοι θέτουν ως ανώτατο όριο τους 100 μαθητές και ως επιπλέον παράμετρο τον αριθμό των εκπαιδευτικών να είναι 4 ή λιγότεροι (Φύκαρης, 2014). Ο Mycock (1967), από την άλλη, χαρακτήρισε τα ολιγοθέσια ως σχολεία που τοποθετούν διαφορετικές ηλικίες στην ίδια σχολική βαθμίδα (Coskun, Metin, Bülbül, & Yılmaz, 2011). Ο Hallion (1994) τα ορίζει ως μια πολυεπίπεδη τάξη, η οποία περιέχει τουλάχιστον δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών.

Καθώς η διατύπωση ορισμού για τα ολιγοθέσια σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών δυσκολεύει τους ερευνητές, έγινε προσπάθεια να τεθούν νέα κριτήρια, τα οποία θα συνεκτιμούν το σύνολο των κοινωνικών, εκπαιδευτικών, δημογραφικών, οικονομικών και νομικών παραμέτρων (Simkins, 1980, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Αυτό συμβαίνει, καθώς τα ολιγοθέσια σχολεία δρουν σε τρία επίπεδα, στο ατομικό, το ενδοσχολικό και το κοινοτικό (Μπενέκου, 1989, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014) και είναι πολύ σημαντικά για την κοινότητα, επειδή ταυτόχρονα έχουν μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα (William, 1989, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014).

Είναι, λοιπόν, κοινά αποδεκτό, ότι τα ολιγοθέσια είναι εκείνα τα σχολεία στα οποία δυο ή περισσότερες τάξεις συνδιδάσκονται (Vincent, 1999, όπ. ανάφ. στο Kadivar, Nejad, & Emamzade, 2005) και η οργανικότητα των εκπαιδευτικών είναι μικρότερη από έξι (Χαρίτος, 2008).

Τελευταία, τα ολιγοθέσια σχολεία συνεχώς μειώνονται, με αποτέλεσμα να λειτουργεί πλέον το ένα πέμπτο από την στιγμή που καθιερώθηκαν, ενώ αντίθετα ο αριθμός των πολυθέσιων είναι αυξανόμενος (Οικονομόπουλος, 2013). Και παρόλο που δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τα αποτελέσματα του σχολείου (Schwartz, Stiefel, & Wiswall, 2013), μια αδιαμφισβήτητη αλήθεια είναι ότι τα ολιγοθέσια κατέχουν μια σημαντική θέση στην ιστορία της εκπαίδευσης.

1.1.2 Χαρακτηριστικά ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Τα ολιγοθέσια συνδέονται με την ύπαιθρο, επειδή ως επί το πλείστον βρίσκονται σε χωριά (Γκόρος, 2014). Ακόμη, ένας άλλος λόγος που συνδέονται

με την ύπαιθρο είναι επειδή λειτουργούν και προσαρμόζονται ανάλογα με το ατομικό, διασχολικό και κοινοτικό επίπεδο (Μπενέκος, 1989, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014).

Ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που απασχολούνται πλήρως υπάρχουν κατηγορίες ολιγοθέσιων σχολείων, τα μονοθέσια με έναν εκπαιδευτικό, τα διθέσια με δύο εκπαιδευτικούς, τα τριθέσια με 3 εκπαιδευτικούς, τα τετραθέσια με 4 εκπαιδευτικούς και τα πενταθέσια με 5 εκπαιδευτικούς (Φύκαρης, 2014).

Στο μονοθέσιο σχολείο, υπάρχει ένας δάσκαλος και διδάσκει όλες τις τάξεις μόνος του (Οικονομόπουλος, 2013), σε ένα διθέσιο σχολείο, διδάσκουν δύο δάσκαλοι, ο καθένας έχει τρεις τάξεις, με πιο ενδεδειγμένο τρόπο να διδάσκεται η Πρώτη τάξη μαζί με την Πέμπτη και την Έκτη και από την άλλη η Δευτέρα μαζί με την Τρίτη και την Τετάρτη (Πιστιόλη, 2011). Στο τριθέσιο, υπάρχουν τρεις εκπαιδευτικοί, με δυο τάξεις ο καθένας, οι οποίες συνδιδάσκονται, τη μια χρόνια την ύλη της μιας τάξης και την επόμενη χρονιά της άλλης τάξης, σε ένα τετραθέσιο σχολείο διδάσκουν δυο δάσκαλοι ταυτόχρονα δυο τάξεις και άλλοι δυο, μια τάξη ο καθένας, ενώ στο πενταθέσιο τέσσερις εκπαιδευτικοί διδάσκουν από μια τάξη και ένας έχει δυο τάξεις (Πιστιόλη, 2011).

Το αναλυτικό πρόγραμμα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι όμοιο με εκείνο των πολυθέσιων (Φύκαρης, 2014). Το αποτέλεσμα είναι ο χρόνος να μην επαρκεί για την διδασκαλία όλης της ύλης και συχνά να βγαίνει εκτός προγράμματος (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008). Στα μικρά σχολεία ορισμένα μαθήματα δεν πραγματοποιούνται σε μια διδακτική ώρα, δηλαδή σε 45 λεπτά (Κυριαζή, 2006, όπ. ανάφ. στο Ταγκαλάκη, 2016). Δηλαδή, κάποια μαθήματα, εκτός της Γλώσσας και των Μαθηματικών, διδάσκονται σε ημίωρα (Φύκαρης, 2014), και διδάσκονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα τα παιδιά να στερούνται αυτές τις ειδικότητες (Καραμητρόγλου, 1984, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008). Η διδασκαλία λοιπόν περιορίζεται σε διδακτικά ημίωρα και ο υπόλοιπος χρόνος περιλαμβάνει τις σιωπηρές εργασίες, κατά τον οποίο οι μαθητές δουλεύουν μόνοι τους (Φύκαρης, 2002).

Επομένως, ο χρόνος των δευτερευόντων μαθημάτων είναι λιγότερος και δεν υπάρχουν ειδικοί εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών και της γυμναστικής (Μπρούζος, 1998) και τα λεγόμενα «δευτερεύοντα» μαθήματα

γίνονται με την μορφή σιωπηρών εργασιών (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Ωστόσο, οι μαθητές κάθε τάξης διδάσκονται στα Μαθηματικά την ύλη που τους αντιστοιχεί και δεν υπάρχει συνδιδασκαλία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες τάξεις (Κυριαζή, 2006, όπ. ανάφ. στο Ταγκαλάκη, 2016).

Είναι δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σημαντικά περισσότερες ώρες από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων (Μπρούζος, 1998, όπ. ανάφ. στο Νικολοπούλου, 2011). Αυτό συμβαίνει επειδή συνδιδάσκονται δύο ή περισσότερες τάξεις και απαιτείται περισσότερος χρόνος προκειμένου να ολοκληρωθεί η ύλη, σε σχέση με το πολυθέσιο (Πιστιόλη, 2011), αφού μέσα σε μία μέρα ο εκπαιδευτικός διδάσκει πάνω από 12 μαθήματα (Καραμητρόγλου, 1984, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008).

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες τάξεις και δημιουργούνται συνδιδασκόμενα τμήματα (Φωτεινόπουλος, 1964, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικής ηλικιακής ομάδας δημιουργεί ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό περιβάλλον για μάθηση και ωφελεί τους μαθητές (Μπρούζος, 2002). Τα σχολεία, για τον λόγο αυτό, είναι σχεδιασμένα ώστε οι δάσκαλοι να δουλεύουν μαζί με τα παιδιά συνεργατικά και οι μαθητές να γνωρίζουν καλά τους δασκάλους και αντίστροφα, αφού είναι μαζί για πολλά χρόνια (Ayers, Klonsky, & Lion, 2000).

Βασικό και χαρακτηριστικό σημείο της διδασκαλίας είναι οι σιωπηρές εργασίες (Φύκαρης, 2014). Ενώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει μια τάξη, οι υπόλοιποι μαθητές ασχολούνται με εργασίες που τους έχει αναθέσει ο δάσκαλος σιωπηρά (Γκόρος, 2014). Οι σιωπηρές εργασίες υποβοηθούν την διδασκαλία των πολυηλικιακών ομάδων, αρκεί να έχουν προγραμματιστεί σωστά και σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή (Χαρίτος, 2008). Σημαντική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος να έχει την εποπτεία, να ελέγχει τους μαθητές και να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές ώστε να λειτουργεί σωστά η τάξη (Πιστιόλη, 2011).

Φυσικά, ο μικρός αριθμός των παιδιών συμβάλλει θετικά στην πραγματοποίηση μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας (Χαρίτος, 2005, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008). Μια ακόμη μέθοδος που προτείνεται για τα ολιγοθέσια είναι η αλληλοδιδασκτική, κατά την οποία ένας μαθητής αναλαμβάνει να διδάξει μικρότερους και να τους βοηθήσει να εκπληρώσουν τις εργασίες τους,

λειτουργώντας ως βοηθός του δασκάλου (Birch & Lally, 1995, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Η μάθηση μέσα από παιδιά μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική και προσφέρει στους μαθητές μια σημαντική συναισθηματική εμπειρία (Μπρούζος, 2002).

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ότι οι δάσκαλοι καλούνται να αναλάβουν και διοικητικά χρέη, αφού αυτός που έχει τον ανώτερο βαθμό είναι προϊστάμενος και ως διευθυντής έχει πολλές ευθύνες και κοπιαστική δουλειά (Μπρούζος, 1998, όπ. ανάφ. στο Νικολοπούλου, 2011). Ωστόσο, το πρόβλημα έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων δεν έχουν εμπειρία και δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι. Για αυτό ορισμένοι διδάσκουν, έχοντας ως παράδειγμα τον δάσκαλο που οι ίδιοι είχαν, κάτι το οποίο έχει αρνητικά αποτελέσματα, αφού οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και οφείλουν να προσαρμόζονται (Οικονομόπουλος & Μπρούζος, 2017). Από την άλλη υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που απλώς εργάζονται ως «δημόσιοι υπάλληλοι» και εφαρμόζουν τους κανόνες τυπικά και φυσικά υπάρχουν και δάσκαλοι, οι οποίοι προσπαθούν, ενημερώνονται και λειτουργούν θετικά στην μάθηση (Οικονομόπουλος & Μπρούζος, 2017).

1.1.3 Οργάνωση ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν και οργανώνονται τα ολιγοθέσια σχολεία απασχολεί πολλές έρευνες (Πιστιόλη, 2011). Είναι κοινά αποδεκτό ότι όσο καλύτερα οργανώνεται ο χώρος της διδασκαλίας, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η μάθηση (Φύκαρης, 2014). Συνεπώς, η ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς, επηρεάζεται από την οργάνωση της τάξης και τον τρόπο διδασκαλίας (Οικονομόπουλος, 2013).

Η οργάνωση των τάξεων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία γίνεται σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών, συνδιδάσκοντας δύο ή περισσότερες τάξεις, όπως προβλέπεται από την εκάστοτε οργανικότητα του σχολείου (Γιακαλλής 1984; Δημητρόπουλος 1984; Καουρή 1993; Παπασταμάτης 1996, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2002). Το έργο του εκπαιδευτικού στο ολιγοθέσιο σχολείο μπορεί να βοηθηθεί από τον κατάλληλο εξοπλισμό και τον ενδεδειγμένο φωτισμό, αερισμό και ακουστική (Ματσαγγούρας, 1988, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011).

Η μέθοδος οργάνωσης της τάξης που επικρατεί στα ολιγοθέσια είναι η αίθουσα να περιέχει δύο χωριστά τμήματα, ένα για την κάθε ηλικιακή τάξη, ενώ ο δάσκαλος συνηθίζεται να εργάζεται με την μία τάξη, ενώ ταυτόχρονα η άλλη τάξη εργάζεται στο άλλο τμήμα σιωπηρά (Μπρούζος, 2002). Η διάταξη των επίπλων μέσα στην αίθουσα πρέπει να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να μετακινείται από την μία τάξη στην άλλη, χωρίς να δημιουργεί φασαρία, η οποία θα μπορούσε να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών (Collinwood, 1991, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Επομένως, πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην διάταξη των θρανίων, καθώς η πιο ενδεδειγμένη είναι η μετωπική, ώστε να επιτρέπει στον μαθητή να συνεργάζεται όταν χρειάζεται και από την άλλη να αυτενεργεί χωρίς την εποπτεία του εκπαιδευτικού (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Πρέπει να υπάρχουν δύο πίνακες μια για κάθε τάξη και να είναι τοποθετημένοι, με τρόπο που να έχουν οπτική επαφή όλοι οι μαθητές και η έδρα να είναι τοποθετημένη, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει συνεχώς επαφή και επίβλεψη (Γερμανός, 1993, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Τέλος, σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διευκολύνει τους μαθητές να κινούνται ελεύθερα μέσα στην τάξη, χωρίς να δημιουργούν θόρυβο (Πιστιόλη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, σημαντικός είναι και ο φωτισμός και ο αερισμός της αίθουσας και η διάταξη των θρανίων πρέπει να επιτρέπει στο φως να έρχεται πλάγια στους μαθητές (Φύκαρης, 2014). Εξίσου σημαντικός είναι και ο χρωματισμός της τάξης, αφού μια όμορφη αίθουσα δημιουργεί ωραία συναισθήματα στους μαθητές και συντελεί θετικά στην μάθηση (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011).

Από την άλλη, πολύ σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία των ολιγοθέσιων είναι να οργανώνεται κατάλληλα η διδακτέα ύλη, να γίνεται η απαραίτητη διαχείριση του χρόνου μέσα στην τάξη, ώστε να διευκολυνθούν οι σιωπηρές εργασίες, δίνοντας μεγάλη σημασία στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που έχουν οι πολυηλικικές τάξεις (Veenman, 1996, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014).

Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνουν τους μαθητές στην επιτέλεση των δραστηριοτήτων, αφού είναι αδύνατον να επιβλέπει συνεχώς ο δάσκαλος, καθώς και να χρησιμοποιούν τον χώρο του σχολείου με έναν επινοητικό και δημιουργικό τρόπο (Φύκαρης, 2014). Για να είναι οργανωμένο

και να λειτουργεί σωστά ένα ολιγοθέσιο σχολείο, πρέπει να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, τα οποία θα βοηθούν στην πραγματοποίηση των σιωπηρών εργασιών (Λαζαρίδης, 2001, όπ. ανάφ. στο Ταγκαλάκη, 2016).

Όσον αφορά τις σιωπηρές εργασίες, έχουν σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό με στόχο να συμπληρώσει τον χρόνο, που απασχολείται με την άλλη τάξη, γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η κατάλληλη προετοιμασία τους (Λαζαρίδης, 2001, όπ. ανάφ. στο Ταγκαλάκη, 2016). Η συνδιδασκαλία είναι μια βασική στρατηγική στα ολιγοθέσια και για να έχει αποτελεσματικότητα στις πολυηλικιακές ομάδες πρέπει να σχεδιάζεται και να οργανώνεται σωστά, να διαμορφώνεται η τάξη κατάλληλα, να υπάρχει πειθαρχία, να γίνεται η ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τις ανάγκες τους και να ενισχύουν την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών (Miller, 1991, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014).

Συμπερασματικά, είναι πολύ σημαντική η οργάνωση του χώρου, αλλά επίσης πολύ σημαντική και η οργάνωση της διδασκαλίας (Πιστιόλη, 2011). Άλλωστε, τα ολιγοθέσια αν έχουν την κατάλληλη οργάνωση μπορούν να προσφέρουν καλύτερα αποτελέσματα από οποιονδήποτε τύπο σχολείου (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Οικονομόπουλος, 2013).

1.1.4 Πλεονεκτήματα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία υπάρχουν σε όλο τον κόσμο, σε πλούσιες αλλά και σε φτωχές χώρες και βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών (Bray, 1987). Το ερώτημα που εγείρεται αναφέρεται στο επίπεδο 'αποτελεσματικότητας' αυτών των σχολείων, δημιουργώντας αντικρουόμενες απόψεις τόσο για τα πλεονεκτήματά όσο και για τα μειονεκτήματά τους (Φύκαρης, 2014). Αναφέροντας τα πλεονεκτήματα των μικρών σχολείων, θα μπορούσαν να χωριστούν στα οφέλη που προκύπτουν για το σχολείο ως κοινότητα, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Αρχικά, όσον αφορά το σχολείο, είναι πολύ σημαντικό να γίνονται προσπάθειες για την διατήρησή του σε μικρές τοπικές κοινότητες (Aðalsteinsdóttir, 2008). Οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων θεωρούν ότι τα σχολεία αυτά υποστηρίζουν την κοινωνία της

υπαίθρου, παρέχοντας ταυτόχρονα την εκπαίδευση με ικανοποιητικό τρόπο (Φύκαρης, 2014).

Το σχολείο έτσι μετατρέπεται για το χωριό σε ένα κοινωνικό και πολιτιστικό κέντρο που επιτρέπει την συμμετοχή όλων των κατοίκων σε εκδηλώσεις (Τριλιανός, 1997, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008), συνεχίζοντας έτσι την πολιτιστική παράδοση (Μπρούζος, 2002). Τα πολυθέσια σχολεία τείνουν να είναι πιο απρόσωπα και αποστασιοποιημένα (McRobbie, 2001), ενώ τα ολιγοθέσια είναι άμεσα και χαρακτηρίζονται από επικοινωνία και συνεργασία (Bray, 1987). Ακόμη, κυριαρχεί η άμιλλα, σε αντίθεση με τα πολυθέσια, στα οποία κυριαρχεί ο ανταγωνισμός (Πιστιόλη, 2011).

Πολλά χρόνια πριν οι Barker και Gump (1964) ανέφεραν ότι τα μικρά σχολεία παρέχουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα πολυθέσια (Barker, 1986), με σημαντική απόδειξη την μη ύπαρξη βίας σε αυτά (Raywid, 1998). Τέλος, τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν την ευελιξία να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (Barker, 1986).

Καθώς η αναλογία μαθητών και δασκάλων είναι μικρή, η μάθηση μπορεί να επικεντρωθεί στον μαθητή και να εφαρμοστούν εξατομικευμένες διδασκαλίες και μικρές ομάδες (Barker, 1986) προσαρμοσμένες ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Aina, 2001). Οι μαθητές αξιοποιούνται ως βοηθοί του δασκάλου στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο και αυτό τους δημιουργεί ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δημιουργικό άγχος για να κατανοήσουν το διδακτικό υλικό, ώστε να το εξηγήσουν και στους μικρότερους μαθητές (Zoglowek, 1997 & 1998, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2002).

Τα ευρήματα που έχουν προκύψει από τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία δείχνουν ότι οι κοινωνικά αδικημένοι μαθητές ευνοούνται σημαντικά (Μπρούζος, 2002) και ιδιαίτερα σε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, η μάθηση μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη ευελιξία (Eggertsdo'ttir, 2000, όπ. ανάφ. στο Aðalsteinsdóttir, 2008). Ακόμη, οι μαθητές επωφελούνται να αναπτύξουν κοινωνικές, συναισθηματικές και εκπαιδευτικές δεξιότητες, να αναλάβουν καθήκοντα και υποχρεώσεις (Aðalsteinsdóttir, 2008). Σημαντικό είναι ότι με την συνδιδασκαλία οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, καθώς και να συνεργάζονται με αλληλεγγύη (Φύκαρης, 2014). Εφόσον μαθαίνουν να αλληλοϋποστηρίζονται μέσα σε ένα πολυηλικιακό

πλαίσιο, αναπτύσσουν παράλληλα γνωστικές και νοητικές ικανότητες (Πιστιόλη, 2011).

Επιπλέον, οι μαθητές είναι σε θέση να δρουν με ανεξαρτησία, δεξιότητες ηγεσίας, αυτοεκτίμηση και πνευματική ανάπτυξη (McEwan, 1998) και παίρνοντας πρωτοβουλίες, αυτενεργούν και εργάζονται χωρίς να έχουν έλεγχο από τον δάσκαλο (Οικονομόπουλος, 2013). Τα παιδιά στα σχολεία αυτά μαθαίνουν να δρουν ομαδικά, με αποτελέσματα οι διαφορετικές απόψεις και σκέψεις τους να αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους, να αντικρούουν ή να επαληθεύουν τις ιδέες τους και να οδηγούνται με αυτόν τον τρόπο στην καταλληλότερη απόφαση (Ματσαγγούρας, 1995, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011).

Οι μαθητές στα μικρά σχολεία έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, είτε είναι πολύ καλοί είτε λιγότερο και ενθαρρύνονται να προσπαθήσουν σε σύγκριση με τα πολυθέσια που υπάρχουν περισσότερες επιλογές μεταξύ των μαθητών (Cotton, 1996). Το αποτέλεσμα είναι να μην απομονώνονται ή να περιθωριοποιούνται (Παπασταμάτης, 1996, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014).

Η ύπαρξη διαφόρων ηλικιακών τάξεων ευνοεί τη μάθηση και βοηθά στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, να δημιουργούν δυνατές φιλίες, να αποφεύγουν τα προβλήματα και τις συγκρούσεις και να ευνοείται η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Evangelou, 1989). Όσον αφορά τις φιλίες, δεν χαρακτηρίζονται από στερεότυπα ηλικίας και οι σχέσεις είναι πιο σταθερές, καθώς οι μαθητές είναι μαζί για μεγάλο χρονικό διάστημα (Πιστιόλη, 2011). Αδιαμφισβήτητα, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον (Aina, 2001) και ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με μαθητές διαφορετικής ηλικιακής ομάδας, αναπτύσσοντας έτσι κοινωνικές δεξιότητες (Kadivar, Nejad, & Emamzade, 2005). Παράλληλα, η συνδιδασκαλία αναπτύσσει στους μαθητές την διαπροσωπική επικοινωνία, δρώντας θετικά στην μάθηση (Evangelou 1989; Laging 1997; Zoglowek 1997 & 1998, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2002).

Το γεγονός πως συνυπάρχουν παιδιά με διαφορετικές ηλικίες τους δίνει την δυνατότητα να μάθουν ο ένας από τον άλλο, να συνεργάζονται για κοινούς στόχους (Χαρίτος, 2008) και οι μικρότεροι να μιμούνται τις ικανότητες των μεγαλύτερων μαθητών (Katz, Evangelou, & Hartman, 1990, όπ. ανάφ. στο

Dever, Zila, & Mansano, 1994). Όπως ακόμη, και να μαθαίνουν από τους μεγαλύτερους (Barker, 1986), να παρατηρούν και να υιοθετούν τις συμπεριφορές τους (Kadivar, Nejad, & Emamzade, 2005). Τα μικρότερα παιδιά, ακούγοντας τα μεγαλύτερα, γνωρίζουν νέες λέξεις και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, αποκτώντας έτσι έναν σωστό συντακτικά λόγο και ποιοτική επικοινωνία (Μπρούζος, 2002). Επιπροσθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με τις μικρότερες τάξεις, ευνοούνται και οι μεγαλύτερες, καθώς με την επανάληψη των γνώσεων μπορούν να τις εμπεδώσουν καλύτερα (Μπρούζος, 2002). Από την άλλη οι μαθητές που εντοπίζουν κάποια κενά σε προηγούμενη διδακτέα ύλη, μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα των μικρότερων τάξεων, ώστε να τα καλύψουν (Οικονομόπουλος, 2013).

Σχετικά με τις αίθουσες διδασκαλίας των ολιγοθέσιων διαπιστώνεται από πολλές έρευνες ότι προσφέρουν πολλαπλά κέρδη στους μαθητές (Skapski, 1960, όπ.ανάφ. στο Song, Spradlin, & Plucker, 2009) με βασικό ότι τα παιδιά μπορούν να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο μάθημα (Cooper & Liou, 2007). Ακόμη, μπορεί να βελτιωθεί η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και να αυξηθεί η συμμετοχή τους (Veeman, 1995, όπ. ανάφ. στο Song, Spradlin, & Plucker, 2009). Οι μαθητές γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ισχυροί δεσμοί μεταξύ τους (McRobbie, 2001). Τέλος, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων είναι πιο άμεσες και χαρακτηρίζονται από θετικές αλληλεπιδράσεις, από αλληλοβοήθεια, θέληση για συνεργασία και οικειότητα (Πιστιόλη, 2011).

Ένα επιπλέον σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές ολιγοθέσιων έχουν πιο ενδεδειγμένες συμπεριφορές και συνδέονται λιγότερο με αντικοινωνικά προβλήματα (Vincent, 1999, όπ. ανάφ. στο Kadivar, Nejad, & Emamzade, 2005), καθώς εμφανίζονται λιγότερα ζητήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητας και βίας (McRobbie, 2001). Επίσης σημαντικό είναι ότι εμφανίζεται λιγότερη βία και βανδαλισμός στα ολιγοθέσια σε σύγκριση με τα πολυθέσια (Bingler et al., 2002) και μειώνεται ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών (Katz, 1990; McClellan, 2004, όπ. ανάφ. στο Kadivar, Nejad, & Emamzade, 2005). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και αυξημένα ποσοστά φοιτητών στα πανεπιστήμια (Werblow & Duesbery, 2009, όπ. ανάφ. στο Horyna, 2011).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία, μπορούν να δώσουν την απαραίτητη προσοχή ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Aðalsteinsdóttir, 1988, όπ. ανάφ. στο Aðalsteinsdóttir, 2008), να οργανώσουν το πρόγραμμά τους οι ίδιοι σύμφωνα με αυτές και να δημιουργήσουν με αυτόν τον τρόπο το κατάλληλο κλίμα για την μάθηση (Miller, 1989).

Ακόμη, εντείνεται το κίνητρο τους να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα και στρατηγικές και να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους με ευελιξία (Song, Spradlin, & Plucker, 2009).

Είναι γενικά πιο εύκολο να εφαρμοστούν ενδεδειγμένοι μέθοδοι διδασκαλίας και εξατομικευμένα προγράμματα σε σχέση με τα πολυθέσια, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο εκπαιδευτικός σωστά τον μικρό αριθμό των μαθητών (Jimerson, 2006). Ακόμη, μπορούν να χρησιμοποιούν καινοτόμα προγράμματα, να πειραματίζονται και να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους, αφού έχουν τους μαθητές για αρκετά χρόνια (McEwan, 1998).

Θετικά αποτελέσματα υπάρχουν και στην σχέση του δασκάλου με τους γονείς, καθώς έχουν άμεση και καθημερινή επαφή, υπάρχει οικειότητα, με απώτερο στόχο να βοηθήσουν το παιδί και να επεμβαίνουν όπου χρειάζεται (Χαρίτος, 2008). Οι δάσκαλοι καλούνται να διδάξουν για πολλά χρόνια τους ίδιους μαθητές, έχοντας έτσι την ευκαιρία να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις μαζί τους και με τις οικογένειές τους (Song, Spradlin, & Plucker, 2009) και να γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους, ώστε να προσαρμόσουν αναλόγως την διδασκαλία τους (McEwan, 1998). Το γεγονός αυτό προσφέρει μεγάλη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το επάγγελμά τους (Bingler et al., 2002).

Τα οφέλη λοιπόν δεν περιορίζονται απλώς στην βελτίωση της επίδοσης, αλλά αντιθέτως στην προώθηση της σκέψης σε ανώτερα νοητικά επίπεδα (Ξηροτύρης, 1974, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Για όλους αυτούς τους λόγους οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων σχολείων, θεωρούν ότι προσφέρουν προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και επιθυμούν να τα προστατέψουν (Bray, 1987).

1.1.5 Μειονεκτήματα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων

Παρόλο που είναι τόσο κοινά τα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι τόσο αρεστά, καθώς υπάρχουν και εκείνοι που τα κρίνουν αρνητικά, χαρακτηρίζοντάς τα ως σχολεία «ανάγκης», καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ραγδαίες αλλαγές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω της έλλειψης επαρκούς εκπαιδευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ΠΟΕ-ΔΟΕ, 1997, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014). Εκτός από την μάθηση που θεωρούν ότι παρέχεται περιορισμένα και υποβαθμισμένα, αναφέρουν ότι έχουν υψηλό κόστος λειτουργίας (Bray, 1987). Τα μειονεκτήματα που προκύπτουν αφορούν το σχολείο ως κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Βασικό μειονέκτημα που ακολουθεί τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι ότι μοιράζονται το ίδιο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα με τα πολυθέσια, γεγονός που πλήττει τα ολιγοθέσια αφού ο χρόνος διδασκαλίας ελαχιστοποιείται και δεν δύναται να καλυφθεί η στοιχειώδης διδακτική ύλη της εκάστοτε τάξης (Χαρίτος, 2008). Αυτό συμβαίνει επειδή το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάζεται ανάλογα με τις ανάγκες των πολυθέσιων και είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα ολιγοθέσια (Joyce, 2014). Σημαντικό μειονέκτημα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ότι χαρακτηρίζεται από έλλειψη χρόνου, πόρων, βοήθειας (McRobbie, 2001) και έλλειψης κατάλληλων εποπτικών μέσων (Χαρίτος, 2008). Συνεπώς εμφανίζεται μια μεγάλη δυσκολία στην υλοποίηση των απαραίτητων προγραμμάτων (Song, Spradlin, & Plucker, 2009).

Εν συνεχεία, λόγω της πίεσης του χρόνου δίνεται έμφαση στην Γλώσσα και στα Μαθηματικά με αποτέλεσμα να αφήνουν σε δεύτερη μοίρα τα υπόλοιπα μαθήματα (Γιακαλλής, 1984, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011) τα «λεγόμενα» δευτερεύοντα (Μπρούζος, 2002), όπως είναι η Φυσική, Εικαστική και Θεατρική Αγωγή (Χαρίτος, 2008). Ως αποτέλεσμα αυτά δεν διδάσκονται επαρκώς ή και καθόλου και τα παιδιά των σχολείων αυτών στερούνται συγκριτικά με αυτά των πολυθέσιων (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011).

Ακόμη, όσον αφορά την οικονομική διάσταση, φαίνεται ότι τα ολιγοθέσια προϋποθέτουν μεγαλύτερο αριθμό δαπανών από τα πολυθέσια (Παπαναστασίου, 1996, όπ. ανάφ. στο Φύκαρης, 2014), περιλαμβάνοντας και το κόστος της μεταφοράς των παιδιών (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Συνεπώς, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην χρηματοδότηση,

χαρακτηρίζονται ως δαπανηρά και αυτός είναι ο κυριότερος λόγος που τα κάνει ευάλωτα να συγχωνευτούν με άλλα ή ακόμη και να κλείσουν (Cooper & Liou, 2007). Επίσης, οι εκδηλώσεις παρεμποδίζονται εξαιτίας της έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών, του μικρού αριθμού μαθητών που δεν επαρκεί και το κόστος που χρειάζονται τέτοιες εκδηλώσεις και ως επί το πλείστον οι γονείς έχουν χαμηλά εισοδήματα (Ζιανίκας, 1981, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Τέλος, οι δραστηριότητες περιορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αδυνατώντας να επεκταθούν περαιτέρω, αφενός λόγω της έλλειψης χρόνου και αφετέρου λόγω των έντονων ρυθμών εργασίας των εκπαιδευτικών (Φύκαρης, 2014).

Όσον αφορά τους μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, καθώς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης ενδέχεται να έχουν έναν εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να παραμένουν σε ένα πρότυπο εφόσον δεν έχουν επιπλέον ερεθίσματα (Φύκαρης, 2014). Αυτό το γεγονός, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη περίπτωση που κάποιος μαθητής βρίσκεται σε σύγκρουση με έναν εκπαιδευτικό που επρόκειτο να έχει όλα τα χρόνια (Bray, 1987).

Στην συνδιδασκαλία, οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση της ύλης, αφενός οι μεγαλύτεροι «κουράζονται» από τις ανάγκες των μικρότερων και αφετέρου οι μικρότεροι δεν διαθέτουν ακόμα την απαραίτητη προσοχή (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Οι μικροί μαθητές συχνά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, επειδή υπάρχει αναντιστοιχία στην ύλη και την ηλικιακή τους ομάδα (Μπρούζος, 2002). Το πρόβλημα εντείνεται κυρίως στη περίπτωση που υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους γρήγορους ρυθμούς της τάξης (Κυρίδης, 2001, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008). Τέλος εμπόδιο αποτελεί και η κόπωση για την μετακίνησή τους από το σπίτι στο σχολείο, αφού ξοδεύουν πολύ χρόνο (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπασταμάτης (1998) τα ελληνικά παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης δεν παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να διδάξει στα ολιγοθέσια σχολεία (Οικονομόπουλος, 2013). Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Μπρούζος (2002) τονίζοντας ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

πραγματοποιείται με γνώμονα το πολυθέσιο σχολείο. Επομένως, υπάρχει έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών στα ολιγοθέσια, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν χαρακτηρίζονται από πληθώρα δεξιοτήτων (Aðalsteinsdóttir, 2008). Υπάρχουν, λοιπόν, σοβαρές αδυναμίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία πολυηλικιακών τάξεων (Joyce, 2014).

Συνεπώς, το κύριο μειονέκτημα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι αδιαμφισβήτητα η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2000, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008) και των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να γίνεται η διδασκαλία αποτελεσματική (Joyce, 2014). Η εκπαιδευτική κατάρτιση που έχει δεχθεί ο εκπαιδευτικός δεν τον έχει προετοιμάσει για το τι θα αντιμετωπίσει σε ένα ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο με συνέπεια τη μη ορθή προετοιμασία για την εκπλήρωση των αντίστοιχων διδακτικών στόχων του σχολείου (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008).

Η έλλειψη κατάρτισης δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς μια πληθώρα από προβλήματα. Ως αποτέλεσμα ελλοχεύει ο κίνδυνος να βρεθεί εκτός προγράμματος λόγω της έλλειψης χρόνου και της πίεσης προκειμένου να φέρει εις πέρας την ύλη των μαθημάτων (Χαρίτος, 2008). Αυτό συμβαίνει επειδή ο εκπαιδευτικός διαθέτει λίγο διδακτικό χρόνο για κάθε τάξη (Μπρούζος, 2002) και το πρόβλημα μεγενθύνεται στα μονοθέσια σχολεία, όπου καλείται να διδάσκει ταυτόχρονα 6 διαφορετικές τάξεις (Παπαδημητρίου, 1962, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Ο προγραμματισμός και η οργάνωση του μαθήματος και της ύλης απαιτούν μεγαλύτερη και πιο προσεκτική προετοιμασία (Miller, 1991, όπ. ανάφ. στο McEwan, 1998) και το αποτέλεσμα είναι η απόδοση των εκπαιδευτικών να είναι μειωμένη (Μπρούζος, 2002).

Συχνά εμφανίζεται η ανάγκη ο εκπαιδευτικός να εκτελεί και διοικητικά χρέη, λόγω της έλλειψης προσωπικού (Χαρίτος, 2008) και σε συνδυασμό με τα διοικητικά καθήκοντα και την δύσκολη προετοιμασία που έχουν να φέρουν εις πέρας, είναι πολύ κοπιαστική η δουλειά τους (Φύκαρης, 2002). Επίσης, εφόσον δεν υπάρχει προσωπικό, ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να λείψει αφού δεν υπάρχει αντικαταστάτης (Χαρίτος, 2008).

Η έλλειψη κατάρτισης δημιουργεί προβλήματα και στην τάξη. Εκπαιδευτικοί ολιγοθεσίων έχουν αναφέρει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην διαχείριση της τάξης (Joyce, 2014). Η δύσκολη δουλειά των

εκπαιδευτικών σχετικά με τις σιωπηρές εργασίες κατακρίνεται από αυτούς που θεωρούν ότι κατά την διάρκειά τους θα υπάρχει θόρυβος και ανησυχία με αποτέλεσμα την απόσπαση της προσοχής των παιδιών (Γιακαλλής, 1984, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Λόγω της δομής των ολιγοθεσίων σχολείων ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών (McEwan, 1998) και η μεγαλύτερη δυσκολία που αναφέρουν είναι όταν ασχολούνται με μία τάξη, ενώ οι άλλες τάξεις κάνουν θόρυβο (Joyce, 2014). Το αποτέλεσμα είναι να ξοδεύουν χρόνο για να πετύχουν την πειθαρχία και λιγότερο χρόνο για να διδάσκουν (Joyce, 2014). Επιπλέον, οι πολλές σιωπηρές εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές δεν γίνεται να ελεγχθούν όσο χρειάζεται (Μπρούζος, 2002) και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να τις φέρουν εις πέρας, από την μία λόγω έλλειψης της κατάλληλης προετοιμασίας και από την άλλη λόγω της φασαρίας που κάνουν κάποιοι μαθητές, αποσπώντας την προσοχή άλλων (Γιακαλλής, 1984; Δημητρόπουλος, 1984; Καούρης, 1993, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Συνεπώς, ο δάσκαλος αναγκάζεται πολλές φορές να διακόπτει το μάθημα για να επιβάλλει την τάξη και την ησυχία, χάνοντας πολύτιμο χρόνο που φέρει αρνητικές συνέπειες στην επίδοση των μαθητών (Παπαδημητρίου, 1962, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Φυσικά, οι δάσκαλοι οφείλουν να δημιουργήσουν το κατάλληλο και ευνοϊκό κλίμα για την μάθηση, επομένως πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης (Jacobs, Vakalisa, & Gawe, 2011, όπ. ανάφ. στο Joyce, 2014).

Καθοριστικό ρόλο παίζουν και οι οικονομικές συνθήκες στην απόφαση του εκπαιδευτικού (Οικονομόπουλος, 2013). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιήσουν ένα πολύ δύσκολο έργο και να εργαστούν με πολλές ηλικιακές ομάδες και η αμοιβή είναι ίδια με τα πολυθέσια (Miller, 1988; Horn, 1983; Jones, 1987; Bandy & Gleadow, 1980, όπ. ανάφ. στο Χαρίτος, 2008). Επομένως, η δουλειά του δασκάλου εμποδίζεται και από την έλλειψη χρημάτων, καθώς ο μικρός αριθμός μαθητών δεν μπορεί να εξασφαλίσει τα απαραίτητα για την θέρμανση, την συντήρηση του κτιρίου και τα εποπτικά μέσα που απαιτούνται (Παπασταμάτης, 1998, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011) και η δύσκολη προσβασιμότητα στα ολιγοθέσια σχολεία υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να φροντίσει ο ίδιος για αυτά που χρειάζεται (McEwan, 1998). Για

τον λόγο προσβασιμότητας, επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογείται λόγω της δυσκολίας της πρόσβασης των αρμοδίων (McEwan, 1998).

Τέλος, όταν ο ίδιος υπηρετεί σε ολιγοθέσιο σχολείο το οποίο βρίσκεται μακριά από τη μόνιμη κατοικία του αναγκάζεται να καλύπτει εξ' ολοκλήρου τα έξοδα μετακίνησης του και μάλιστα σε καθημερινή βάση δαπανώντας με αυτό τον τρόπο σημαντικό μέρος του μισθού του (Οικονομόπουλος, 2013).

Ο εκπαιδευτικός κατά την μετεγκατάστασή του στο ολιγοθέσιο σχολείο, το οποίο εδρεύει συνήθως σε απομονωμένες αγροτικές περιοχές απομονώνεται από το κοινωνικό του περιβάλλον με αποτέλεσμα πολλές φορές τη ψυχολογική του φθορά (Πυργιωτάκης, 1992, όπ. ανάφ. στο Οικονομόπουλος, 2013). Οι εκπαιδευτικοί επίσης κατακλύζονται από άγχος, επειδή νιώθουν αβοήθητοι χωρίς εξωτερική στήριξη (Φύκαρης, 2014). Στα ολιγοθέσια σχολεία αυξάνεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς η προετοιμασία που χρειάζονται είναι απαιτητική και χρονοβόρα λόγω των μαθημάτων και της εναλλαγής των τάξεων (Χαρίτος, 2008). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από κοπιώδη εργασία (Φύκαρης, 2014).

Ακόμη, στα ολιγοθέσια έρχονται αντιμέτωποι με ξένες και άγνωστες γλώσσες, έθιμα και αρχές, γεγονός που δυσκολεύει την αποδοχή τους από τις οικογένειες των μαθητών (Loera & McGinn, 1992, όπ. ανάφ. στο McEwan, 1998).

Το αποτέλεσμα είναι πολλές φορές να βιώνουν αρνητική ή ακόμη και επιθετική συμπεριφορά από τους γονείς και την κοινότητα (Μπρούζος, 2002). Όσον αφορά τους γονείς, η μη συμμετοχή τους παρεμποδίζει το έργο των εκπαιδευτικών (McRobbie, 2001). Η συνέπεια είναι οι γονείς να ανησυχούν για την ποιότητα διδασκαλίας στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, αποτελώντας το πρώτο και μεγαλύτερο εμπόδιο, αφού τα αντιμετωπίζουν με δυσαρέσκεια και απόρριψη (Song, Spradlin, & Plucker, 2009).

Ως επακόλουθο, μεγάλο μειονέκτημα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι η απομόνωση του εκπαιδευτικού που φέρει πολλές επιπτώσεις στο έργο του, νιώθει μοναξιά, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει μέχρι και το σχολείο (Cole, 1989). Οι εκπαιδευτικοί ακόμη εγκαταλείπουν τα ολιγοθέσια σχολεία, εξαιτίας της γεωγραφικής τους απόστασης (Φύκαρης, 2014). Κατά συνέπεια, λόγω όλων όσων αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αλλάξει σχολείο και να

εγκατασταθεί κοντά στη μόνιμη κατοικία του, περιορίζοντας τα έξοδα του (Οικονομόπουλος, 2013).

Αξιοσημείωτη είναι η παραδοχή ότι δεν πρόκειται για ξεκάθαρα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθώς ό,τι για ορισμένους είναι πλεονέκτημα για κάποιους άλλους ενδεχομένως να είναι μειονέκτημα ή το αντίστροφο (Φύκαρης, 2014). Είναι όμως γεγονός, ότι όσο τα ολιγοθέσια αξιολογούνται σύμφωνα με τα πρότυπα των πολυθέσιων σχολείων θα μοιάζουν πάντα ως δευτερεύοντα (Cole, 1989).

1.2 Γονική Εμπλοκή

1.2.1 Ορισμός

Σύμφωνα με τον Moles (1992) η γονική εμπλοκή εμπεριέχει διάφορες μορφές και επίπεδα εντός και εκτός σχολείου (Olsen & Lou Fuller, 2008). Λόγω της πολυμορφίας του όρου, υπάρχει δυσκολία διατύπωσης ενός σαφή και κοινά αποδεκτού ορισμού (Μασούρου, 2013). Ο Γεωργίου (2000), τον χαρακτηρίζει ως τίτλο «ομπρέλα», έναν «γενικό όρο» (Ζερβουδάκη, 2011). Παρόλο που είναι μια αναγνωρισμένη η σημασία της γονικής εμπλοκής για την σχολική σταδιοδρομία των μαθητών, ωστόσο η μη ύπαρξη κοινά αποδεκτού ορισμού αποτελεί πρόκληση για πολλούς ερευνητές (Γεωργίου, 2000; Fan, 2001; Gestwicki, 2000, όπ. ανάφ. στο Μρούζος 2009). Χαρακτηριστικά ο Hess και οι συνεργάτες του (1984) χρησιμοποιώντας αυτό τον όρο εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Ο Keith και οι συνεργάτες του (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής σχολικής εργασίας του παιδιού (Μασούρου, 2012).

Όπως γίνεται κατανοητό, ο όρος γονική εμπλοκή είναι αρκετά περίπλοκος, καθώς μπορεί να σημαίνει μια επίσκεψη των γονιών στο σχολείο ακόμη και μία φορά τον χρόνο, μέχρι και πολλές επαφές και συνεργασία των γονέων με τον δάσκαλο και το σχολείο (Brito & Waller, 1994, όπ. ανάφ. στο Γεωργίου, 2009). Επομένως, περιλαμβάνει ποικίλες και διαφορετικές γονικές πρακτικές και μπορεί να λάβει πολλές διαστάσεις (Γεωργίου, 2011, όπ. ανάφ. στο Καλπακτσίδου, 2018). Επομένως, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με

ουσιαστικό τρόπο (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008, όπ. ανάφ. στο Μουστάκα, 2018).

Ο όρος είναι ευρέως χρησιμοποιούμενος, με σκοπό τη περιγραφή πληθώρας συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2009). Η γονική εμπλοκή στο σπίτι μπορεί να περιλαμβάνει την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων των παιδιών σε καθημερινή βάση, την βοήθεια στις εργασίες που έχουν για το σπίτι, καθώς και τεχνικές ώστε τα παιδιά να είναι θετικά απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σχολείο, μπορεί να περιλαμβάνει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, την συμμετοχή σε εκδηλώσεις, καθώς και στη διοίκηση μέσα από συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Catsambis, 1998; Epstein, 2001, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009).

Μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει τον εθελοντισμό στο σχολείο, ακόμα και την παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη (Bloom, 1980; Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Epstein, 1991; Keith, Reiners, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986; Marjoribanks, 1983; Stevenson & Baker, 1987, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011). Επίσης, η συζήτηση με το παιδί για το σχολείο, η επίσκεψη για ενημέρωση και ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της πολιτικής, αποτελούν μερικές ακόμα από τις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής (Lavenda, 2011, όπ. ανάφ. στο Νάκου, 2013), με στόχο την βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών (Hill & Taylor, 2004). Δηλαδή, πρόκειται για συμμετοχή των γονέων στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cooper et al., 2000; Stevenson & Baker, 1987), ώστε να αναμειχθούν ενεργά στα σχολικά δρώμενα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατίθενται μια σειρά από ορισμούς. Ενδεικτικά οι Klícka και Phillips (1997) αναφέρουν ότι γονική εμπλοκή είναι το σύνολο των ενεργειών που προσφέρονται από τους συλλόγους γονέων εθελοντικά οι οποίοι συμβάλλουν στη μάθηση και ενισχύουν τις μαθησιακές διαδικασίες που διαδραματίζονται στο σχολείο. Ακόμα η γονική εμπλοκή σχετίζεται με τον έλεγχο ακαδημαϊκών προγραμμάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ζερβουδάκη, 2011).

Από την άλλη ο Garetta (2007) ως γονική εμπλοκή ορίζει τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο πάνω σε μια συχνή και αμφίδρομη αλληλεπίδραση,

σχετικά με την ακαδημαϊκή μάθηση και τις δραστηριότητες των μαθητών (Garetta, 2007, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011). Αντίθετα, οι Grolnick και Slowiaczek (1994) στη προσπάθειά τους να ορίσουν τη γονική εμπλοκή ανέφεραν ότι επρόκειτο για μια συνεχή μετάδοση πόρων από τους γονείς προς το παιδί τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και στο σπίτι (Ζερβουδάκη, 2011). Οι Slaughter (1991) και Reynolds (1992) αναφέρουν ότι η γονική εμπλοκή σημαίνει διαρκής στήριξη στη σχολική ζωή του παιδιού προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή ανάπτυξη του (Ζερβουδάκη, 2011).

Σύμφωνα, όμως, με τους Williams και Chavkin (1986), η γονική εμπλοκή επρόκειτο για μια πολύπλευρη κατάσταση η οποία μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες, συμμετοχή, επικοινωνία και εθελοντισμό από τους γονείς προς το σχολείο. (Ζερβουδάκη, 2011). Η De Carvalho (2000) ορίζει τη γονική εμπλοκή ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, ώστε να ακολουθήσει η επιθυμητή επίδοση του παιδιού η οποία με τη σειρά της θα σημαίνει την κοινωνική του ανέλιξη. Εν συνεχεία, αναφέρει ότι η γονική εμπλοκή επεκτείνεται και στη συνεργασία σχολείου - οικογένειας - κοινωνίας, προκειμένου να αμβλυνθούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές ανισοροπίες. (Ζερβουδάκη, 2011).

Ακόμη, η γονική εμπλοκή ορίζεται ως « οι γονικές συμπεριφορές που στοχεύουν προς την εκπαίδευση των παιδιών» (Gonzalez-DeHass et al., 2005, όπ.ανάφ. στο Γρατσάνη, 2014). Ο όρος γονική εμπλοκή είναι η συμμετοχή των γονέων σε μια αμφίδρομη και σημαντική επικοινωνία, που αφορά στην επίδοση των μαθητών και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, στις οποίες παίρνουν μέρος ενεργά οι γονείς (Jeynes, 2012; Bower & Griffin, 2011, όπ. ανάφ. στο Νάκου, 2013).

Γονική εμπλοκή είναι, λοιπόν, η σωστή συμμετοχή των γονέων με ουσιαστική και τακτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, με μόνη προϋπόθεση να ενισχύουν θετικά την μάθηση των παιδιών τους (Garetta, 2007, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011). Ως γονική εμπλοκή νοείται η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου προκειμένου να προάγουν τη διαδικασία μάθησης και την ουσιαστική επικοινωνία (Νόβα-Καλτσούνη, 2004, όπ. ανάφ. στο Χατζηδάκη, 2006). Περιέχει ένα ευρύ φάσμα ενεργειών και πρακτικών των γονέων, που μπορεί να είναι κάτι μικρό έως πολλά περισσότερα (Hong & Ho, 2005, όπ. ανάφ. στο

Μιχαηλίδης, 2018). Φυσικά η γονική εμπλοκή δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα πράγματα, δεν πρόκειται για μια «συνταγή» (Stacey, 1991). Μια επιτυχής ύπαρξη γονικής εμπλοκής σε ένα σχολείο δεν σημαίνει ότι είναι κατάλληλη για ένα άλλο. Εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες του σχολείου. Η γονική εμπλοκή απασχολεί τους ερευνητές, επειδή αφενός αποτελεί έναν ενδιαφέροντα τομέα και αφετέρου επειδή ασκεί επιρροή σε ολόκληρη τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Φυσικά λόγω της ποικιλομορφίας της, εξαρτάται από τη συμπεριφορά του γονιού και από το πώς εξηγείται από το παιδί (Γεωργίου, 2011).

1.2.2 Τύποι

Η Joyce Epstein (1986), μία από τις σημαντικότερες ερευνήτριες του θέματος της γονικής εμπλοκής και των επιδράσεων της στην επίδοση των μαθητών, στη στάση των γονέων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προσδιόρισε έξι τύπους γονικής εμπλοκής.

Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στην ενημέρωση των γονέων, ώστε να λαμβάνουν βοήθεια για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου περιβάλλοντος ώστε να στηρίζουν τα παιδιά τους μέσα από την παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης των γονέων, λαμβάνοντας ενημέρωση για θέματα υγείας, ασφάλειας και κατάλληλης ανάπτυξης των παιδιών και με επισκέψεις από τους δασκάλους όταν είναι απαραίτητο. Επιπλέον, ο δεύτερος τύπος τονίζει τις αποτελεσματικές μορφές επικοινωνίας από το μεριά του σχολείου μέσα από συναντήσεις και τακτικές ενημερώσεις γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας ώστε να είναι ενήμεροι για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδό τους. Ο τρίτος τύπος προϋποθέτει την εθελοντική εργασία από τους γονείς μέσα από προγράμματα του σχολείου με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και με την παροχή χώρου, στον οποίο οι γονείς θα μπορούν να συσκέπτονται και να προσφέρουν εθελοντικά.

Ακόμη, ο τέταρτος τύπος αφορά στη μάθηση στο σπίτι και περιλαμβάνει πληροφορίες πως θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ολοκλήρωση των εργασιών για το σπίτι καθώς και πως θα ελέγχουν τις δραστηριότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, ενημέρωση για τις γνωστικές δεξιότητες που πρέπει τα παιδιά να κατακτήσουν σε κάθε μάθημα, θέσπιση στόχων και μελλοντικές συζητήσεις

συμπεριλαμβανομένου τις σπουδές και την επαγγελματική αποκατάστασή τους. Η λήψη αποφάσεων συναντάται στον πέμπτο τύπο γονικής εμπλοκής και το σχολείο οφείλει να οδηγεί όλους τους γονείς στην συμμετοχή για τις αποφάσεις, μέσα από τους συλλόγους γονέων για καθημερινά ζητήματα και μέσα από τις ομοσπονδίες γονέων για θέματα σχετικά με την βελτίωση του σχολείου. Τέλος, ο έκτος τύπος αναφέρεται στην συνεργασία με την κοινότητα, δηλαδή το σχολείο να αναπτύξει στους γονείς επαφή με την τοπική κοινωνία ώστε να πληροφορείται για τις εξελίξεις που αφορούν το σχολείο και να ενημερώνονται για δραστηριότητες με στόχο την βελτίωση των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών και γενικά εκδηλώσεις που μπορούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους.

Η ανάπτυξη της γονικής εμπλοκής κινείται μέσα και από τους έξι τύπους. Η δυναμική της μεταφέρεται από τις σχέσεις επικοινωνίας στο σπίτι στην αλληλεπίδραση που δημιουργεί η σχέση γονέα, σχολείου και κοινότητας. Κατά τον ίδιο τρόπο αναπτύσσεται και ο ρόλος της επικοινωνίας (Μπρούζος, 2009).

1.2.3 Πλεονεκτήματα

Η σημασία ύπαρξης γονικής εμπλοκής στο σχολείο θεωρείται αποδεδειγμένα πως ασκεί θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Γεωργίου, 2000; Γιοβαζολιάς, 2011; Epstein, 2001; Νόβα-Καλτσούνη, 2004, όπ. ανάφ. στο Μερκουριάδου, 2016). Φυσικά μια ομαλή και δυνατή συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν από κοινού τους στόχους του σχολείου και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες, συνθήκες και ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009). Τα οφέλη αφορούν τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Γεωργιάδη 2014).

Αρχικά, όσον αφορά τους μαθητές, με την έναρξη της σχολικής πορείας ο μαθητής βρίσκεται ανάμεσα σε δυο πόλους έλξης, το σχολείο και την οικογένειά του που από κοινού φροντίζουν την διαπαιδαγώγηση του (Μιχαηλίδης, 2018). Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011) τα θετικά

αποτελέσματα της γονικής εμπλοκής σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, άρα και με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Μιχαηλίδης, 2018). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Smith (2006) σχετίζοντας τη γονική εμπλοκή με καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Μιχαηλίδης, 2018). Πλήθος ερευνών σε διάστημα 30 ετών αποδεικνύει ότι η γονική εμπλοκή οξύνει τη σχολική επίδοση, την ορθή κοινωνική συμπεριφορά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Bacete & Rodriguez, 2004; Hogue et al., 2002; Jeynes, 2005; Athanasoula – Reppa et al., 2010, όπ. ανάφ. στο Λιούτα 2013). Δημιουργούνται ισχυρότεροι δεσμοί του μαθητή αφενός με τους γονείς του και αφετέρου με τους εκπαιδευτικούς του (Miedel & Reynolds, 1999, όπ. ανάφ. στο Μιχαηλίδης, 2018). Ακόμα, η γονική εμπλοκή επιδρά θετικά στα κίνητρα για μάθηση του μαθητή (Greenwood & Hickman, 1991). Ακόμη, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη μάθηση βελτιώνει τους ρυθμούς ανάπτυξής τους. Φυσικά, μεγαλύτερη ενεργητικότητα συνεπάγεται και καλύτερα αποτελέσματα (Βρυσιώτη και άλλοι, 2008, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012).

Η Epstein (1995) αναφέρει ενδεικτικά ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτούν περισσότερο θετική αντιμετώπιση απέναντι στο σχολείο, θέτουν υψηλότερες προσδοκίες και θετικότερες συμπεριφορές (Λιούτα, 2013). Ακόμη, με την γονική εμπλοκή μπορεί να γίνει άμεση πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν σχέση με τα μαθήματα ή με την συμπεριφορά του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Τα παιδιά τείνουν να επιτυγχάνουν περισσότερο, με μεγαλύτερους βαθμούς, ολοκληρώνουν επιτυχώς τις εργασίες τους για το σπίτι, έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση, πειθαρχία και έχουν υψηλότερες προσδοκίες και κίνητρα για το σχολείο (Olsen & Lou Fuller, 2008), εμφανίζοντας έτσι υψηλότερες επιδόσεις (Christenson & Sheridan, 2001, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η γονική εμπλοκή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές σε πολλούς τομείς όπως είναι οι καλές σχολικές επιδόσεις, το αυξημένο ενδιαφέρον για συμμετοχή, η αναγνώριση ευθυνών που σχετίζονται με το σχολείο, η ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με συναισθηματικούς και κοινωνικούς τομείς, την θετικότητα απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος την πρόληψη και

αντιμετώπιση των εμποδίων που αυξάνονται διαρκώς στη σύγχρονη κοινωνία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

Οι μαθητές ενθαρρύνονται από μια αρμονική γονική εμπλοκή στο σχολείο επειδή αισθάνονται ασφαλείς επιτρέποντας έτσι την ένωση των δυο κύριων μορφών που είναι υπεύθυνοι για την διαπαιδαγώγηση του (Dodge & Colker, 1998; Αλευριάδου και άλλοι, 2008, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012). Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο γίνεται προέκταση της οικογένειας (Σαμαρά, 2010, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012). Συνεπώς με την γονική εμπλοκή, οι μαθητές επωφελούνται νοητικά, ψυχολογικά, αλλά και συναισθηματικά (Μπία, 2008, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012).

Εκτός όμως από τους μαθητές, η γονική εμπλοκή επιφέρει μια σωρεία θετικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τους ίδιους τους γονείς. Αρχικά, μέσα από αυτή τη συνεργασία οι γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά με αποτέλεσμα την καλύτερη επικοινωνία τους (Μπρούζος, 2009). Τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τόσο τις δυνατότητες, όσο και τις αδυναμίες τους (Erstein, 1992, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009) και μαθαίνουν πιο κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Έτσι, με τα κατάλληλα μέσα μπορούν να πετύχουν την ουσιαστική οικογενειακή συνύπαρξη (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005, όπ. ανάφ. στο Γεωργιάδη, 2014). Από την άλλη, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς, εκτιμώντας την δουλειά τους και με αυτό τον τρόπο είναι πρόθυμοι για συνεργασία (Athanasoula – Reppa et al., 2010, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013).

Μέσα από τη συμμετοχή τους οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους, νιώθουν περισσότερο επαρκής και μπορούν να ανταπεξέλθουν στις αρμοδιότητές τους (McBride, 1991, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013), εκτελώντας έτσι αποτελεσματικά το γονικό τους ρόλο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Δημιουργείται, λοιπόν, μια γενική βελτίωση του γονικού τους ρόλου (Davies, 1988, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Ακόμα, νιώθουν ότι είναι χρήσιμοι στο σχολείο (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005, όπ. ανάφ. στο Κολέτσου, 2018) και δέχονται έτσι την βοήθεια και την στήριξη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Καραμπάτσος, 2000, όπ. ανάφ. στο Μιχαηλίδης, 2018). Κατ' επέκταση ανταποκρίνονται στα παιδιά συναισθηματικά, διανοητικά και

κοινωνικά, σε ό,τι χρειάζονται, έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για ανάληψη ευθυνών στον ρόλο του γονέα (Olsen & Lou Fuller, 2008).

Επιπλέον, οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα τους στόχους που τίθενται από το σχολείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτούς, έχοντας έτσι μια ολοκληρωμένη εικόνα. Γνωρίζοντας τους στόχους, οι γονείς είναι σε θέση να συζητάνε για τα κοινά τους προβλήματα, ώστε να χρησιμοποιήσουν πιο κατάλληλους και νέους τρόπους διαχείρισης των παιδιών τους (Μπρούζος, 2009). Εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους για τις ενέργειες των παιδιών τους και αποκτούν εμπιστοσύνη (Robson, 1996; Sakellariou & Rentzou, 2008, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012). Επίσης, είναι σε θέση να κατανοήσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και μπορούν να τους στηρίξουν στο έργο τους (Erstein & Dauber, 1991, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Ένα ακόμη σημαντικό όφελος είναι η δυνατότητα συμμετοχής σε προγράμματα με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Πατεράκη, 2012).

Κάνοντας μια ανακεφαλαίωση σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι γονείς μέσα από αυτή την συνεργασία, σημαντικό όφελος είναι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους, όπως και η σχολική επίδοση του παιδιού, η απόκτηση δεξιοτήτων για να προσφέρουν τόσο στις εργασίες για το σπίτι όσο και γενικότερα στα παιδιά τους, ενθαρρύνοντας έτσι τον γονικό τους ρόλο, αλλά και εκτιμώντας περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και το δύσκολο έργο τους (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

Η συνεργασία οικογένειας - σχολείου επιφέρει σημαντικά οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Molland, 2004, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013) και κατ' επέκταση λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Christenson & Cleary, 1990, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους, οι δύο κύριοι φορείς διαπαιδαγώγησης του παιδιού, προσφέρουν ο ένας στον άλλον μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το κάθε παιδί, βελτιώνοντας θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί με αυτό τον τρόπο μπορούν να εφαρμόσουν μια διδασκαλία με κέντρο το μαθητή και να επιτυγχάνουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους (Hoover-Dempsey et al., 2002, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Αυτές οι πληροφορίες είναι πολύ σημαντικές για την

σχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος του εκπαιδευτικού (Sakellariou & Rentzou, 2008b, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012), το οποίο θα ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες (Braun, 1992, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012).

Ακόμη, οι γονείς βοηθούν τους δασκάλους με νέες ιδέες και εμπειρίες και οι δάσκαλοι γίνονται πιο αποτελεσματικοί, αφού γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και της οικογένειάς του (Λιούτα, 2013). Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τον οικογενειακό περίγυρο των μαθητών τους, με αποτέλεσμα το έργο τους να έχει θετικότερα αποτελέσματα (Desimone, Finn-Stevenson, & Henrich, 2000; Garcia, 2004; Haynes & Comer, 1996, όπ. ανάφ. στο Μπούζος, 2009). Οι σκέψεις των γονέων μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της μάθησης (Μπούζος, 2009), καθώς μέσα από τις εμπειρίες και την κουλτούρα των γονέων, βελτιώνονται και οι ίδιοι παίρνοντας θετικά στοιχεία (Γεωργιάδη, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν στήριξη από τους γονείς για την επιτέλεση του έργου τους και με την βοήθειά τους ενισχύουν την μάθηση με πιο αποτελεσματικά διδακτικά μέσα και εργαλεία (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009). Ακόμη, οι γονείς μπορούν να βοηθούν τον δάσκαλο και το σχολείο σε προγράμματα ή εκδηλώσεις, καθώς και στην κατανόηση προσωπικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Μπούζος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους εκτιμώνται από τους γονείς και τους μαθητές (Olsen & Lou Fuller, 2008), και αυτό οδηγεί σε αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα (Dowling, 2001, όπ. ανάφ. στο Μιχαηλίδης, 2018). Τέλος, τα σχολεία που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς τείνουν να έχουν καλύτερη φήμη και αποτελεσματικότητα (Hederson & Berla, 1994, όπ. ανάφ. στο Olsen & Lou Fuller, 2008).

Σημαντικά οφέλη συνοψίζοντας είναι η κατανόηση των αναγκών των παιδιών από τη μεριά του εκπαιδευτικού, αλλά και των αναγκών των γονέων, καθώς και οι πληροφορίες για τους μαθητές που δεν γνώριζαν (Robson, 1996, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012). Σημαντικό αποτέλεσμα είναι η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Olsen & Lou Fuller, 2008). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τρόπο, έχουν την στήριξη και την εμπιστοσύνη των

γονέων και των μαθητών (Dardig & Rasset, 1979; Heward, 1996, όπ. ανάφ. στο Πατεράκη, 2012).

Εν κατακλείδι, η αμφίδρομη μείωση των προκαταλήψεων τόσο των γονέων από τους εκπαιδευτικούς όσο και το αντίστροφο έχουν ως αποτέλεσμα την ομαλή συνεργασία τους, ώστε το σχολείο να ξεφύγει από τα στερεότυπα και να στραφεί σε νέους, ανοιχτούς ορίζοντες (Μπρούζος, 2009). Σύμφωνα με τους Henderson και Berla (1994) προάγγελος της επιτυχίας των μαθητών δεν είναι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, αλλά ο βαθμός με τον οποίο η οικογένειά τους εμπλέκεται ενεργά στο σχολείο, ενθαρρύνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας ένα σπιτικό περιβάλλον και στο σχολείο (Olsen & Lou Fuller, 2008).

1.2.4 Μειονεκτήματα

Η γονική εμπλοκή απειριθμεί αρκετά οφέλη με αποδέκτες όχι μόνο μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα αλλά το σύνολο της όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Μπρούζος, 2009). Ωστόσο, συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «φυσικοί εχθροί», δεδομένου ότι το παιδί ανήκει και στα δύο συστήματα (Γεωργίου, 2009). Για τον λόγο αυτό, οφείλουν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, καταβάλλοντας σημαντική προσπάθεια, επειδή διαφορετικά οδηγούνται σε ένα αδιέξοδο με πολλαπλά προβλήματα (Γεωργίου, 2009).

Αρχικά, η γονική εμπλοκή αντιμετωπίζει εμπόδια όπως είναι η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εμπλοκή των γονέων όσο και οι γονείς απέναντι στο σχολείο. Άλλα εμπόδια, επίσης, αποτελούν η έλλειψη χρόνου, οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των δυο φορέων καθώς και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2007, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009).

Καθοριστικής σημασίας είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς (Epstein, 1988; Fine, 1993, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009), καθώς συχνά τους αντιμετωπίζουν ως κίνδυνο για το κύρος και το έργο τους (Crozier, 1999, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φοβούμενοι μην επηρεαστεί το επαγγελματικό τους κύρος κρατούν επιφυλακτική στάση

απέναντι στους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 2002, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013).

Εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να πιστεύουν ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την μάθηση (Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη, 1991, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009) και επιθυμούν να έχουν τον κύριο ρόλο για ό,τι συμβαίνει (Coleman, 1991, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Το αποτέλεσμα είναι η συνεργασία με τους γονείς να τους προκαλεί δισταγμό (Λιούτα, 2013). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την γονική εμπλοκή, με την προϋπόθεση ότι οι ενέργειες των γονέων θα είναι σύμφωνες με τις οδηγίες που οι ίδιοι δίνουν (Finders & Lewis, 1994, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Μια άλλη αιτία της κατάστασης αυτής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να ζητήσουν βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2000, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009) ή τους θεωρούν ανίκανους να συνεισφέρουν στο έργο τους (Erstein & Becker, 1982, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009).

Επιπλέον, κάποιοι διστάζουν λόγω της ύπαρξης «δύσκολων» γονέων και θεωρούν ότι πρόκειται απλώς για χάσιμο χρόνου (Bauch & Goldring, 1994; Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2007, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη γονική εμπλοκή και τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν από αυτή στη θεωρία, ωστόσο στην πράξη ανησυχούν για τα όρια που πρέπει να έχει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να λαμβάνουν ελάχιστες οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκτέλεση των εργασιών τους (Finders & Lewis, 1994, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Οι δάσκαλοι, χαρακτηρίζονται από αντιθέσεις, από την μία ενδιαφέρονται για την εμπλοκή εκ μέρους των γονέων, αλλά από την άλλη, όταν η εμπλοκή είναι ενεργή χαρακτηρίζονται από άγχος και ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να ενεργούν ανεξάρτητα από αυτούς (Sonnenschein, 1981, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011).

Ένα ακόμη εμπόδιο είναι η κλειστή οργάνωση του σχολείου με αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την εμπλοκή άλλων ατόμων που δεν συγκαταλέγονται στο σύστημα του (Γεωργίου, 2009). Λόγω έλλειψης χρόνου εμφανίζονται εμπόδια και στους εκπαιδευτικούς, καθώς χρειάζεται η κατάλληλη προετοιμασία για την εμπλοκή των γονέων (Cameron & Lee, 1997, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Σε έρευνα των Carey, Lewis, Farris και Burns (1998) αποδείχθηκε ότι σημαντικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την γονική

εμπλοκή είναι η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους διαχείρισης της γονικής εμπλοκής, ενώ αντίθετα λιγότερης σημασίας βρέθηκε ότι είναι η μόρφωση των γονέων, οι στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και οι πολιτισμικές μεταξύ τους διαφορές (Μπρούζος, 2009). Επιπλέον, γίνεται κατανοητό ότι η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών παρεμποδίζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η επαγγελματική εξουθένωση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους των εκπαιδευτικών (Antonopoulou et al., 2011, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Λόγω των ραγδαίων αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτές, αφήνοντας τους γονείς σε δεύτερη μοίρα (Macbeth, 1984, όπ. ανάφ. στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Όπως είναι λογικό, εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι απουσιάζει από τους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη κατάρτιση για δράσεις γονικής εμπλοκής (Ζερβουδάκη, 2011). Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη (2007), καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που επιθυμούν εμπλοκή, ωστόσο είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την ελλιπή τους κατάρτιση (Ζερβουδάκη, 2011). Αυτό συμβαίνει διότι δεν κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003, όπ. ανάφ. στο Γεωργιάδη, 2014).

Φυσικά, μερίδιο ευθύνης έχουν και οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (Μπρούζος, 2009). Παρουσιάζονται αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με την επιθυμία εμπλοκής ή μη των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Μανωλίτση (2004), αποδείχθηκε ότι οι γονείς δεν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ αντίθετα στην έρευνα της Παπαγιαννίδου (2000), των Ματσαγγούρα & Πούλου (2009) και του Symeou (2001) αποδείχθηκε ότι οι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά (Κολέτσου, 2018).

Έρευνες που έχουν γίνει αποδεικνύουν ότι οι γονείς δίνουν σημασία στην σχέση τους με το σχολείο, ωστόσο τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί από την μία πλευρά απογοητεύονται από την έλλειψη εμπλοκής και από την άλλη δυσχεραίνονται από την συχνή παρουσία των γονέων στο σχολείο (Georgiou, 1996; Moses & Croll, 1987; Sharpe, 1991, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013).

Επίσης, η επιθυμία για εμπλοκή εξαρτάται από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, με τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα να εμφανίζονται

πιο πρόθυμα, ενώ τα χαμηλότερα να παραμένουν στην στερεοτυπική αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού (Lareau, 1987, 1989, 1996, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009). Άλλοι γονείς θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοί και αυτό με την σειρά του οδηγεί σε αδιαφορία για επικοινωνία με τους ίδιους και με το σχολείο, με την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να κερδίσουν κάτι από αυτή τη σχέση (Γεωργίου, 2009).

Συνάμα, κάποιοι γονείς θεωρούν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009), καθώς λόγω της έλλειψης μόρφωσης και εμπειρίας οι γονείς, νιώθουν ανήμποροι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γονικής εμπλοκής (Γεωργίου, 2009). Οι γονείς δεν γνωρίζουν τις κατάλληλες μεθόδους για να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brock & Dodd, 1994; Epstein, 1995, όπ. ανάφ. στο Κλαδάκης, 2012).

Εκτός όμως από τους ψυχολογικούς παράγοντες για τους οποίους έγινε ήδη λόγος, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δυσχεραίνεται και από αντικειμενικές δυσκολίες (Μπρούζος, 2009). Εμφανίζονται μη αντιμετωπίσιμα προβλήματα που έχουν σχέση με τα οικονομικά της εκάστοτε οικογένειας (Griffith, 1998; Grolnick et al., 1997, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009), ειδικά στη περίπτωση της μονογονεϊκής οικογένειας (Epstein, 1987, όπ. ανάφ. στο Μπρούζος, 2009), καθώς χαρακτηρίζεται από έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για ενεργή εμπλοκή (Μπρούζος, 2009). Ακόμα, οι γονείς χαρακτηρίζονται από εμπόδια που περιλαμβάνουν την έλλειψη κινήτρων, τις αυξημένες υποχρεώσεις, τα προσωπικά βιώματα και τις αντιλήψεις, με συνέπεια τον αρνητισμό απέναντι στη γονική εμπλοκή (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005, όπ. ανάφ. στο Γεωργιάδη, 2014).

Ωστόσο και οι γονείς έχουν ευθύνη για την έλλειψη γονικής εμπλοκής, καθώς σπάνια εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και αν έχουν το γόνιμο έδαφος για εμπλοκή από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Finders & Lewis, 1994, όπ. ανάφ. Λιούτα, 2013). Οι γονείς δυσκολεύονται να λάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, χωρίς την στήριξη του σχολείου (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003, όπ. ανάφ. Γεωργιάδη, 2014). Το αποτέλεσμα είναι γονείς που έχουν τη πρόθεση να εμπλακούν ενεργά να φοβούνται να το εκτελέσουν στη

πράξη και να χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς από έλλειψη ενδιαφέροντος (Γεωργίου, 2009).

Εμφανίζεται λοιπόν μια διαφορά στις προσδοκίες που έχει ο κάθε φορέας από το παιδί (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον ανταγωνιστικά, νιώθοντας να απειλούνται από την μεταξύ τους σχέση (Fischer, 2006, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στη συνεργασία σχολείου οικογένειας και αυτό τους προκαλεί να τονίζουν τα αρνητικά που προκύπτουν από τη γονική εμπλοκή και όχι τα θετικά που μπορούν να προκύψουν από αυτή (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Παρόλο που η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιβάλλεται, στην ουσία δεν είναι πάντοτε εφικτή (Λιούτα, 2013). Οι τρεις εμπλεκόμενοι φορείς συχνά διαφωνούν για τον ρόλο του καθενός (Jordan et al., 2001, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Σύμφωνα με την Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) η αρνητική αυτή στάση και από τις δύο πλευρές δημιουργεί ένα «αδιέξοδο», ένα «φαύλο κύκλο» με αποτέλεσμα να μειώνονται οι προσπάθειες για δημιουργία μιας γόνιμης και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι υπάρχουν πρακτικοί, πολιτιστικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, που επηρεάζουν αρνητικά την ύπαρξη γονικής εμπλοκής στο σχολείο (Finders & Lewis, 1994, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013). Επομένως ως χρυσή τομή προτείνεται η μεσαία λύση, οι γονείς δηλαδή να ενδιαφέρονται και να ανησυχούν τόσο όσο χρειάζεται για τα παιδιά χωρίς να υπερβάλλουν (Fischer, 2006, όπ. ανάφ. στο Λιούτα, 2013).

1.2.5 Γονική εμπλοκή και επίδοση

Ο όρος επίδοση στο σχολείο χρησιμοποιείται για να καταδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο κάθε μαθητής, σε κάθε ένα από τα διδασκόμενα μαθήματα, σε διάστημα τριών, έξι και δώδεκα μηνών, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του, μέσα από προφορικές και γραπτές δοκιμασίες (Αθανασίου, 2000, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014). Η σχολική επίδοση είναι σύμφωνα με μια άλλη γνώμη, το επίπεδο που ο κάθε μαθητής έχει επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους στην ύλη που διδάσκεται (Κυριαζή, 1998,

όπ. ανάφ. στο Λυκίδη, 2012). Στην Ελλάδα, η σχολική επίδοση είναι ο βαθμός που παίρνει ο μαθητής στον έλεγχο του, γεγονός που δημιουργεί ανταγωνισμούς ανάμεσα στους μαθητές (Τουρτούρας, 2010), όπ. ανάφ. στο Λυκίδη, 2012).

Φυσικά όμως, η επίδοση δεν εξαρτάται από τον ίδιο τον μαθητή μόνο, αλλά και από τις εκάστοτε συνθήκες και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Έτσι, η επίδοση επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Από την μια, οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την θέληση του μαθητή, την προσπάθεια που κάνει για το διάβασμα, τον χρόνο που αφιερώνει, καθώς και τα κίνητρά του, ενώ από την άλλη, οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την διδασκαλία και τον δάσκαλο, την ύλη, συνθήκες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος στο σπίτι, καθώς και την επικοινωνία που αναπτύσσει τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους γονείς του (Αθανασίου, 2000, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014).

Συνήθως η σχολική επίδοση ωστόσο, περιλαμβάνει μόνο τεστ γνώσεων, χωρίς να συνυπολογίζονται αυτοί οι παράγοντες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Κασσωτάκης, 1999, όπ. ανάφ. στο Γκόρος, 2014). Ωστόσο, πρέπει να επικεντρώνεται ατομικά στο παιδί, στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και σε αρχές που θα επηρεάζουν θετικά και θα ενθαρρύνουν το παιδί (Κωνσταντίνου, 2004, όπ. ανάφ. στο Γεωργίου, 2007).

Φυσικά οι γονείς κατέχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών, και όσοι συμμετέχουν ενεργά στο σχολείο, ενθαρρύνουν και τα παιδιά να είναι πιο θετικά (Lumsden & Hertling, 2002, όπ. ανάφ. στο Πιστιόλη, 2011). Επομένως, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών τους ανάλογα με τις προσδοκίες, την συμπεριφορά και την στήριξη που δείχνουν, προκειμένου να αντιληφθούν τα παιδιά τις δυνατότητές τους (Γεωργίου, 1993, όπ. ανάφ. στο Λυκίδη, 2012).

Η ουσιαστική γονική εμπλοκή στο σχολείο επέρχεται από προσπάθεια και των δύο φορέων διαπαιδαγώγησής του παιδιού. Είναι πλέον αποδεκτό, πως οι γονείς που επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούνται σε μια σωστή και γόνιμη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Ice & Hoover-Dempsey, 2011, όπ. ανάφ. στο Κολέτσου, 2018). Η επικοινωνιακή συνεργασία επωφελείται όταν χαρακτηρίζεται από συχνή επικοινωνία (Epstein & Sanders, 2002, όπ. ανάφ. στο Μανιώτη, 2019).

Η γονική εμπλοκή προκύπτει ότι είναι βασικός προγνωστικός δείκτης για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, πιο συγκεκριμένα αυξάνεται η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, ολοκληρώνονται με επιτυχία οι κατ' οίκον εργασίες συστηματικά και αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Επομένως, η γονική εμπλοκή αποτελεί βασικό πυλώνα για την σχολική πορεία του μαθητή, προκαλώντας έτσι ή την σχολική επιτυχία ή την σχολική αποτυχία (Παντελή, 2017).

Αρχικά, σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης επισημάνθηκε η εμπλοκή των γονέων και στην έρευνα των Hughes και Kwok (2007) και στην έρευνα των Reynolds, Weissberg και Kaspro (1992) αναφέρουν πως προκύπτουν θετικά αποτελέσματα αφενός για τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για τους γονείς (Μιχαηλίδης, 2018). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη, διότι μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κλείσουν το εκπαιδευτικό κενό (Delpit, 1988; Ladson-Billings, 2006; LaRocque et al., 2011, όπ. ανάφ. στο Watson, & Bogotch, 2015). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την διαπαιδαγώγηση του παιδιού και η συμβολή τους είναι ιδιαίτερα κρίσιμη όσον αφορά την επίδοσή τους (Berger, 1995; Bronfenbrenner, 1979; Henderson, 1988; Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995, όπ. ανάφ. στο Ζερβουδάκη, 2011).

Πλήθος ερευνών κατά καιρούς έχουν αποδείξει την άμεση συσχέτιση της γονικής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill 2001; Epstein & Sanders, 2002; Hill & Craft, 2003, όπ. ανάφ. στο Μανιώτη, 2019). Η Epstein (1986), αναφέρει ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα όταν αυτό ευνοεί τη μάθηση με υγιή κίνητρα (Καλπακτσίδου, 2018). Οι Parcel και Dufur (2001) στην έρευνά τους ανακάλυψαν ότι η γονική εμπλοκή συνδέεται θετικά με την επίδοση των μαθητών, προκαλώντας, έτσι, την σχολική επιτυχία (Stewart, 2008, όπ. ανάφ. στο Αλεξανδράτου, 2014). Οι μετα-αναλύσεις των Fan και Chen (2001) και του Jeynes (2005) αποδεικνύουν επίσης ότι η γονική εμπλοκή προάγει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Rose, 2017).

Σε έρευνα του Ngeow (1999) αναφέρεται πως η ενεργή συμμετοχή των γονέων συνεπάγεται με υψηλότερες επιδόσεις (Ζερβουδάκη, 2011). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν η Θωμά (2010) και η Σαμπάνη (2003)

αποδεικνύοντας την άμεση επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση (Παντελή, 2017). Ακόμα, σύμφωνα με τους (Topor, Keane, Shelton, & Calkins, 2010, όπ. ανάφ. στο Καλπακτσίδου, 2018) η σχολική επίδοση επηρεάζεται θετικά από τη γονική εμπλοκή. Στην έρευνα των Balli, Demo και Wedman (1998), αποδείχθηκε ότι οι μαθητές, των οποίων οι γονείς τους βοηθούν στην ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών εμφάνιζαν υψηλότερες επιδόσεις (Καλπακτσίδου, 2018).

Η Becher (1984) πρόσθεσε πως οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρούν στην επίδοσή τους (Ζερβουδάκη, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Fantuzzo, Wayne, Perry και Childs (2004), τονίζοντας επιπλέον την σημασία των συζητήσεων με τα παιδιά σχετικά με το σχολείο, την ύπαρξη σωστού χώρου για διάβασμα αλλά και τις συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι γονείς (Καλπακτσίδου, 2018).

Εν συνεχεία, σε έρευνα των Balli, Demo και Wedman (1998) αποδεικνύεται πως οι μαθητές που έχουν βοήθεια από τους γονείς στην εκτέλεση των σχολικών τους εργασιών παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις (Καλπακτσίδου, 2018). Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) η ενεργή εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα συντελεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης μέσα από ένα θετικό κλίμα με στόχο το μαθητή (Παντελή, 2017). Η Σαμπάνη (2003) προσθέτει ως αποτέλεσμα της γονικής εμπλοκής μια γενικότερα θετική στάση απέναντι σε ολόκληρη τη σχολική λειτουργία (Παντελή, 2017).

Η συμμετοχή των γονέων βρέθηκε ότι αυξάνει την επιτυχία των σπουδαστών ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού, το επίπεδο βαθμού και την κοινωνικοοικονομική τάξη (Mapp, 2004; Mitchell, 2008, όπ. ανάφ. στο Watson & Bogotch, 2015). Οι Wegmann και Bowen (2010) θεωρούν ότι οι οικογένειες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους χαρακτηρίζονται από πλήθος θετικών αποτελεσμάτων συγκριτικά με εκείνες που δεν εμπλέκονται και βρίσκονται σε ένα άγνωστο έδαφος, αποκομμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών (Stevenson & Stigler, 1992, όπ. ανάφ. στο Rose, 2017).

Οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, βοηθώντας τα στο διάβασμα, στις κατ' οίκον εργασίες και γενικότερα συζητάνε μαζί τους για θέματα του σχολείου, παρουσιάζουν μια σταθερά καλή σχολική επίδοση και σωστή συμπεριφορά (Cooper & Crosnoe, 2007; Fan & Chen, 2001;

Hattie, 2008; Rose, 2017). Η έρευνα της Πασιαρδή (2001) τονίζει πως η γονική συμμετοχή εκτός από την επίδοση συνδράμει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών σχολείου, στηρίζοντας έτσι την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Παντελή, 2017).

Μέσα από την γονική εμπλοκή δημιουργούνται θετικοί δεσμοί όσον αφορά την σχολική επίδοση, τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο και την καλύτερη ποιότητα ζωής με περισσότερες ευκαιρίες (Alvarez-Valdivia et al., 2013; Cooper & Crosnoe, 2007; Monti et al., 2014, όπ. ανάφ. στο Rose, 2017). Σύμφωνα με τον Henderson και Mapp (2002) οι οικογένειες μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών σε μεγάλο βαθμό και έχουν μεγάλη επιρροή πάνω τους, οδηγώντας τα να συμμετέχουν και να συμπεριφέρονται κατάλληλα (Rose, 2017).

Αποτελεί λοιπόν πραγματικότητα ότι η γονική συμμετοχή στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή έχει θετική επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ανεξαρτήτως πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των γονέων κάτι που αποδεικνύεται σημαντικά στην έρευνα του Jeynes, το 2005 (Castro et al., 2015). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν, το 2009, οι Hill και Tyson οι οποίοι επιβεβαιώνουν τη θετική συνάφεια που έχει η σχέση γονικής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Castro et al., 2015). Ακόμη, τονίζεται πως εκτός από τη σχολική επίδοση, η γονική εμπλοκή συνδέεται με λιγότερα σχολικά προβλήματα (Dotterer & Wehrspann, 2016). Αυτό συμβαίνει καθώς όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση τους, μειώνονται οι εμπλοκές σε προβληματικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Hill et al., 2004, όπ. ανάφ. στο Dotterer & Wehrspann, 2016).

Ο Coleman και άλλοι εξήγησαν πως η γονική εμπλοκή δημιουργεί μια πηγή κοινωνικού περιορισμού που επηρεάζει με τη σειρά της θετικά τη συμπεριφορά του παιδιού (Coleman, 1987, όπ. ανάφ. στο Dotterer & Wehrspann, 2016). Όταν η γονική συμμετοχή είναι παρούσα οι μαθητές παρουσιάζουν περισσότερη προσοχή στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό ειδικά στους μαθητές που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, όπου οι δεξιότητες αυτορρύθμισης και μελέτης μόλις έχουν παρουσιαστεί (Patall, Cooper, & Robinson, 2008, όπ. ανάφ. στο Gonzalez-DeHass, 2016). Η ενασχόληση των γονέων με τις εργασίες των παιδιών τους

μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας σειράς κινήτρων όπως είναι η καλλιέργεια στρατηγικών αντιμετώπισης (Bempechat, 2004, όπ. ανάφ. στο Gonzalez-DeHass, 2016).

Αντιθέτως, σειρά ερευνών παρουσιάζει αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με το αν η γονική εμπλοκή επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών (Μουστάκα, 2018). Για παράδειγμα στην έρευνα των Ho και Willms (1996) αποδείχθηκε ότι η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται ελάχιστα με την επίδοση στην ανάγνωση, ενώ στο μάθημα των μαθηματικών καθόλου (Μουστάκα, 2018). Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς συμμετέχουν όταν εμφανίζονται δυσκολίες στα μαθήματα και μετατρέπουν τη γονική εμπλοκή από αίτιο της επίδοσης σε αποτέλεσμα (Σταυρίδου, 2015, όπ. ανάφ. στο Μουστάκα, 2018)

Οι Fan & Chen (2001), απέδωσαν αυτά τα διαφορετικά αποτελέσματα στο πολυπαραγοντικό περιεχόμενο της γονικής εμπλοκής (Μανιώτη, 2019). Σε αντίθεση με την επικρατούσα αντίληψη κατέληξαν το 2008, οι Patall, Cooper και Robinson (2008) θεωρώντας τη γονική εμπλοκή μη σημαντική για την επίδοση, ωστόσο διαπιστώθηκαν διαφορές σχετικά με το επίπεδο συμμετοχής των γονέων (Castro et al., 2015).

Επίσης, ο Cooper (2000) τονίζει πως η γονική εμπλοκή πιθανόν να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα εάν πραγματοποιείται λανθασμένη εφαρμογή διδακτικών μεθόδων στο σπίτι από αυτές που εκτελεί ο εκπαιδευτικός της τάξης ή αν στον τρόπο τους εμφανίζεται αυστηρότητα η οποία αποθαρρύνει το παιδί να δράσει αυτόνομα (Σταυρίδου, 2015, όπ. ανάφ. στο Μουστάκα, 2018).

Συνοψίζοντας, είναι κοινά αποδεκτό πως η ύπαρξη γονικής εμπλοκής επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση (Torpor, Keane, Shelton, & Calkins, 2010, όπ. ανάφ. στο Καλπακτσίδου, 2018). Παράλληλα, σειρά ερευνών έχει καταδείξει το όφελος που μπορεί να αποκομίσει το παιδί από τη γονική εμπλοκή τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε κοινωνικο - συναισθηματικούς τομείς (Emerson, Fear, Fox, & Sanders, 2012; Wilder, 2014, όπ. ανάφ. στο Daniel, Wang, & Berthelsen, 2016). Όλα τα παραπάνω εξηγούν ότι οι μαθητές κινητοποιούνται παραπάνω βλέποντας τους ίδιους τους γονείς του να ενδιαφέρονται εποικοδομητικά για το σχολείο (Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005, όπ. ανάφ. στο Gonzalez-DeHass, 2016).

1.3 Γονική εμπλοκή και επίδοση στα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία

Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών αναγνωρίζεται ως σημαντικότερος παράγοντας στις σχολικές επιδόσεις τους και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου (Epstein & Jansorn, 2004).

Η συσχέτιση γονικής εμπλοκής και επίδοσης των μαθητών επιβεβαιώνεται από πολλά χρόνια πριν από την έρευνα του Γεωργίου το 1993 η οποία είχε πραγματοποιηθεί στη Κύπρο. Στόχος ήταν να μελετήσει τη σχέση που έχουν συγκεκριμένα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας με τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές συμπλήρωσαν μια σειρά αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με τη θετική συνάφεια που έχει με τη σχολική επίδοση.

Στην μετα-ανάλυση των Fan & Chen (2001) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν μια μικρή έως μέτρια και πρακτικά ουσιαστική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Το 2003 εκπονήθηκε μια μετα-ανάλυση, από τον Jeynes, η οποία περιελάμβανε 21 μελέτες, προκειμένου να προσδιοριστεί ο αντίκτυπος της συμμετοχής των γονέων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μειονοτικών παιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο αντίκτυπος της γονικής συμμετοχής συνολικά είναι σημαντικός και επηρέασε όλες τις υπό μελέτη ακαδημαϊκές μεταβλητές.

Επίσης, στην μετα-ανάλυση 41 ερευνών του Jeynes, το 2005, εξετάστηκε η σχέση της γονικής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών που φοιτούσαν σε αστικά δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν μια σημαντική σχέση ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ακόμα, ο Jeynes, το 2007, πραγματοποίησε μια μετα-ανάλυση, η οποία περιλάμβανε 52 έρευνες, για τον προσδιορισμό της επίδρασης της συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μαθητών στα αστικά κέντρα. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα διαφορετικά εργαλεία όπως οι βαθμολογίες και οι τυποποιημένες δοκιμές που πραγματοποίησαν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιρροή της γονικής συμμετοχής συνολικά είναι

σημαντική για την εκπαίδευση των μαθητών καθώς επηρέασε όλες τις ακαδημαϊκές μεταβλητές.

Σε έρευνα των Λεμονίδη, Τσακίριδου και Μαρκάδα, το 2009, στη Ρόδο με σκοπό τον προσδιορισμό των παραμέτρων της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση και η σχέση αυτών των παραμέτρων με την επίδοση των μαθητών δημοτικού σχολείου στα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα Μαθηματικά συνδέονται με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση τους. Η βαθμολογία τους στα Μαθηματικά παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τρεις από τους παράγοντες γονικής εμπλοκής, αλλά και με τη συνολική γονική εμπλοκή.

Στην έρευνα των Topor, Keane, Shelton και Calkins, το 2010, εξετάστηκαν δύο πιθανοί μηχανισμοί για να εξεταστεί αν η γονική εμπλοκή επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού.

Η Ζερβουδάκη, το 2011, στην διδακτορική διατριβή της στα Ιωάννινα, σκοπό είχε την ομαδοποίηση τύπων γονικής συμπεριφοράς και εμπλοκής παραγόντων αιτιακής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών από τους γονείς τους. Στους μαθητές δόθηκαν άτυπα τεστ για τον έλεγχο της επίδοσής τους και συμπλήρωσαν την Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής. Την ίδια Κλίμακα συμπλήρωσαν και οι γονείς εμπλουτισμένη με ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και με την Κλίμακα Αιτιακής Απόδοσης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η «Άμεση εποπτεία» έχει αρνητικές συνέπειες στην επίδοση, ενώ η «Κοινωνική Υποστήριξη» θετικά. Η απόδοση της επίδοσης σε «εσωτερικά στο παιδί αίτια» και σε «κοινωνικούς παράγοντες» έχει θετική σχέση με την επίδοση, ενώ ο παράγοντας «Αστάθμητοι Παράγοντες» έχει αρνητική σχέση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως άλλες μεταβλητές της γονικής εμπλοκής είχαν θετικές και άλλες αρνητικές συνέπειες.

Σε έρευνα της Μπόνια, το 2011, στα Ιωάννινα, στόχος ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την γονική εμπλοκή. Μέσο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε σύμφωνα με αντίστοιχα ερωτηματολόγια των Epstein και Salinas (1993) και Carey, Lewis και Parris (1998). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε

θετική στάση απέναντι στη γονική εμπλοκή και εξάγεται το συμπέρασμα ότι ένα από τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που θα βοηθά και θα ενθαρρύνει την επίδοση των μαθητών.

Στην διδακτορική διατριβή του Κλαδάκη, το 2012, στην Αθήνα διερευνάται η αντίληψη Ελλήνων γονέων σχετικά με την σχέση του σχολείου και της οικογένειας. Από την έρευνα, καταδεικνύεται η αξία της γονικής εμπλοκής στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους.

Η Ντινίδου, το 2013, σε διδακτορική διατριβή στα Ιωάννινα, επιχειρεί μια διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των γονέων των μαθητών τους. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας αναγνωρίζεται και από τις δύο πλευρές, αλλά με περιορισμένο ορίζοντα στόχων. Το σπουδαιότερο όφελος της επικοινωνίας και συνεργασίας που συμπεραίνεται είναι η σχολική επίδοση. Ωστόσο, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το ελληνικό σχολείο δεν επικοινωνεί, ουσιαστικά και δεν συνεργάζεται συστηματικά με τους γονείς των μαθητών του.

Στη διπλωματική εργασία της Μασούρου, το 2013, στον Βόλο με στόχο την διερεύνηση της διαμόρφωσης των παραγόντων των προσωπικών γονικών κινήτρων και της επίδρασής τους στη συμπεριφορά των παιδιών, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους και κύριος σκοπός των γονέων παραμένει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα για το παιδί τους.

Η Θεοδοσιάδου, το 2012, πραγματοποίησε έρευνα στον νομό Πέλλας, με σκοπό να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις και ειδικά με παράγοντες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από το επάγγελμα των γονέων τους.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην μετα-ανάλυση της Jeynes (2015) και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ εμπλοκής του πατέρα και της επίδοσης του παιδιού συνολικά είναι σημαντικά στατιστικά.

Στην έρευνα του Δαρβούδη (2000) προέκυψε ότι οι μαθητές των Ολιγοθέσιων σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές των Εξαθέσιων ή Πολυθέσιων σχολείων μόνον όσον αφορά στον χρόνο ανάγνωσης, τον αριθμό λαθών και το σύνθετο βαθμό, ενώ όσον αφορά στην κατανόηση του κειμένου δεν υπήρξαν διαφορές (Πιστιόλη, 2011).

Οι Roscigno & Crowle, το 2001, πραγματοποίησαν έρευνα σε αγροτικές περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής με σκοπό να συγκρίνουν τις σχολικές επιδόσεις αλλά και το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου σε μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων. Τα αποτελέσματα για τους μαθητές της υπαίθρου έδειξαν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης από το γυμνάσιο από ό,τι οι συνομήλικοι τους στα αστικά κέντρα.

Η διδακτορική εργασία του Φύκαρη, το 2002 στη Θεσσαλονίκη, εξετάστηκε πως σχετίζεται η επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων με διάφορους παράγοντες που αφορούν τις συνθήκες της οικογένειας: επάγγελμα γονέων, επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, αριθμός μελών οικογένειας, περιοχή διαμονής, σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών και με ασκήσεις για την μέτρηση της επίδοσης. Για τους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν έντονες διαφορές στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, επηρεάζεται όμως από τις διαφορετικές συνθήκες κάθε οικογένειας.

Σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις ΗΠΑ, στις οποίες κατά κύριο λόγο διερευνήθηκε, η σχολική επίδοση των μαθητών των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων σε σύγκριση με τα πολυθέσια, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση απ' ό,τι στα πολυθέσια (Γκόρος, 2014).

Στην διπλωματική εργασία του Γκόρου, το 2014, στα Ιωάννινα στόχος ήταν να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου στο Νομό Άρτας και έχουν φοιτήσει στο παρελθόν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία καθώς επίσης να διερευνηθεί και η συχνότητα και η συνέπεια φοίτησής τους. Ως μέσο συλλογής δεδομένων κρίθηκε κατάλληλο η αξιοποίηση των καρτελών βαθμολογίας των μαθητών. Από την

ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι το ολιγοθέσιο σχολείο παρά τα θετικά του στοιχεία συνολικά μειονεκτεί έναντι του πολυθέσιου, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Όσον αφορά τους μέσους όρους προαγωγής των μαθητών παρατηρήθηκε ότι, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, στα πολυθέσια σχολεία είναι μεγαλύτεροι από τους αντίστοιχους στα ολιγοθέσια σχολεία.

Στην διπλωματική εργασία της Ταγκαλάκη, το 2017, στην Κόρινθο σκοπός ήταν να ανευρεθεί πώς επηρεάζεται και αν επηρεάζεται η απόδοση της λειτουργικότητας των μονοθέσιων σχολείων και από ποιους παράγοντες. Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης ήταν μια εσχάρα παρατήρησης με έναν πίνακα. Αποτέλεσμα ήταν ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

Αντιφατικά ήταν τα αποτελέσματα στην έρευνα του Eames, το 1989. Σκοπός ήταν να εξεταστεί η επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων συγκριτικά με τα πολυθέσια. Τα αποτελέσματά έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων, ωστόσο εμφανίστηκε μια μικρή υπεροχή των πολυθέσιων. Ακόμη, στην έρευνα των Keith, Keith, Quirk, Cohen-Rosenthal, & Franzese, το 1996, σκοπός ήταν να εξετάσει εάν η γονική εμπλοκή επηρεάζει την σχολική επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων συγκριτικά με τα πολυθέσια σχολεία και σε ποιο βαθμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είχε την ίδια επίδραση στην σχολική επίδοση μαθητών και των δύο τύπων σχολείων.

Στην έρευνα των Ong, Allison, & Haladyna, το 2000, σκοπός ήταν να συγκρίνει την επίδοση στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, ανάμεσα σε μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων. Μάλιστα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές πολύ-ηλικιακών τάξεων είχαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις μιας ηλικίας. Τέλος, στην έρευνα του Stewart, το 2009, με σκοπό να προσδιοριστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μεγέθους του σχολείου που φοιτούσε ο κάθε μαθητής. Δείγμα αποτέλεσαν σχολεία του Texas. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μαθητές μικρότερων αγροτικών σχολείων, σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες, συγκριτικά με τους μαθητές μεγαλύτερων αστικών σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Μέθοδος

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει την σημασία της γονικής εμπλοκής στο σχολείο και στην επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, αν και έχει ερευνηθεί αρκετά σε πολυθέσια σχολεία, παρατηρείται ότι σε ολιγοθέσια δεν έχει. Λόγω των διαφοροποιήσεων των ολιγοθέσιων σχολείων συγκριτικά με τα πολυθέσια, φαίνεται πως θα είχε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την ύπαρξη γονικής εμπλοκής σε αυτά τα σχολεία, καθώς και την συσχέτισή της με την επίδοση των μαθητών.

2.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική προσέγγιση, η οποία θα εξετάζει εάν η ύπαρξη γονικής εμπλοκής επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών τόσο των ολιγοθέσιων όσο και των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις εργασίας

Ερευνητικά Ερωτήματα:

Υπάρχει διαφορά στην ύπαρξη γονικής εμπλοκής στα ολιγοθέσια και στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία;

Συμφωνούν οι απαντήσεις των παιδιών με αυτές των γονέων τους σχετικά με τη γονική εμπλοκή;

Επηρεάζεται η γονική εμπλοκή από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων;

Ερευνητικές Υποθέσεις:

Αναμένεται η γονική εμπλοκή να σχετίζεται θετικά με την επίδοση.

Αναμένεται η γονική εμπλοκή να σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία

Αναμένεται να υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων

2.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, καθώς και οι γονείς τους. Το δείγμα προερχόταν από δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων. Στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία ο αριθμός των αγοριών ήταν 53 και των κοριτσιών 47, ενώ στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία τα αγόρια ήταν 49 και τα κορίτσια 51. Στους γονείς ο κύριος πληθυσμός του δείματός προήλθε από τις γυναίκες αφού στα ολιγοθέσια ήταν 79 και στα πολυθέσια 85. Δείγμα συλλέχθηκε από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του δημοτικού και αυτό ίσχυε και στους δυο σχολικούς τύπους. Το σύνολο του δείματος ανερχόταν στα 200 άτομα και η επιλογή τους ήταν τυχαία.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Γονέων

*Φύλο * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Φύλο	Ανδρας	Count	21	15	36
		% of Total	10,5%	7,5%	18,0%
	Γυναίκα	Count	79	85	164
		% of Total	39,5%	42,5%	82,0%
Total	Count	100	100	200	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, από τους 200 ερωτηθέντες, στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία οι 21 (10,5%) ήταν άντρες, ενώ 79 (39,5%) ήταν γυναίκες. Στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία οι 15 (7,5%) ήταν άνδρες και οι 85 (42,5%) γυναίκες.

*Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής		Total	
		Μονάδας			
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα	Απόφοιτος Δημοτικού	Count	13	0	13
		% of	6,5%	0,0%	6,5%
		Total			
	Απόφοιτος Γυμνασίου	Count	19	5	24
		% of	9,5%	2,5%	12,0%
		Total			
	Απόφοιτος Λυκείου	Count	56	30	86
		% of	28,0%	15,0%	43,0%
		Total			
	Πτυχιούχος	Count	12	65	77
	Ανώτερης/Ανώτατης	% of	6,0%	32,5%	38,5%
	Σχολής	Total			
Total	Count	100	100	200	
	% of	50,0%	50,0%	100,0%	
	Total				

Από την εξέταση του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τις γραμματικές γνώσεις του πατέρα κατανέμονται ως εξής: όσον αφορά τα ολιγοθέσια οι 12 (12%) είναι πτυχιούχοι ανώτερης/ανώτατης σχολής, οι 13 (13%) είναι απόφοιτοι δημοτικού, 19 (19%) είναι απόφοιτοι γυμνασίου και τέλος οι 56 (56%) είναι απόφοιτοι λυκείου. Αναφορικά με τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία δεν παρουσιάζεται κανένας απόφοιτος δημοτικού (0%). Οι 5 (5%) είναι απόφοιτοι γυμνασίου, οι 30 (30%) είναι απόφοιτοι λυκείου και οι 65 (65%) είναι πτυχιούχοι ανώτερης/ανώτατης σχολής.

		Τύπος Σχολικής Μονάδας			Total
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Γραμματικές Γνώσεις Μητέρα	Απόφοιτη Δημοτικού	Count	10	0	10
		% of Total	5,0%	0,0%	5,0%
	Απόφοιτη Γυμνασίου	Count	20	5	25
		% of Total	10,0%	2,5%	12,5%
	Απόφοιτη Λυκείου	Count	44	18	62
		% of Total	22,0%	9,0%	31,0%
	Πτυχιούχος Ανώτερης/Ανώτατης Σχολής	Count	26	77	103
		% of Total	13,0%	38,5%	51,5%
	Total	Count	100	100	200
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Από την εξέταση του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τις γραμματικές γνώσεις της μητέρας κατανέμονται ως εξής: στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από τους 100, οι απόφοιτοι δημοτικού είναι 10 (10%), οι απόφοιτοι γυμνασίου είναι 20 (20%), οι απόφοιτοι λυκείου είναι 44 (44%) και οι πτυχιούχοι ανώτερης/ανώτατης σχολής είναι 26 (26%). Από την άλλη πλευρά τώρα οι απαντήσεις σχετικά με τα πολυθέσια παρουσιάζονται γεωμετρικά αντίθετες. Δεν υπήρξαν απόφοιτοι δημοτικού (0%), οι απόφοιτοι γυμνασίου είναι 5 (5%), οι απόφοιτοι λυκείου είναι 18 (18%) και οι πτυχιούχοι ανώτερης/ανώτατης σχολής είναι 77 (77%).

*Οικογενειακή Κατάσταση * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας			Total
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Οικογενειακή Κατάσταση	Ανύπαντρος/η	Count	0	1	1
		% of Total	0,0%	0,5%	0,5%
	Παντρεμένος/η	Count	91	96	187
		% of Total	45,5%	48,0%	93,5%
	Διαζευγμένος/η	Count	9	3	12
		% of Total	4,5%	1,5%	6,0%
Total	Count	100	100	200	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 100 ερωτηθέντων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, 91 είναι παντρεμένοι (91%) ενώ 9 (9%) διαζευγμένοι και 0 (0%) ανύπαντροι.. Στα πολυθέσια μόνο ένας (1%) είναι ανύπαντρος, 3 διαζευγμένοι (3%) και 96 (96%) παντρεμένοι.

*Επάγγελμα * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Επάγγελμα	Άνεργος	Count	12	6	18
		% of Total	6,0%	3,0%	9,0%
	Οικιακά	Count	27	0	27
		% of Total	13,5%	0,0%	13,5%
	Συνταξιούχος	Count	1	0	1
		% of Total	0,5%	0,0%	0,5%
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Count	25	22	47
		% of Total	12,5%	11,0%	23,5%
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Count	24	21	45
		% of Total	12,0%	10,5%	22,5%
	Δημόσιος Υπάλληλος	Count	11	51	62
		% of Total	5,5%	25,5%	31,0%
	Total	Count	100	100	200
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Στον παραπάνω πίνακα, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων. Από τους 200 συμμετέχοντες, στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία σε σύνολο 100 συμμετεχόντων, οι 12 (12%) είναι άνεργοι, 27 (27%) ασχολούνται με τα οικιακά, ένας (1%) είναι συνταξιούχος, 25 (25%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, 24 (24%) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και οι 11 (11%) είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Στα πολυθέσια, από την άλλη, 6 (6%) είναι άνεργοι, 22 (22%) ελεύθεροι επαγγελματίες, 21 (21%) ιδιωτικοί υπάλληλοι και 51 (51%) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ κανείς δεν είναι συνταξιούχος και κανείς δεν ασχολείται με οικιακά (0%).

Στοιχεία Μαθητών

*Φύλο Μαθητή * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Φύλο Μαθητή	Αγόρι	Count	53	49	102
		% of Total	26,5%	24,5%	51,0%
	Κορίτσια	Count	47	51	98
		% of Total	23,5%	25,5%	49,0%
Total	Count	100	100	200	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Από την παρακολούθηση του παραπάνω πίνακα αναφορικά με το φύλο των μαθητών προκύπτει ότι: από τους 200 συμμετέχοντες, στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία οι 53 (53%) ήταν αγόρια και οι 47 (47%) κορίτσια. Στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, οι 49 (49%) ήταν αγόρια και οι 51 (51%) κορίτσια.

*Τάξη * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Τάξη	1η Δημοτικού	Count	13	13	26
		% of Total	6,5%	6,5%	13,0%
	2α Δημοτικού	Count	14	17	31
		% of Total	7,0%	8,5%	15,5%
	3η Δημοτικού	Count	15	18	33
		% of Total	7,5%	9,0%	16,5%
	4η Δημοτικού	Count	24	19	43
		% of Total	12,0%	9,5%	21,5%
	5η Δημοτικού	Count	15	18	33
		% of Total	7,5%	9,0%	16,5%
	6η Δημοτικού	Count	19	15	34
		% of Total	9,5%	7,5%	17,0%
Total	Count	100	100	200	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Παρατηρώντας τον πίνακα προκύπτουν τα εξής ευρήματα: υπάρχει μια ισόποση κατανομή των μαθητών σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Συγκεκριμένα στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία παρουσιάζονται 13 (13%) μαθητές στη 1^η δημοτικού, 14 (14%) στη 2^α δημοτικού, 15 (15%) στην 3^η δημοτικού, 24 (24%) στην 4^η δημοτικού, 15 (15%) στην 5^η δημοτικού και 19 (19%) στην 6^η

δημοτικού. Στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, στην 1^η δημοτικού παρουσιάζονται 13 (13%) άτομα, στη 2^α 17 (17%), στη 3^η 18 (18%), στη 4^η 19 (19%), στη 5^η 18 (18%) και στην 6^η δημοτικού 15 (15%).

2.4 Εργαλεία

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς και τους μαθητές και το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών που συμπληρώθηκε μόνο από τους γονείς το οποίο ήταν μια Κλίμακα έξι προτάσεων που αναφερόταν στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως π.χ. «οικογενειακή κατάσταση της οικογένειας», «μορφωτικό επίπεδο μητέρας» κλπ . Το κύριο ερωτηματολόγιο της έρευνας στηρίχθηκε στη σχετική έρευνα του Γεωργίου (Georgiou, 1999) στην Κύπρο και έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα της Ζερβουδάκη (2011). Πρόκειται για μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που είχαν αναπτύξει οι Campbell, Connolly και Mandel (1986) και έχει προσαρμοστεί σε ελληνικούς πληθυσμούς από τους Φλουρή (1989) και Georgiou (1997). Η Κλίμακα Γονικής Εμπλοκής, όπως ονομάζεται στα ελληνικά, (Parental Influence Inventory), είναι μια πενταβάθμια Κλίμακα τύπου Likert, με 30 προτάσεις κλειστού τύπου και 2 ελεύθερης επιλογής. Την ίδια Κλίμακα, με μόνη αλλαγή στο πρόσωπο που απευθυνόταν η πρόταση, κλήθηκαν να απαντήσουν και οι γονείς των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι μαθητές και οι γονείς μπορούσαν από τις παρακάτω απαντήσεις να επιλέξουν μόνο μία, αυτή που ίσχυε περισσότερο γι' αυτούς: «Δεν ισχύει καθόλου (0), «ισχύει ελάχιστα (1)», «ισχύει λίγο (2)», «ισχύει αρκετά (3)», ισχύει πάρα πολύ (4)». Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της γραπτής ατομικής συμπλήρωσης από τους μαθητές, ώστε να διασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία .Για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών κατασκευάσα δυο τεστ στα δυο βασικά μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Το περιεχόμενο των τεστ προσαρμόστηκε ανάλογα με την ύλη που έχουν διδαχθεί σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η Κλίμακα των μαθητών συμπληρώθηκε μέσα στην τάξη υπό την καθοδήγηση μας, ενώ η Κλίμακα των γονέων μοιράστηκε στους μαθητές να τη παραδώσουν στους γονείς τους, για να συμπληρωθεί και να επιστραφεί την επόμενη μέρα.

Για τη συμπλήρωση του κριτηρίου αξιολόγησης αλλά και της Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής χρειάστηκαν δύο διδακτικές ώρες.

2.4.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Η ανάλυση αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του πακέτου λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS Statistics 22.0. Η ανάλυση αξιοπιστίας διενεργήθηκε με τον υπολογισμό του μεγέθους Cronbach's Alpha (Δαφέρμος, 2011).

Χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση της κλίμακας γονικής εμπλοκής, όπως προέκυψε από την έρευνα της Ζερβουδάκη (2011). Από τις 31 αρχικές μεταβλητές της Κλίμακας, εξαιρέθηκαν οι 15 μεταβλητές, διότι στο μοντέλο η συνεισφορά τους ήταν χαμηλή. Κατά τη δεύτερη παραγοντική ανάλυση με τις υπόλοιπες 16 μεταβλητές προέκυψαν δύο παράγοντες, που εξηγούν το 41.19% της συνολικής διασποράς, εξασφαλίζοντας πολύ καλή εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης (Δαφέρμος, 2009).

Παρατηρούμε ότι προέκυψαν 2 παράγοντες (υποκλίμακες), στον πρώτο φορτίζουν 9 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.53 έως 0.71, οι οποίες αναφέρονται στην «Άμεση Εποπτεία» των γονιών προς τα παιδιά τους, στο σπίτι. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 7 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.51 έως 0.62 και αναφέρονται στην «Κοινωνική Υποστήριξη» από τους γονείς, κυρίως όσον αφορά στην εξωσχολική συμπεριφορά του μαθητή. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 27.87% της συνολικής διασποράς, ενώ ο δεύτερος μόνον το 13.32%. Στη συνέχεια κάθε υποκλίμακα ελέγχεται ξεχωριστά.

2.4.1.1 Αξιοπιστία Άμεση Εποπτεία

Η μεταβλητή Άμεση Εποπτεία αποτελείται από 9 ερωτήσεις βαθμολογημένες από το 0 έως το 4, αναφερόμενες στον άμεσο έλεγχο που ασκούν οι γονείς τόσο στα μαθήματα των παιδιών όσο και σε καθημερινές σχολικές ενασχολήσεις.

<i>Reliability Statistics-Γονέων</i>		<i>Reliability Statistics-Μαθητών</i>	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,721	9	,676	9

Οι προτάσεις της υποκλίμακας της άμεσης εποπτείας αναφέρονται στις ενέργειες των γονέων όσον αφορά τον τρόπο εμπλοκής στη μάθηση των παιδιών τους, αλλά και για τις ενέργειες που πραγματοποιούν στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, έξι προτάσεις (1,3,5,8,13,27) αναφέρονται στις πράξεις των γονέων σχετικά με τον έλεγχο και την πίεση που ασκούν στο σπίτι, ώστε να ολοκληρωθούν οι κατ' οίκον εργασίες του παιδιού και η κατάλληλη προετοιμασία για την επόμενη ημέρα στο σχολείο. Δύο από τις προτάσεις της συγκεκριμένης υποκλίμακας (7,17) αναφέρονται στην ανησυχία που έχουν οι γονείς για τα μαθήματα και τα διαγωνίσματα των παιδιών τους. Τέλος, μία πρόταση (11) σχετίζεται με τη βοήθειά τους στην προετοιμασία της σχολικής τσάντας για την επόμενη ημέρα.

Όπως φαίνεται από τους ανωτέρω πίνακες, η κλίμακα, τόσο των γονέων, όσο και των μαθητών, χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha κλίμακας γονέων=0,721, Cronbach's Alpha κλίμακας μαθητών = 0,676).

2.4.1.2 Αξιοπιστία Κοινωνική Υποστήριξη

Η μεταβλητή Κοινωνική Υποστήριξη αποτελείται από 7 ερωτήσεις βαθμολογημένες από το 0 έως το 4 και αναφέρει τις δραστηριότητες των γονέων εντός και εκτός σπιτιού, με σκοπό την ανάπτυξη και ενδυνάμωση κοινωνικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το παιδί στη μάθηση.

<i>Reliability Statistics-Γονέων</i>		<i>Reliability Statistics-Μαθητών</i>	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,786	7	,891	7

Από τις εφτά προτάσεις της δεύτερης υποκλίμακας «Κοινωνική Υποστήριξη» οι δύο (2,4) αναφέρονται στις ενέργειες των γονέων μέσα στο σπίτι, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (12,15,16,25,26) στις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι γονείς, ώστε να παρέχουν στα παιδιά τους τα κατάλληλα εφόδια για μελλοντική πνευματική καλλιέργεια και μόρφωση.

Όπως φαίνεται από τους ανωτέρω πίνακες η κλίμακα των γονέων χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha = 0,786), ενώ η κλίμακα των μαθητών χαρακτηρίζεται από πολύ καλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha = 0,891).

2.4.1.3 Αξιοπιστία Γονεϊκή Εμπλοκή Συνολικά

Η μεταβλητή Γονεϊκή Εμπλοκή Συνολικά αποτελείται από 16 ερωτήσεις βαθμολογημένες από το 0 έως το 4.

<i>Reliability Statistics-Γονέων</i>		<i>Reliability Statistics-Μαθητών</i>	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
,786	16	,818	16

Όπως φαίνεται από τους ανωτέρω πίνακες, η κλίμακα των γονέων χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha = 0,786). Από την άλλη, η κλίμακα των μαθητών, χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha = 0,818).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας των γονέων, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις. Δεδομένου του συνολικού σκορ αξιοπιστίας, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

<i>Item-Total Statistics</i>	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	40,59	84,394	,365	,777

Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώνει την προεπιλεγμένη εργασία του.	40,26	83,889	,429	,773
Καταγράφω το χρόνο που αφιερώνει για να διαβάσει.	41,49	79,769	,427	,772
Ανησυχώ όταν το παιδί μου έχει διαγώνισμα την επόμενη ημέρα.	41,52	82,040	,340	,779
Συνήθως το πιέζω να κάνει την εργασία του στο σπίτι.	41,56	83,303	,282	,784
Ελέγχω αν έχει όλα όσα χρειάζεται πριν φύγει για το σχολείο το πρωί(βιβλία, υλικά κλπ).	40,93	80,216	,356	,779
Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα.	41,28	81,037	,377	,776
Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν τα πάει καλά με την επίδοση του στο σχολείο.	40,94	82,765	,321	,781
Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.	40,72	79,622	,474	,768
Ελέγχω τα διορθωμένα τεστ ή φυλλάδια που φέρνει σπίτι από το σχολείο.	40,01	83,668	,496	,770
Εξετάζω συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκεται σε κάθε μάθημα.	40,23	83,291	,475	,770
Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου.	40,08	83,427	,487	,770
Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (πχ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).	40,61	81,738	,317	,782
Παρακολουθώ καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου του παιδιού μου.	40,13	82,793	,432	,772
Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο.	40,11	84,215	,449	,772
Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία.	40,37	85,137	,316	,780

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ο μέσος, η διακύμανση καθώς και η αξιοπιστία της κλίμακας των μαθητών, εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις. Δεδομένου του συνολικού σκορ αξιοπιστίας, δεν κρίνεται επιθυμητό να εξαιρεθεί κάποια ερώτηση.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Οι γονείς μου με βοηθάνε με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	35,96	128,260	,548	,802
Οι γονείς μου με εξετάζουν όταν τελειώνω την προεπιλεγμένη εργασία μου.	35,62	126,307	,593	,799
Οι γονείς μου κρατούν λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνω στο διάβασμα.	36,95	138,570	,120	,828
Οι γονείς μου ανησυχούν όταν έχω διαγώνισμα την επόμενη μέρα.	36,17	136,664	,183	,823
Οι γονείς μου συνήθως με πιέζουν να κάνω την εργασία μου στο σπίτι.	36,72	139,127	,095	,830
Οι γονείς μου το πρωί ελέγχουν να δουν αν έχω στην τσάντα μου ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κλπ).	36,69	128,044	,386	,811
Οι γονείς μου επιμένουν να αφιερώνω συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	36,47	139,898	,075	,831
Οι γονείς μου ανησυχούν μήπως δεν τα πάω καλά με την επίδοση μου στο σχολείο	36,28	133,969	,243	,820
Οι γονείς μου κάθονται μαζί μου πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσω.	35,88	118,619	,728	,787
Οι γονείς μου ελέγχουν τα διορθωμένα τετράδια/διαγωνίσματα που φέρνω στο σπίτι.	35,43	124,095	,645	,795
Οι γονείς μου παρακολουθούν συστηματικά τη σχολική Εργασία μου και ξέρουν που βρίσκομαι σε κάθε μάθημα	35,57	121,814	,706	,791
Οι γονείς μου είναι σε τακτική επαφή με το σχολείο μου.	35,55	123,666	,616	,796
Οι γονείς μου με στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).	35,60	130,995	,346	,813
Οι γονείς μου παρακολουθούν καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου.	35,63	122,898	,631	,795
Οι γονείς μου επισκέπτονται το σχολείο μου για να κουβεντιάσουν με το δάσκαλο μου.	35,67	123,629	,671	,794
Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία.	35,76	128,568	,435	,807

2.5 Διαδικασία

Αρχικά, χορηγήθηκε ένα έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή στην έρευνα. Πριν προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα για λόγους δεοντολογίας ενημερώσαμε τους μαθητές ότι τόσο τα κριτήρια όσο και η κλίμακα θα ήταν ανώνυμα και θα είχαν μόνο ερευνητική χρήση. Επίσης, ότι δεν επρόκειτο να επηρεάσουν την επίδοση τους στο σχολείο. Οι μαθητές, των οποίων οι γονείς θα είχαν συναίνεση, θα συμπλήρωναν πρώτα το κριτήριο αξιολόγησης μέσα στη τάξη σε μία διδακτική ώρα. Ακολούθησε για τους μαθητές η κλίμακα γονικής εμπλοκής. Η παρουσία του ερευνητή θεωρήθηκε αναγκαία μέσα στη τάξη ώστε να λυθούν άμεσα οι όποιες απορίες των μαθητών. Οι γονείς συμπλήρωσαν την κλίμακα στο σπίτι. Οι γονείς συμπλήρωσαν επίσης μια κλίμακα 4 προτάσεων που αναφερόταν στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, γραμματικές γνώσεις και επαγγελματικός προσανατολισμός).

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε αφού έδωσαν την άδεια οι γονείς με συνειδητή συγκατάθεση. Η "συνειδητή συγκατάθεση" σημαίνει πως όσοι συμμετέχουν θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με τους στόχους της έρευνας, καθώς και τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής. Θα είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο. Δεν θα περιλαμβάνει προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία που μπορούν να αποκαλύψουν το πρόσωπο που βρίσκεται από πίσω. Ακόμη, προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, καθώς και τα κυριότερα ευρήματα. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το γνωστό στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στην ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, το δεύτερο μέρος ασχολείται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συχνοτήτων και το τρίτο είναι αφιερωμένο στην επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τόσο τεχνικές του τομέα της Περιγραφικής Στατιστικής όσο και τεχνικές της Επαγωγικής Στατιστικής. Για τον έλεγχο των μέσων όρων, μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και της ανεξάρτητης με δύο επίπεδα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα ζεύγη (two-sample Independent).

Έγινε απλή ανάλυση συσχέτισης (Correlation) των παραγόντων κάθε Κλίμακας με την επίδοση του μαθητή, προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός επίδρασης κάθε παράγοντα χωριστά στην εξαρτημένη μεταβλητή (επίδοση).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis), προκειμένου να προβλεφθεί η επίδοση των παιδιών με τη βοήθεια ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών, όπως, για παράδειγμα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η μόρφωση και το επάγγελμα των γονιών. Η πολλαπλή παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της κατά σειρά σπουδαιότητας (Stepwise), για να διαπιστωθεί ποιες ανεξάρτητες μεταβλητές είναι ικανές να προβλέψουν, σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο και κατά σειρά σπουδαιότητας, την εξαρτημένη μεταβλητή.

3.1 Διαφορές Μέσων Όρων

3.1.1 Επίδοση παιδιών στα τεστ Γλώσσας και Μαθηματικών

*Βαθμολογία Γλώσσα * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Βαθμολογία Γλώσσα	1	Count	1	0	1
		% of Total	0,5%	0,0%	0,5%
	2	Count	0	1	1
		% of Total	0,0%	0,5%	0,5%
	3	Count	2	0	2
		% of Total	1,0%	0,0%	1,0%
	4	Count	3	0	3
		% of Total	1,5%	0,0%	1,5%
	5	Count	5	1	6
		% of Total	2,5%	0,5%	3,0%
	6	Count	8	2	10
		% of Total	4,0%	1,0%	5,0%
	7	Count	13	2	15
		% of Total	6,5%	1,0%	7,5%
	8	Count	18	1	19
		% of Total	9,0%	0,5%	9,5%
	9	Count	20	17	37
		% of Total	10,0%	8,5%	18,5%
	10	Count	30	76	106
		% of Total	15,0%	38,0%	53,0%
Total	Count	100	100	200	
	% of Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Οι μαθητές βαθμολογήθηκαν για την ικανότητά τους στο μάθημα της γλώσσας σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, από τους 100 μαθητές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, οι 30 βαθμολογήθηκαν με 10 (10%), οι 20 (20%) με 9, οι 18 (18%) με 8, οι 13 (13%) με 7, οι 8 (8%) με 6, οι 5 (5%) με 5, οι 3 (3%) με 4, 2 (2%) με 3, και ένας (1%) με 1. Από την άλλη, στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, οι 76 (76%) βαθμολογήθηκαν με 10, οι 17 (17%) με 9, ενώ στις χαμηλότερες βαθμολογίες ήταν μόνο το ποσοστό του 7% των μαθητών.

*Βαθμολογία Μαθηματικά * Τύπος Σχολικής Μονάδας Crosstabulation*

		Τύπος Σχολικής Μονάδας		Total	
		Ολιγοθέσια	Πολυθέσια		
Βαθμολογία Μαθηματικά	0	Count	1	0	1
		% of Total	0,5%	0,0%	0,5%
	3	Count	2	1	3
		% of Total	1,0%	0,5%	1,5%
	4	Count	7	2	9
		% of Total	3,5%	1,0%	4,5%
	5	Count	13	3	16
		% of Total	6,5%	1,5%	8,0%
	6	Count	10	3	13
		% of Total	5,0%	1,5%	6,5%
	7	Count	11	4	15
		% of Total	5,5%	2,0%	7,5%
	8	Count	18	7	25
		% of Total	9,0%	3,5%	12,5%
	9	Count	22	13	35
		% of Total	11,0%	6,5%	17,5%
	10	Count	16	67	83
		% of Total	8,0%	33,5%	41,5%
	Total	Count	100	100	200
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Οι μαθητές βαθμολογήθηκαν για την ικανότητά τους στο μάθημα των μαθηματικών σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, από τους 100 μαθητές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, οι 16 (16%) βαθμολογήθηκαν με 10, οι 22 (22%) με 9, οι 18 (18%) με 8, οι 11 (11%) με 7, οι 10 (10%) με 6, οι 13 (13%) με 5, οι 7 (7%) με 4, 2 με 3, και ένας (1%) με 1. Από την άλλη, στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, οι 67 (67%) βαθμολογήθηκαν με 10, οι 13 (13%) με 9, οι 7 (7%) με 8, ενώ στις χαμηλότερες βαθμολογίες ήταν ένα ποσοστό 13%.

3.1.2 Απόψεις Γονέων και Απόψεις Μαθητών

Για την διερεύνηση της διαφοράς μέσω όρων στις Απόψεις Γονέων και Απόψεις Μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το t-test ζευγών δειγμάτων (ή Ζεύγος samples t-test). Ο έλεγχος αυτός συγκρίνει το μέσο όρο μεταξύ δύο σχετιζόμενων ομάδων στην ίδια εξαρτώμενη μεταβλητή.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Άμεση Εποπτεία - Γονείς	21,20	200	6,722	,475
	Άμεση Εποπτεία - Μαθητές	19,57	200	7,660	,542
Pair 2	Κοινωνική Υποστήριξη – Γονείς	22,19	200	4,989	,353
	Κοινωνική Υποστήριξη – Μαθητές	18,83	200	7,064	,500
Pair 3	Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή – Γονείς	43,39	200	9,625	,681
	Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή – Μαθητές	38,40	200	12,046	,852

Όπως παρουσιάζεται στον ανωτέρω πίνακα ο μέσος όρος του Σκορ Άμεσης Εποπτείας των Γονέων ήταν 21,20 (Τυπική Απόκλιση 6,722), ενώ το μέσο Σκορ Άμεσης Εποπτείας των Μαθητών ήταν 19,57 (Τυπική Απόκλιση 7,660). Ο μέσος όρος του Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης των Γονέων ήταν 22,19 (Τυπική Απόκλιση 4,989), ενώ το μέσο Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης των Μαθητών ήταν 18,83 (Τυπική Απόκλιση 7,064). Ο μέσος όρος του Σκορ Συνολικής Γονικής Εμπλοκής – Γονέων ήταν 43,39 (Τυπική Απόκλιση 9,625) ενώ το μέσο Σκορ Συνολικής Γονικής Εμπλοκής – Μαθητών ήταν 38,40 (Τυπική Απόκλιση 12,046). Στην συνέχεια, εκτελέστηκε έλεγχος Paired Samples t-test, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Άμεση Εποπτεία - Γονείς - Άμεση Εποπτεία - Μαθητές Κοινωνική Υποστήριξη -	1,630	9,122	,645	,358	2,902	2,527	199	,012
Pair 2	Γονείς - Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Γονείς	3,360	7,650	,541	2,293	4,427	6,211	199	,000
Pair 3	- Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές	4,990	10,842	,767	3,478	6,502	6,509	199	,000

Για τα Σκορ Άμεσης Εποπτείας των Γονέων και Μαθητών, ο έλεγχος paired samples t –test ($t(199)= 2,527, p=0,012$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5%. Για τα Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης των Γονέων και Μαθητών, ο έλεγχος paired samples t –test ($t(199)= 6,211, p<0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%. Για τα Σκορ των Γονέων και Μαθητών ο έλεγχος paired samples t –test ($t(199)= 6,509, p<0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

3.1.3 Διαφορές Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Σχολείων στην Γονική εμπλοκή

Group Statistics

	Τύπος Σχολικής Μονάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Άμεση Εποπτεία - Γονείς	Ολιγοθέσια	100	20,53	6,786	,679
	Πολυθέσια	100	21,87	6,624	,662
Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς	Ολιγοθέσια	100	20,57	5,691	,569
	Πολυθέσια	100	23,80	3,516	,352
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Γονείς	Ολιγοθέσια	100	41,10	9,975	,998
	Πολυθέσια	100	45,67	8,727	,873
Άμεση Εποπτεία - Μαθητές	Ολιγοθέσια	100	16,21	8,574	,857
	Πολυθέσια	100	22,93	4,650	,465
Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές	Ολιγοθέσια	100	18,39	6,979	,698
	Πολυθέσια	100	19,26	7,157	,716
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές	Ολιγοθέσια	100	34,60	12,816	1,282
	Πολυθέσια	100	42,19	9,915	,992

Όπως παρουσιάζεται στον ανωτέρω πίνακα ο μέσος όρος του Σκορ Άμεσης Εποπτείας Γονέων για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 20,53 (τυπική απόκλιση 6,786), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 21,87(τυπική απόκλιση 6,624). Ο μέσος όρος του Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης Γονέων για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 20,57 (τυπική απόκλιση 5,691), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 23,80(τυπική απόκλιση 3,516). Ο μέσος όρος του Σκορ Συνολικής Γονικής Εμπλοκής Γονέων για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 41,10 (τυπική απόκλιση 9,975), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 45,67(τυπική απόκλιση 8,727).

Ο μέσος όρος του Σκορ Άμεσης Εποπτείας Μαθητών για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 16,21 (τυπική απόκλιση 8,574), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 22,93(τυπική απόκλιση 4,650). Ο μέσος όρος του Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης Μαθητών για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 18,39 (τυπική απόκλιση 6,979), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 19,26(τυπική απόκλιση 7,157). Ο μέσος όρος του Σκορ Συνολικής Γονικής Εμπλοκής Μαθητών για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 34,60 (τυπική απόκλιση 12,816), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 42,19(τυπική απόκλιση 9,915).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Άμεση Εποπτεία – Γονείς	Equal variances assumed	,280	,597	1,413	198	,159	-1,340	,948	-3,210	,530
	Equal variances not assumed			1,413	197,884	,159	-1,340	,948	-3,210	,530
Κοινωνική Υποστήριξη – Γονείς	Equal variances assumed	16,922	,000	4,828	198	,000	-3,230	,669	-4,549	-1,911
	Equal variances not assumed			4,828	164,99	,000	-3,230	,669	-4,551	-1,909
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή – Γονείς	Equal variances assumed	,867	,353	3,448	198	,001	-4,570	1,325	-7,184	-1,956
	Equal variances not assumed			3,448	194,565	,001	-4,570	1,325	-7,184	-1,956
Άμεση Εποπτεία – Μαθητές	Equal variances assumed	65,019	,000	6,889	198	,000	-6,720	,975	-8,644	-4,796
	Equal variances not assumed			6,889	152,593	,000	-6,720	,975	-8,647	-4,793
Κοινωνική Υποστήριξη – Μαθητές	Equal variances assumed	,419	,518	-,870	198	,385	-,870	1,000	-2,841	1,101
	Equal variances not assumed			-,870	197,874	,385	-,870	1,000	-2,841	1,101

	not assumed									
Συνολική	Equal variances assumed	11,56 2	,00 1	- 4,68 4	198	,000	-7,590	1,620	10,78 5	-4,395
Γονεϊκή Εμπλοκή – Μαθητές	Equal variances not assumed			- 4,68 4	186,2 57	,000	-7,590	1,620	10,78 7	-4,393

Για το Σκορ Άμεση Εποπτεία Γονέων ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,597$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 είναι ίσες και εξετάζουμε την πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(198) = -1,413$, $p=0,159$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Για το Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης Γονέων ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0,001$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 είναι δεν ίσες και εξετάζουμε την δεύτερη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(164,969) = -4,828$, $p<0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

Για το Σκορ Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή Γονέων ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,353$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 είναι ίσες και εξετάζουμε την πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(198) = -3,448$, $p=0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος 0,1%.

Για το Σκορ Άμεση Εποπτεία Μαθητών ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε

επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 δεν είναι ίσες και εξετάζουμε την δεύτερη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(152,593) = -6,889$, $p < 0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

Για το Σκορ Κοινωνικής Υποστήριξης Μαθητών ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = 0,518$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 είναι ίσες και εξετάζουμε την πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(198) = -,870$, $p = 0,385$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Για το Σκορ Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή Μαθητών ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p = ,001$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 δεν είναι ίσες και εξετάζουμε την δεύτερη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(186,257) = -4,684$, $p < 0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

Group Statistics

	Τύπος Σχολικής Μονάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βαθμολογία Γλώσσα	Ολιγοθέσια	100	8,07	1,950	,195
	Πολυθέσια	100	9,54	1,184	,118
Βαθμολογία Μαθηματικά	Ολιγοθέσια	100	7,38	2,112	,211
	Πολυθέσια	100	9,15	1,585	,159

Όπως παρουσιάζεται στον ανωτέρω πίνακα ο μέσος όρος της Βαθμολογίας στο μάθημα της Γλώσσας για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 8,07 (τυπική απόκλιση 1,950), ενώ για τα πολυθέσια ήταν 9,54(τυπική απόκλιση 1,184). ο μέσος όρος της Βαθμολογίας στο μάθημα των Μαθηματικών για τα ολιγοθέσια σχολεία ήταν 7,38 (τυπική απόκλιση 2,112), ενώ για τα πολυθέσια

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mean Differe nce	Std. Error Differe nce	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Βαθμολογία Γλώσσα	Equal variances assumed	29,407	,000	6,44	198	,000	-1,470	,228	-1,920	-1,020
	Equal variances not assumed			6,44	163,27 4	,000	-1,470	,228	-1,921	-1,019
Βαθμολογία Μαθηματικά	Equal variances assumed	16,266	,000	6,70	198	,000	-1,770	,264	-2,291	-1,249
	Equal variances not assumed			6,70	183,67 1	,000	-1,770	,264	-2,291	-1,249

ήταν 9,15(τυπική απόκλιση 1,585).

Για τη Βαθμολογία στο μάθημα της Γλώσσας ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 δεν είναι ίσες και εξετάζουμε την δεύτερη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(163,274) = -6,443$, $p < 0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

Για τη Βαθμολογία στο μάθημα των Μαθηματικών ο έλεγχος του Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων (Levene's Test for Equality of

Variances) έδωσε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$, κατά συνέπεια οι διακυμάνσεις του πληθυσμού της ομάδας 1 και 2 δεν είναι ίσες και εξετάζουμε την δεύτερη γραμμή των αποτελεσμάτων του προηγούμενου πίνακα. Από αυτήν προκύπτει ότι ο έλεγχος independent samples t-test ($t(183,671) = -6,703, p < 0,001$), κατέδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους είναι στατιστικά σημαντική, με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1%.

3.2 Συσχετίσεις

3.2.1 Συνολικό Δείγμα

Correlations

		Βαθμολογία Γλώσσα	Βαθμολογία Μαθηματικά	Γ Γνώσεις
Βαθμολογία Γλώσσα	Pearson Correlation	1	,775**	
	Sig. (2-tailed)		,000	
	N	200	200	
Βαθμολογία Μαθηματικά	Pearson Correlation	,775**	1	
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	200	200	
Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα	Pearson Correlation	,273**	,393**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	200	200	
Γραμματικές Γνώσεις Μητέρα	Pearson Correlation	,278**	,287**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	200	200	
Άμεση Εποπτεία - Γονείς	Pearson Correlation	,069	,094	
	Sig. (2-tailed)	,330	,184	
	N	200	200	
Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς	Pearson Correlation	,444**	,459**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	200	200	
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Γονείς	Pearson Correlation	,278**	,304**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	200	200	
Άμεση Εποπτεία - Μαθητές	Pearson Correlation	,759**	,751**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	

	N	200	200
Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές	Pearson Correlation	,211**	,261**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000
	N	200	200
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές	Pearson Correlation	,606**	,631**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	200	200

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στην βαθμολογία στο Μάθημα της Γλώσσας. Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,273$) ανάμεσα στις Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1 % ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερες γραμματειακές γνώσεις, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,278$) ανάμεσα στις Γραμματικές Γνώσεις της Μητέρας και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1 % ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερες γραμματειακές γνώσεις, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση ($r=0,444$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,278$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα της

γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r = 0,759$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,211$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p = 0,003$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r = 0,606$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Όσον αφορά στην βαθμολογία στο μάθημα των Μαθηματικών, εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r = 0,393$) ανάμεσα στις Γραμματικές Γνώσεις Πατέρα και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1 % ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερες γραμματειακές γνώσεις, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίσθηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,287$) ανάμεσα στις Γραμματικές Γνώσεις της Μητέρας και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1 % ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερες γραμματειακές γνώσεις, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίσθηκε μια μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση ($r=0,459$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίσθηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,304$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίσθηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,751$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίσθηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,261$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους

υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,631$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

3.2.2 Ολιγοθέσια

		Βαθμολογία Γλώσσα	Βαθμολογία Μαθηματικά
Άμεση Εποπτεία - Γονείς	Pearson Correlation	-,051	-,060
	Sig. (2-tailed)	,615	,553
	N	100	100
Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς	Pearson Correlation	,364**	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	100	100
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Γονείς	Pearson Correlation	,173	,168
	Sig. (2-tailed)	,085	,095
	N	100	100
Άμεση Εποπτεία - Μαθητές	Pearson Correlation	,693**	,687**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	100	100
Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές	Pearson Correlation	,221*	,261**
	Sig. (2-tailed)	,027	,009
	N	100	100

Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές	Pearson Correlation	,584**	,602**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	100	100

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για την βαθμολογία στο Μάθημα της Γλώσσας στα Ολιγοθέσια Σχολεία. Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,364$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,693$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,221$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,027$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση ($r=0,584$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με

περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Όσον αφορά, την Βαθμολογία στο Μάθημα των Μαθηματικών στα Ολιγοθέσια Σχολεία, εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,366$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,687$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,261$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,009$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,602$) ανάμεσα στην Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα ολιγοθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

3.2.3 Πολυθέσια

		Βαθμολογία Γλώσσα	Βαθμολογία Μαθηματικά
Άμεση Εποπτεία - Γονείς	Pearson Correlation	,170	,218*
	Sig. (2- tailed)	,091	,029
	N	100	100
Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς	Pearson Correlation	,346**	,395**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000
	N	100	100
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Γονείς	Pearson Correlation	,269**	,325**
	Sig. (2- tailed)	,007	,001
	N	100	100
Άμεση Εποπτεία - Μαθητές	Pearson Correlation	,746**	,733**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000
	N	100	100
Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές	Pearson Correlation	,195	,267**
	Sig. (2- tailed)	,051	,007
	N	100	100
Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές	Pearson Correlation	,491**	,537**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000
	N	100	100

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σχετικά με την Βαθμολογία στο Μάθημα της Γλώσσας

στα Πολυθέσια Σχολεία. Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,346$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,269$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,007$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,746$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Εντοπίστηκε μια μέτριας ισχύος θετική συσχέτιση ($r=0,491$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονεϊκή εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της γλώσσας.

Στην Βαθμολογία στο Μάθημα των Μαθηματικών στα Πολυθέσια Σχολεία, εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,218$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ($p=0,027$). Με βάση την κωδικοποίηση

των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,395$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,325$) ανάμεσα στην Συνολική Γονική Εμπλοκή - Γονείς και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος 0,1% ($p=0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,733$) ανάμεσα στην Άμεση Εποπτεία - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p<0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην άμεση εποπτεία, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση ($r=0,267$) ανάμεσα στην Κοινωνική Υποστήριξη - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ($p=0,007$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην κοινωνική υποστήριξη, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

Εντοπίστηκε μια μέτριας ισχύος συσχέτιση ($r=0,537$) ανάμεσα στην Συνολική Γονεϊκή Εμπλοκή - Μαθητές και τη βαθμολογία στο μάθημα των

μαθηματικών στα πολυθέσια σχολεία, η οποία είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ($p < 0,001$). Με βάση την κωδικοποίηση των μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει ότι τα παιδιά που δίνουν στους γονείς τους υψηλότερο σκορ στην συνολική γονική εμπλοκή, τείνουν να έχουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα των μαθηματικών.

3.3 Σύνοψη Κεφαλαίου

Στο σημείο αυτό το ολοκληρώθηκε η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας των πρωτογενών δεδομένων που συλλέχτηκαν με την βοήθεια του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση αυτή έγινε με σκοπό την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της μελέτης, σύμφωνα με την περιγραφή τους, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ενώ αποτελεί την βάση για την δόμηση του τελευταίου κεφαλαίου της έρευνας, αυτού των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν υφίσταται η γονική εμπλοκή στα ολιγοθέσια και στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία αλλά και αν επηρεάζει και πόσο την επίδοση των μαθητών των εκάστοτε σχολείων. Η έρευνα αναφέρεται στην έννοια της γονικής εμπλοκής που χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή των γονέων σε κάθε φάση εκπαίδευσης και ανάπτυξης του παιδιού.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν υπάρχει διαφορά στην ύπαρξη γονικής εμπλοκής στα ολιγοθέσια και στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Η διαφορά στην ύπαρξη γονικής εμπλοκής επιβεβαιώνεται και στατιστικά. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τους γονείς παρατηρήθηκε ότι στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία ήταν πιο ενεργοί και ειδικά στο κομμάτι της κοινωνικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών. Από την άλλη πλευρά δεν παρουσιάστηκε κάποια ουσιαστική διαφορά σχετικά με την επιτήρηση και ενασχόληση των γονέων όσον αφορά τα μαθήματα των παιδιών τους, στους δυο τύπους σχολείων. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσίασαν επίσης ενδιαφέροντα στοιχεία. Οι μαθητές δήλωσαν, ότι, ειδικά στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, οι γονείς τους ήταν ιδιαίτερα παρεμβατικοί όσον αφορά τις σχολικές τους απαιτήσεις, εύρημα το οποίο αποδείχτηκε και στατιστικά σημαντικό έναντι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Όπως, επίσης, στατιστικά σημαντική υπήρξε και η διαφορά στη συνολική γονική εμπλοκή, υπέρ των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Το μόνο εύρημα, που δεν αποδείχτηκε στατιστικά σημαντικό για τους μαθητές ήταν η κοινωνική υποστήριξη, που δέχονται από τους γονείς τους. Δηλαδή, όσον αφορά τις ενασχολήσεις των γονέων σχετικά με τις κοινωνικές απαιτήσεις των παιδιών τους, στα μάτια των μαθητών, οι συμπεριφορές δεν παρουσίασαν διαφορές.

Επόμενο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε ήταν αν συμφωνούν οι απαντήσεις των παιδιών με αυτές των γονέων τους, σχετικά με τη γονική εμπλοκή, καθώς συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο με μόνη διαφορά το πρόσωπο, στο οποίο απευθυνόταν. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί, ότι οι γονείς φάνηκαν να δηλώνουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ότι ελέγχουν τους

μαθητές, ενθαρρύνουν τις κοινωνικές επιδόσεις και συνολικά εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή τους πορεία. Αυτή τη θέση δεν ενστερνίστηκαν οι μαθητές, καθώς οι δικές τους απαντήσεις υπέδειξαν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στις απόψεις των ίδιων και των γονέων τους, σε γεγονότα της καθημερινής ζωής, που και οι δυο μοιράζονται.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε αν επηρεάζεται η γονική εμπλοκή από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων. Αρχικά, ενδιαφέρον εύρημα προκύπτει κατά την εξέταση της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονέων συγκριτικά με τα πολυθέσια και τα ολιγοθέσια. Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση των γονέων, παρατηρείται ότι στα ολιγοθέσια σχολεία, οι γονείς στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι Λυκείου και μόνο ένα μικρό ποσοστό έχει ανώτερη εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, στα πολυθέσια, οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων, στα ολιγοθέσια σχολεία, προέκυψε ότι μεγάλο μέρος των γονέων, ασχολείται με τα οικιακά και ένα μικρό ποσοστό είναι άνεργοι. Αντίθετα, στα πολυθέσια, με τα οικιακά δεν ασχολείται κανείς από τους 100 συμμετέχοντες.

Ωστόσο, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανέφερε ότι μόνο το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη γονική εμπλοκή τους, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και αυτό σε μικρό βαθμό. Αυτό το γεγονός, έρχεται σε σύγκρουση με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες τονίζουν την αντίθετη όψη αυτού του ερωτήματος. Πιο συγκεκριμένα, αντικρουόμενα αποτελέσματα προέκυψαν στην έρευνα της Θεοδοσιάδου (2012), στην οποία αποδείχθηκε ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από το επάγγελμα των γονέων τους. Επίσης, η Ταγκαλάκη (2017), κατέληξε ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σχετίζεται με την επίδοση τους. Τα αποτελέσματα του Φύκαρη (2002) έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων, επηρεάζεται από τις διαφορετικές συνθήκες κάθε οικογένειας.

Πέραν όμως από ερευνητικά ερωτήματα, είχαμε θέσει και ορισμένες ερευνητικές υποθέσεις. Αρχικά, αναμενόταν, ότι η γονική εμπλοκή θα σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Η αρχική υπόθεση υποστήριζε ότι η γονική εμπλοκή θα σχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και στο μάθημα των μαθηματικών. Πράγματι, αυτή η υπόθεση επαληθεύτηκε, αλλά όχι

στον ίδιο βαθμό σε όλες τις μεταβλητές. Αυτά τα σημεία τα οποία είναι άξια ενδιαφέροντος αλλά και αποδεικνύονται στατιστικά παρουσιάζονται στην συνέχεια. Στο μάθημα της γλώσσας, οι μαθητές ανέφεραν ότι όσο πιο κοντά είναι οι γονείς τους, τόσο πιο μεγάλη βοήθεια δέχονταν και σημείωναν υψηλότερες βαθμολογίες. Το ίδιο ακριβώς σκηνικό, παρουσιάζεται και στις απαντήσεις των παιδιών στο μάθημα των μαθηματικών. Οπότε δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι οι μαθητές θέλουν τους γονείς τους αρωγούς στη προσπάθεια τους, για προετοιμασία και αντιμετώπιση των σχολικών τους απαιτήσεων. Όσο οι γονείς υιοθετούν υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο, τόσο αυτό αλληλοεπιδρά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους, καταφέροντας με αυτό τον τρόπο καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Παρατηρήθηκε, ότι όλες οι σχέσεις ανάμεσα στη γονική εμπλοκή και στην επίδοση ήταν θετικές με αυξομειώσεις, αναλόγως την εκάστοτε περίπτωση εξέτασης. Τα αποτελέσματα της άμεσης εποπτείας από τους μαθητές προς τους γονείς τους, αλλά και η συνολική γονική εμπλοκή, ήταν αυτά που παρουσίασαν τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις, αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών.

Η συσχέτιση γονικής εμπλοκής και επίδοσης των μαθητών, επιβεβαιώνεται από πολλά χρόνια πριν από την έρευνα του Γεωργίου (2000). Σειρά, επίσης, ερευνών υποστηρίζουν την άποψη του Γεωργίου, καθώς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Οι Fan & Chen (2001) αποκαλύπτουν μια μικρή έως μέτρια και πρακτικά ουσιαστική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Εν συνέχεια, ο Jeynes (2003, 2005 & 2007) αναδεικνύει ότι ο αντίκτυπος της γονικής συμμετοχής συνολικά είναι σημαντικός και επηρέασε όλες τις υπό μελέτη ακαδημαϊκές μεταβλητές και εμφανίζεται μια σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και του ακαδημαϊκού επιτεύγματος.

Τα αποτελέσματα των Λεμονίδη, Τσακιρίδου και Μαρκάδα (2009), έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα Μαθηματικά συνδέονται με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους. Ακόμη, το εύρημα επιβεβαιώνεται και από τους Topor, Keane, Shelton και Calkins (2010), αλλά και από την Μπόνια (2011). Ακόμη, ο Κλαδάκης (2012) καταδεικνύει την αξία της γονικής εμπλοκής στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Παρόμοια αποτελέσματα

προέκυψαν και στους Ντιντίδου (2013), Μασούρου (2013), Jeynes (2015) και Ζερβουδάκη (2011).

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση, προϋπέθετε για την ύπαρξη διαφοράς στην επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Πράγματι, παρουσιάστηκε μια ξεκάθαρη υπεροχή αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, υπέρ των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στο μάθημα της γλώσσας, όσο και στο μάθημα των μαθηματικών η υπεροχή των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων είναι αδιαμφισβήτητη. Γενικά, η πιο συντονισμένη οργάνωση της διδακτέας ύλης, η μη συνδιδασκαλία των τάξεων που ενδεχομένως να εγκυμονεί σωρεία εμποδίων, η ομαλή παράδοση του μαθήματος που προσφέρει το πολυθέσιο σχολείο έναντι του ολιγοθέσιου αποδείχθηκαν και στη παρούσα φάση πιο αποτελεσματικά με γνώμονα τα δυο βασικά μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Αυτό το γεγονός, οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η συγκροτημένη βοήθεια της πολιτείας στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία, το καλά επανδρωμένο προσωπικό που τα υποστηρίζει αλλά και η ίδια η ιδιοσυγκρασία της ελληνικής υπαίθρου. Εκτενή αναφορά στις διαφορές των δυο τύπων σχολείων, πραγματοποιήθηκε και παραπάνω. Όλο αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάσαμε παραπάνω υπογραμμίστηκε και στη παρούσα φάση, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική μας υπόθεση.

Την ίδια ακριβώς εικόνα παρουσίασαν και παλαιότερες έρευνες. Στην έρευνα του Δαρβούδη (2000) προέκυψε ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση, σε σχέση με τους μαθητές των πολυθέσιων σχολείων. Συνάμα, σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στις ΗΠΑ, στις οποίες κατά κύριο λόγο διερευνήθηκε, η σχολική επίδοση των μαθητών των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων σε σύγκριση με τα πολυθέσια, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με τα πολυθέσια (Γκόρος, 2014). Ακόμη, ο Γκόρος (2014), ανέφερε πως τα ολιγοθέσια σχολεία παρά τα θετικά τους στοιχεία συνολικά μειονεκτούν, έναντι των πολυθέσιων και κυρίως όσον αφορά την επίδοση των μαθητών. Τέλος, έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Roscigno & Crowle, καθώς ανέφεραν ότι οι μαθητές της υπαίθρου έδειξαν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και

υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης από το γυμνάσιο, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στα αστικά κέντρα (Roscigno & Crowle, 2001).

Ωστόσο, αυτό το εύρημα, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Eames, ο οποίος δεν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων, παρά μόνο μια μικρή υπεροχή των πολυθέσιων (Eames, 1989). Ακόμη, οι Keith, Keith, Quirk, Cohen-Rosenthal, & Franzese, βρήκαν ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είχε την ίδια επίδραση στην σχολική επίδοση μαθητών και των δύο τύπων σχολείων (Keith, Keith, Quirk, Cohen-Rosenthal, & Franzese, 1996). Μάλιστα, οι Ong, Allison, & Haladyna, στην έρευνά κατέδειξαν ότι οι μαθητές πολύ-ηλικιακών τάξεων είχαν και υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις μιας ηλικίας (Ong, Allison, & Haladyna, 2000). Τέλος, και τα ευρήματα του Stewart, έδειξαν ότι μαθητές μικρότερων αγροτικών σχολείων, σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες, συγκριτικά με τους μαθητές μεγαλύτερων αστικών σχολείων (Stewart, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. Συμπεράσματα - Περιορισμοί – Προτάσεις

Το κεφαλαίο αυτό παρουσιάζει συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας, αναφέρονται οι αδυναμίες της αλλά και ορισμένοι προβληματισμοί, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση σε αυτό το τομέα.

5.1 Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η άμεση εποπτεία που δέχονται οι μαθητές από τους γονείς τους φαίνεται να έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα όσον αφορά την επίδοση τους. Αντίθετα οι γονείς που ασκούν κοινωνική υποστήριξη στους μαθητές τότε η επίδοση τους είναι υψηλότερη. Όταν οι γονείς υποστηρίζουν κοινωνικά τα παιδιά τους, είναι προσιτοί και δημοκρατικοί μαζί τους αυτό επηρεάζει έντονα προς το καλύτερο και την επίδοση τους. Τέλος, η επίδοση είναι πιθανόν να προβλεφθεί, σε μειωμένο ωστόσο ποσοστό, από τους παράγοντες των δύο Κλιμάκων. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Άμεση Εποπτεία» της Κλίμακας Γονικής Εμπλοκής των γονέων μπορεί να προβλέψει την καλή επίδοση των παιδιών. Αντίθετα ο παράγοντας «Κοινωνική Υποστήριξη» της κλίμακας των παιδιών, αν και σε μικρό βαθμό, μπορεί να προβλέψει τη θετική επίδοση τους.

5.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως είναι κατανοητό θα πρέπει να αποδεχτούμε τη παραδοχή ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολικό χαρακτήρα και να τύχουν γενικής αποδοχής παρά μόνον κάτω από περιορισμούς, καθώς θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν και τα ακόλουθα:

Το περιορισμένο εύρος του δείγματος (νομός Ιωαννίνων), δεν επιτρέπουν να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα, σε απόλυτο βαθμό, προς τον ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό, τα αποτελέσματα της έρευνας μας. Επομένως, σε μελλοντική έρευνα, θα ήταν σκόπιμο το δείγμα να είναι ευρύτερο και όχι «βολικό», ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα.

Από τη σύσταση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου απουσίαζε ο παράγοντας εισόδημα. Άρα για να μπορέσει αυτή η μεταβλητή να έχει μεγαλύτερη ισχύ στο μοντέλο, επιθυμητό θα ήταν οι επόμενοι ερευνητές να συνυπολογίσουν και την οικονομική κατάσταση της εκάστοτε οικογένειας.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως την ακαδημαϊκή εικόνα τους, διότι διάφοροι παράγοντες ενδέχεται να επηρέασαν την ιδιοσυγκρασία τους την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της επίδοσης του μαθητή θα έπρεπε ο δάσκαλος της τάξης να παρουσιάσει το βαθμό του μαθητή στα δυο αυτά μαθήματα αλλά και την περσινή του βαθμολογία. Αυτό όπως είναι κατανοητό ήταν ιδιαίτερα δύσκολο διότι δεν θα μπορούσαμε να είχαμε πρόσβαση σε κάτι τόσο προσωπικό, γ' αυτό το λόγο δεν ήταν δυνατόν να προχωρήσουμε σε αυτό το βήμα. Συνεπώς, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε η επίδοση να μετρηθεί, συνυπολογίζοντας τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, που την επηρεάζουν, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αξιόπιστα.

Βιβλιογραφία

- Aina, O. E. (2001). Maximizing learning in early childhood multiage classrooms: Child, teacher, and parent perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
- Aðalsteinsdóttir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 225-242.
- Ayers, W., Klonsky, M., & Lyon, G. H. (Eds.). (2000). *A simple justice: The challenge of small schools*. New York: Teachers College Press.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Barker, B. (1986) *The advantages of small schools*. Las Cruces, NM: Eric Clearing House of Rural Education and Small Schools.
- Bell, A., & Sigsworth, A. (1989). *The small rural primary school: A matter of quality*. London: Falmer Press.
- Bingler, S., Diamond, B., Hill, B., Hoffman, J., Howley, C., Lawrence, B., et al. (2002). *Dollars & sense: The cost effectiveness of small schools*. Cincinnati, OH: KnowledgeWorks Foundation.
- Bond, G. (1973). *Parent-teacher partnership*. London: Evans Brothers Limited.
- Bray, M. (1987). *Are Small Schools the Answer? Cost-Effective Strategies for Rural School Provision*. London: The Commonwealth Secretariat.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. 17). London: Sage publications.
- 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.
- Cole, R. (1989). *Small schools: an international overview*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED317332).

- Cooper, R., & Liou, D. D. (2007). The structure and culture of information pathways: Rethinking opportunity to learn in urban high schools during the ninth grade transition. *The High School Journal*, 91(1), 43-56.
- Coskun, K., Metin, M., Bülbül, K., & Yılmaz, G. K. (2011). A study on developing an attitude scale towards multi-grade classrooms for elementary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2733-2737.
- Cotton, K. (1996). *Affective and social benefits of small-scale schooling*. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED401088).
- Γεωργιάδη, Κ. (2014). *Η εμπλοκή των γονέων στις κατ'οίκον εργασίες των μαθητών-Η οπτική των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Μ. (2007). *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Δ' Δημοτικού* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γκόρος, Δ. (2014). *Συγκριτική αξιολόγηση επίδοσης μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του Ν. Άρτας στην Α' γυμνασίου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γρατσάνη, Π. (2014). *Γονική εμπλοκή και στόχοι επίτευξης στον παιδικό αθλητισμό* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
- Dever, M. T., Zila, R., & Mansano, N. N. (1994). Multiage classrooms: A new way to learn math. *Principal*, 73, 22-26.

- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology, 36*(4), 812-830.
- Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β' Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (111), 55-65.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.
- Eames, F. H. (1989). A Study of the Effectiveness of Instruction in Multi-Age Grading vs. Traditional Single-Grade Level Organization on the Reading Achievement of Fourth Graders. Danbury, CT: Western Connecticut State University (ED 309 388).
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reaction to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal, 86*(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701 -712.
- Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest, 69*(6), 19.
- Evangelou, D. (1989). *Mixed-Age Groups in Early Childhood Education*. ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED308990).
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review, 13*(1), 1-22.
- Gonzalez-DeHass, A. (2016). Preparing 21st century learners: Parent involvement strategies for encouraging students' self-regulated learning. *Childhood Education, 92*(6), 427-436.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal, 91*(3), 279-288.

- Hallion, A. M. (1994). *Strategies for developing multi-age classrooms*. Paper presented at the meeting of the annual convention of the National Association of Elementary School Principals, Orlando, FL.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Horyna, B., (2011). Differences in Students Motivation to Attend College: Large Versus Small High Schools. *Education*, 132(4), 708–724.
- Θεοδοσιάδου, Κ. Σ. (2012). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: μια εμπειρική έρευνα υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423.
- Jimerson, L. (2006). *The hobbit effect: Why small works in public schools*. Arlington, VA: Rural School and Community Trust.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531.
- Kadivar, P., Nejad, S. N. & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: Cooperative learning as a key element of success. *World academy of science, engineering and technology*, 8, 661–664.
- Καλπακτσίδου, Ό. (2018). *Διερεύνηση της σχέσης των συμπεριφορών των μητέρων με τη σχολική επίδοση των εφήβων παιδιών τους* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Cohen-Rosenthal, E., & Franzese, B. (1996). Effects of Parental Involvement on Achievement for Students Who Attend School in Rural America. *Journal of Research in Rural Education, 12*(2), 55-67.
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Κολέτσου, Γ. (2018). *Η Γονική Εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο: Η Πρόσληψη της Προσχολικής Αγωγής από τους Γονείς* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Λεμονίδης, Χ., Τσακίριδου, Ε., & Μαρκάδας, Σ. (2009). *Διερεύνηση της Εμπλοκής των Γονέων στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λιούτα, Χ. (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας και για την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των παιδιών* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development, 18*(6), 435-452.
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education, 44*(4), 465-483.
- McRobbie, J. (2001). *Are small schools better? School size considerations for safety & learning*. San Francisco: Wested.
- Miller, B. (1989). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής, (1)*, 57-70.

- Μασούρου, Β. (2013). *Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μερκουριάδου, Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μιχαηλίδης, Χ. (2018). *Απόψεις και αναφερόμενες πρακτικές των γονέων για τη γονική εμπλοκή και τη σημασία της στη σχολική πορεία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κατερίνη.
- Μουστάκα, Ι. (2018). *Διερεύνηση της σχέσης γονικής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης σε πληθυσμό κωφών και βαρήκοων μαθητών μέσης σχολικής ηλικίας φοιτούντων σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νικολοπούλου, Α. (2011). *Ολιγοθέσια σχολεία και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερευνώντας το ρόλο του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Olsen, G. W. & Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: Working successfully with parents and families*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ong, W., Allison, J., & Haladyna, T. M. (2000). Student achievement of 3rd-graders in comparable single-age and multiage classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 205-215.
- Οικονομόπουλος, Δ. Ι. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και η επίδραση στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976-σήμερα): η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Οικονομόπουλος, Δ., & Μπρούζος, Α. (2017). 4. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για πτυχές της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων / An investigation of teachers' perceptions of multi-grade school functioning. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 64-83.
- Παντελή, Α. (2017). *Γονεϊκή εμπλοκή και ενεργός δράση: Η περίπτωση των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων της Πρωτοβάθμιας Γ' Αθήνας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Πατεράκη, Ε. (2012). *Η δύναμη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από τη σκοπιά των γονέων και των παιδαγωγών* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Πιστιόλη, Ε. (2011). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Raywid, M. A. (1998). Small schools: A reform that works. *Educational leadership*, 55, 34-39.
- Roscigno, V. J., & Crowle, M. L. (2001). Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268-292.
- Rose, M. F. (2017). *Parent involvement and positive behaviour for learning in two Australian schools* (Doctor thesis). Western Sydney University, Sydney

- Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Wiswall, M. (2013). Do small schools improve performance in large, urban districts? Causal evidence from New York City. *Journal of Urban Economics*, 77, 27-40.
- Song, R., Spradlin, T. E., & Plucker, J. A. (2009). The advantages and disadvantages of multiage classrooms in the era of NCLB accountability. *Education Policy Brief*, 7(1), 1-8.
- Stacey, M. (1991). *Parents and Teachers Together: Partnership in Primary and Nursery Education* (Doctor thesis). Open University Press, Buckingham.
- Stewart, L. (2009). Achievement Differences between Large and Small Schools in Texas. *Rural Educator*, 30(2), 20-28.
- Ταγκαλάκη, Σ. (2016). *Μελέτη περίπτωσης σε μονοθέσιο δημοτικό σχολείο Αρκαδίας σε σχέση με την αλληλεπίδραση του κοινωνικού και μαθησιακού προφίλ των μαθητών στην ταυτότητα αυτού* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- 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.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Εκπαιδευτική και διδακτική προσέγγιση των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 15-26.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*, 12-14.

Watson, T. N., & Bogotch, I. (2015). Reframing parent involvement: What should urban school leaders do differently? *Leadership and Policy in Schools, 14*(3), 257-278.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Σημειώστε τι ισχύει για εσάς (δηλαδή τι πραγματικά κάνετε και όχι τι θα θέλατε να κάνετε). Έπειτα δώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

4= ισχύει πάρα πολύ
3= ισχύει αρκετά
2= ισχύει λίγο
1= ισχύει ελάχιστα
0= δεν ισχύει καθόλου

ΓΟΝΕΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1. Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	4 3 2 1 0
2. Ελέγχω τα διορθωμένα τεστ ή φυλλάδια που φέρνει σπίτι από το σχολείο.	4 3 2 1 0
3. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώνει την προεπιλεγμένη εργασία του.	4 3 2 1 0
4. Εξετάζω συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω που βρίσκεται σε κάθε μάθημα.	4 3 2 1 0
5. Καταγράφω το χρόνο που αφιερώνει για να διαβάσει.	4 3 2 1 0
6. Θέλω να ξέρω όλα τα μυστικά του.	4 3 2 1 0
7. Ανησυχώ όταν το παιδί μου έχει διαγώνισμα την επόμενη ημέρα.	4 3 2 1 0
8. Συνήθως το πιέζω να κάνει την εργασία του στο σπίτι.	4 3 2 1 0
9. Δείχνω την ικανοποίησή μου όταν φέρνει καλούς βαθμούς στο σπίτι.	4 3 2 1 0
10. Ενθαρρύνω το παιδί μου να προσπαθεί για ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο.	4 3 2 1 0
11. Ελέγχω αν έχει όλα όσα χρειάζεται πριν φύγει για το σχολείο το πρωί(βιβλία, υλικά κλπ).	4 3 2 1 0
12. Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου.	4 3 2 1 0

13. Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα.	4 3 2 1 0
14. Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για να καλύψει πιθανά κενά και να βελτιώσει την επίδοση του στο σχολείο.	4 3 2 1 0
15. Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (πχ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).	4 3 2 1 0
16. Παρακολουθώ καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου του παιδιού μου.	4 3 2 1 0
17. Ανησυχώ μήπως το παιδί μου δεν τα πάει καλά με την επίδοση του στο σχολείο.	4 3 2 1 0
18. Παρέχω εθελοντικό έργο στο σχολείο του παιδιού μου.	4 3 2 1 0
19. Του αγοράζω εκπαιδευτικά δώρα στις γιορτές/επετείους.	4 3 2 1 0
20. Ενθαρρύνω το παιδί μου να αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα.	4 3 2 1 0
21. Ελέγχω πόση ώρα θα δει τηλεόραση το παιδί μου.	4 3 2 1 0
22. Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στη τηλεόραση.	4 3 2 1 0
23. Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα).	4 3 2 1 0
24. Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο).	4 3 2 1 0
25. Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο.	4 3 2 1 0
26. Ενθαρρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία.	4 3 2 1 0
27. Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.	4 3 2 1 0
28. Είμαι απαιτητική /ος όταν πρόκειται για τους βαθμούς του.	4 3 2 1 0
29. Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα.	4 3 2 1 0
30. Περνάμε μαζί τα σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί σαν οικογένεια.	4 3 2 1 0

31. Θέλετε να σχολιάσετε ή να επεξηγήσετε οποιοσδήποτε από τις απαντήσεις που δώσατε παραπάνω;

Έχετε να κάνετε οποιαδήποτε άλλα σχόλια σχετικά με την εμπλοκή σας στη ζωή του παιδιού σας; (π.χ. είναι αναγκαία αυτή η εμπλοκή; Γιατί; Τι είναι εκείνο που την επιβάλλει ή την εμποδίζει;).

ΚΛΙΜΑΚΑ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σημείωσε τι ισχύει για εσένα (δηλαδή τι πραγματικά κάνεις και όχι τι θα ήθελες να κάνεις). Έπειτα δώσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

4= ισχύει πάρα πολύ

3= ισχύει αρκετά

2= ισχύει λίγο

1= ισχύει ελάχιστα

0= δεν ισχύει καθόλου

ΓΟΝΕΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1. Οι γονείς μου με βοηθάνε με τη σχολική εργασία στο σπίτι.	4 3 2 1 0
2. Οι γονείς μου ελέγχουν τα διορθωμένα τετράδια/διαγωνίσματα που φέρνω στο σπίτι.	4 3 2 1 0
3. Οι γονείς μου με εξετάζουν όταν τελειώνω την προεπιλεγμένη εργασία μου.	4 3 2 1 0
4. Οι γονείς μου παρακολουθούν συστηματικά τη σχολική Εργασία μου και ξέρουν που βρίσκομαι σε κάθε μάθημα	4 3 2 1 0
5. Οι γονείς μου κρατούν λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνω στο διάβασμα.	4 3 2 1 0
6. Οι γονείς μου θέλουν να ξέρουν όλα τα μυστικά μου.	4 3 2 1 0
7. Οι γονείς μου ανησυχούν όταν έχω διαγώνισμα την επόμενη μέρα.	4 3 2 1 0

8. Οι γονείς μου συνήθως με πιέζουν να κάνω την εργασία μου στο σπίτι.	4 3 2 1 0
9. Οι γονείς μου δείχνουν την ικανοποίηση τους όταν παίρνω καλούς βαθμούς	4 3 2 1 0
10. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να προσπαθώ για ολοένα και περισσότερη επιτυχία στο σχολείο.	4 3 2 1 0
11. Οι γονείς μου το πρωί ελέγχουν να δουν αν έχω στην τσάντα μου ότι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κλπ).	4 3 2 1 0
12. Οι γονείς μου είναι σε τακτική επαφή με το σχολείο μου.	4 3 2 1 0
13. Οι γονείς μου επιμένουν να αφιερώνω συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα	4 3 2 1 0
14. Οι γονείς μου με στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για να καλύψω πιθανά κενά και να βελτιώσω την επίδοσή μου στο σχολείο.	4 3 2 1 0
15. Οι γονείς μου με στέλνουν σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).	4 3 2 1 0
16. Οι γονείς μου παρακολουθούν καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων του σχολείου.	4 3 2 1 0
17. Οι γονείς μου ανησυχούν μήπως δεν τα πάω καλά με την επίδοσή μου στο σχολείο	4 3 2 1 0
18. Οι γονείς μου προσφέρουν εθελοντικό έργο στο σχολείο μου.	4 3 2 1 0
19. Οι γονείς μου μού αγοράζουν εκπαιδευτικά δώρα στις γιορτές/επετείους.	4 3 2 1 0
20. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να αναπτύσσω νέα ενδιαφέροντα.	4 3 2 1 0
21. Οι γονείς μου κρατούν λογαριασμό για την ώρα που παρακολουθώ τηλεόραση.	4 3 2 1 0
22. Οι γονείς μου ελέγχουν τα προγράμματα που βλέπω στην τηλεόραση.	4 3 2 1 0
23. Οι γονείς μου ελέγχουν την εμφάνισή μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα).	4 3 2 1 0
24. Οι γονείς μου φροντίζουν για τη διατροφή μου (τι τρώω, πότε, και πόσο).	4 3 2 1 0

25. Οι γονείς μου επισκέπτονται το σχολείο μου για να κουβεντιάσουν με το δάσκαλο μου.	4 3 2 1 0
26. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία.	4 3 2 1 0
27. Οι γονείς μου κάθονται μαζί μου πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσω.	4 3 2 1 0
28. Οι γονείς μου είναι απαιτητικοί όσον αφορά τους βαθμούς μου.	4 3 2 1 0
29. Οι γονείς μου θέλουν να ξέρουν με ποιους κάνω παρέα.	4 3 2 1 0
30. Περνάμε τα σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί σαν οικογένεια.	4 3 2 1 0

31. Θέλεις να σχολιάσεις ή να επεξηγήσεις οποιοσδήποτε από τις απαντήσεις που έδωσες παραπάνω; Έχεις να κάνεις οποιαδήποτε άλλα σχόλια σχετικά με την εμπλοκή των γονιών σου στη ζωή σου; (π.χ. είναι αναγκαία αυτή η εμπλοκή; Γιατί; Τι είναι εκείνο που την επιβάλλει ή την εμποδίζει;).

Παράδειγμα από τα τεστ που δόθηκαν:

Γλώσσα Δ' δημοτικού

1. Να συμπληρώσετε στα κενά –ει, -ι, -η ή –υ:

Αν χάσετε το δρόμο ρωτ...στε κάποιον περαστικό και ζητ...στε του να σας βοηθ...σει.

Διαλ...στε τη μαγιά σε χλιαρό νερό και ρ...ξτε τη σε μια λεκάνη.

Απαντ...στε σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ.

Δεθ...τε με τη ζώνη αμέσως μόλις μπ...τε στο αυτοκίνητο.

Τα μέσα μαζικής μεταφοράς σταμάτ...σαν την κυκλοφορία λόγω στάσης εργασίας.

Οι τροχονόμοι ρυθμ...ζουν την κυκλοφορία στους μεγάλους δρόμους.

2. Να κλίνετε: ο ισχυρός άνεμος

Ενικός Αριθμός	
Ονομαστική	
Γενική	
Αιτιατική	
Κλητική	
Πληθυντικός Αριθμός	
Ονομαστική	
Γενική	
Αιτιατική	
Κλητική	

3. Να κάνετε χρονική αντικατάσταση:

Ενεστώτας		διορθώνεσαι
Παρατατικός	πέταγα	
Αόριστος		
Εξακολουθητικός Μέλλοντας		
Στιγμιαίος Μέλλοντας		
Παρακείμενος		
Υπερσυντέλικος		
Συντελεσμένος Μέλλοντας		

4. Να συμπληρώσετε στα παρακάτω κενά –ε ή –αι:

Να τύνετ... καλά τα μικρά παιδιά για να μην αρρωσταίνουν.

Χρειάζετ... μεγάλη προσπάθεια για να φτάσετ... το στόχο σας.

Πρέπει να προσέχετ... γιατί η άσκηση λύνετ... με δύο τρόπους.

Τα παιδιά κουράζοντ... πολύ στο σχολείο. Μη τα κουράζετ... περισσότερο στο σπίτι.

Μαθηματικά Ε' δημοτικού

1. Υπολογίστε κάθετα τις παρακάτω πράξεις:

$0,97 + 69,1 =$	$9,5 \times 3,4 =$
-----------------	--------------------

2. Βρίσκω τα ελάχιστα κοινά πολλαπλάσια:

ΕΚΠ (3, 6, 15) =

3. Τοποθετήστε τα κλάσματα και τους μεικτούς, πάνω στην αριθμογραμμή:

$$\frac{1}{2} \quad 2\frac{3}{5} \quad \frac{7}{6}$$



4. Ένας οικοδόμος ξόδεψε τα $\frac{5}{8}$ του τσιμέντου που είχε στη διάθεση του. Αν το τσιμέντο που περίσσεψε ήταν 63 κιλά, να βρείτε πόσο ήταν συνολικά όλο το τσιμέντο που είχε αρχικά.

ΛΥΣΗ

Απάντηση: