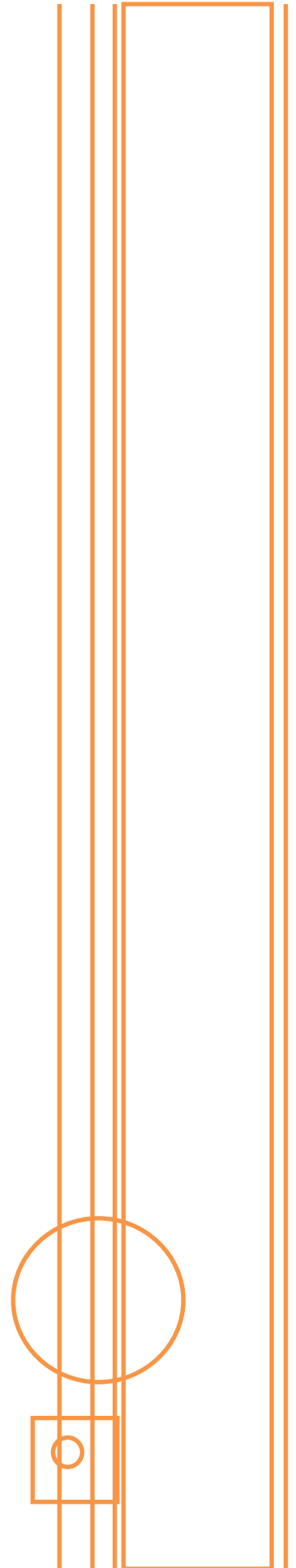


ΖΕΡΒΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ



## ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ



Η Δρ. Ζερβουδάκη Ελένη είναι εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών (Δ.Π.Θ.) και Διδακτορικού Διπλώματος (Π. Ιωαννίνων) με αναφορά στην σχέση Σχολείου-Οικογένειας με σκοπό την αποτελεσματικότερη ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1

### ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

#### *1. Γονεϊκή Εμπλοκή*

Το ενδιαφέρον των γονιών για την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο αλλά και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, έχουν, ιδίως στο εξωτερικό, εκτενώς ερευνηθεί. Αυτό το ενδιαφέρον των γονιών και η όποια συμμετοχή τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους είναι ευρέως γνωστά με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» (parentalinvolvement).

Γονεϊκή εμπλοκή μπορεί βέβαια να σημαίνει και μια απλή επίσκεψη στο σχολείο, συχνές επαφές και συνεργασία δασκάλου – γονιού ακόμα και πραγματική συμμετοχή του συλλόγου των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000). Οι Klicka & Phillips (1997) δίνουν έναν πιο περίπλοκο ορισμό. Συγκεκριμένα δηλώνουν ότι γονεϊκή εμπλοκή είναι το άθροισμα των ενεργειών που προσφέρονται από τους συλλόγους γονέων εθελοντικά και σε εξαιρετικές περιπτώσεις από τις ομοσπονδίες γονέων αφορούν στον εθελοντισμό μέσα στην τάξη, στη συμμετοχή τους στις επιτροπές διοίκησης του σχολείου, στη διαβεβαίωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού συμβάλλει στη μάθηση και ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει να κάνει με τον έλεγχο ακαδημαϊκών και μη θεμάτων και προγραμμάτων

μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο ορισμός και τα μοντέλα της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτώνται ωστόσο από το ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται.

Κατά την Αμερικανική Οργάνωση NoChildLeftBehindAct (2001) η «γονεϊκή εμπλοκή» έχει για πρώτη φορά σαφή και συγκεκριμένο ορισμό. Γονεϊκή εμπλοκή, λοιπόν, εννοείται η συμμετοχή γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή μάθηση και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών, με την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού τους (Garotta, 2007, σελ. 5).

Αντίθετα, οι Grolnick και Slowiaczek (1994, σελ. 238) όρισαν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη χορήγηση πόρων από το γονιό στο παιδί του, με τις απαιτούμενες ενέργειες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Σύμφωνα, όμως, με τους Williams και Chavkin (1986, σελ. 4), η γονεϊκή εμπλοκή, είναι οποιαδήποτε από τις πολυποίκιλες δραστηριότητες, που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή στο σχολείο, είτε με ανταλλαγή πληροφοριών ή κατανομή αποφάσεων, είτε με εθελοντική βοήθεια στο σχολείο ή συνηγορία στο σπίτι, κατά τη διδασκαλία ή τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Αυτός ο ορισμός λαμβάνει υπόψη ότι: α) υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή με το παιδί και στην εμπλοκή με την εκπαίδευσή του και β) υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που επηρεάζουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών.

Οι γυναίκες, κατά κανόνα, εμπλέκονται περισσότερο από τους άνδρες στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Αυτό ενδεχόμενα οφείλεται στο ρόλο που τους έχει ανατεθεί και τον ενστερνίζονται ακόμη και ασυνείδητα, αλλά και στο γεγονός ότι βρίσκονται χρονικά περισσότερο πιο κοντά στα παιδιά. Έπειτα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τους γονείς από κατώτερα στρώματα, τους εμποδίζει να λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, γεγονός που οφείλεται σε πρακτικούς αλλά και σε ψυχολογικούς λόγους (Lareau, 1987, σελ. 81).

Κατά τη διάρκεια όμως του 19ου αι. οι γονείς παραχώρησαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως σε επαγγελματίες. Ωστόσο, οι γονείς ήταν σε θέση να ασκήσουν μεγάλο έλεγχο στο σχολείο είτε μέσα από την επιρροή του σπιτιού είτε της εκκλησίας. Στην Αμερική, σε πολλές περιπτώσεις, αυτός ο έλεγχος επεκτεινόταν και σε σημαντικά θέματα, όπως ωρολόγιο πρόγραμμα, ημερολόγια και μισθούς (Bowen, 2003). Πάντως, η γενική αποδοχή ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι έργο αποκλειστικά των ειδικών, άρχισε να αλλάζει τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Berger, 1996. Bowen, 2003. Zellman & Waterman, 1998). Οι δάσκαλοι είχαν, τυπικά, την εντύπωση ότι αυτοί θα πρέπει να διδάσκουν και οι γονείς θα είναι απλά υποστηρικτές του έργου τους και του σχολείου (Berger, 1996).

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε νέα τάση. Οι γονείς ήταν επηρεασμένοι από τις έρευνες της δεκαετίας του 1970 και πρότειναν να παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη διοίκηση του σχολείου, διότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές επηρεάζονταν από τις σχολικές αποφάσεις (Lightfoot, 1980. Sarason, 1971). Αντίθετα, η απαίτηση για γονεϊκή εμπλοκή, τη δεκαετία του 1980, ήταν παρακινημένη από κάτι εντελώς διαφορετικό: τη δυσανασχέτηση των γονέων για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και την επακόλουθη επιθυμία για επιρροή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων από το σχολείο (Murphy, 1991). Έτσι, περιφέρειες της Αμερικής ανταποκρίθηκαν στην απαίτηση των γονέων για αποκέντρωση της δύναμης στο σχολικό επίπεδο και στην ενδυνάμωση του συμβουλίου των γονέων (Feuerstein, 2000).

Τέλος, η De Carvalho (2000, σελ. 9) τη γονεϊκή εμπλοκή την ορίζει, καταρχήν, ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, προκειμένου η καλύτερη επίδοση του παιδιού να σηματοδοτήσει και το κοινωνικό κεφάλαιο που θα βοηθήσει το μαθητή, της μεσαίας, κυρίως, τάξης, να ανελιχθεί κοινωνικά. Κατά δεύτερο λόγο, η De Carvalho, αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή επεκτείνεται και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας - κοινωνίας, προκειμένου να περιορίζονται με στόχο να συρρικνωθούν οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Γενικά, η γονεϊκή εμπλοκή είναι πηγή για την ατομική βελτίωση και την επιτυχία των μαθητών. Αντενεργεί στην αποτυχία των μειονοτικών ομάδων (κατά συνέπεια περιορίζοντας την αδικία), αυξάνει τα εκπαιδευτικά πρότυπα σύγκρισης και,

γενικά, τα θετικά αποτελέσματα, διασφαλίζει την ατομική και κοινωνικοοικονομική ανταγωνιστικότητα, και τελικά δομεί τη σχέση οικογένειας-κοινωνίας (De Carvalho, 2000).

## ***2. Εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής***

Οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, το κοινωνικοπολιτισμικό της status, η οικονομική κατάσταση, το είδος της μόρφωσης και των εμπειριών των γονέων, οι κοινωνικές τους αξίες και αντιλήψεις και τα προσφερόμενα γονεϊκά πρότυπα στο παιδί, μας επιβεβαιώνουν τη δυναμική επίδραση της οικογένειας στη ζωή, στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, κι ενώ όλοι μιλάμε για την οικογένεια, τον πρώτο σύμμαχο της ζωής του παιδιού ή για το γνώριμο προστατευτικό και ειρηνικό της περιβάλλον, η πραγματικότητα στις περισσότερες περιπτώσεις μάς διαψεύδει κατηγορηματικά.

Κατά την εποχή των αποικιών (15<sup>ος</sup> αι.), η εκπαίδευση των παιδιών ήταν καθαρά υπόθεση της οικογένειας και λάμβανε χώρα στο σπίτι, στους αγρούς και στα καταστήματα, ανάλογα με τη θρησκεία, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις της εποχής (Connors & Epstein, 1994. Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 164). Τα πρώτα σχολεία δημιουργήθηκαν στις αποικίες της Αμερικής, με φτωχή υποδομή και με την έντονη επιρροή της θρησκείας. Υπήρχαν οργανωμένα κτήρια και η μάθηση είχε διαφορετικό χαρακτήρα από το σημερινό (Earle, 2006).

Κατά το 18ο και 19ο αι., όταν η εκπαίδευση των παιδιών ανατέθηκε σε οργανωμένα ιδρύματα, οι γονείς πίστευαν πλέον ότι δεν πρέπει να «ανακατεύονται» στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γιατί αυτή είναι καθαρά θέμα του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι την τυχόν γονεϊκή εμπλοκή την έβλεπαν ως ανάμιξη στη δουλειά για την οποία είχαν κληθεί (Μπρούζος, 1998, σελ. 160. Seeley, 1989). Σύντομα, όμως, μεγάλοι παιδαγωγοί (Comenius, Rousseau, Humbolt, Pestalozzi, Schleiermacher) τόνισαν την αναγκαιότητα για την αγωγή του παιδιού να συνεργάζονται οι σημαντικοί φορείς που είναι το σχολείο και η οικογένεια (Μπρούζος, 1998, σελ. 161. Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 78).

Στον ελληνικό χώρο νομοθετημένη πλέον η συνεργασία σχολείου – οικογένειας παίρνει σάρκα και οστά, στα τέλη του 20ου αι. (νόμος 1566/1985, κεφ. ΙΕ, Άρθρο 53). Οι γονείς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κηδεμόνες των μαθητών, οφείλουν και συγκροτούν συλλόγους, προκειμένου να εκπροσωπούνται ως συλλογικά όργανα (Μπούζος, 1998, σελ. 161. ΥΠΕΠΘ, 1985).

Στην Ευρώπη κατά το δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αι., και ενώ συντελείται η τεχνολογική και βιομηχανική επανάσταση και η κοινωνία βαίνει προς ένα νέο οικονομικό σύστημα, προκύπτει η ανάγκη να διαχωριστεί η λειτουργία του Σχολείου από την Οικογένεια. Οι γνώσεις που απαιτούνται πλέον είναι πιο εξειδικευμένες και η παραγωγική διαδικασία καθίσταται πιο απαιτητική. Η οικογένεια δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, με συνέπεια την αποκλειστική εκπαίδευση των παιδιών να την αναλάβει το σχολείο, ως νομιμοποιητικός, εκπαιδευτικός, επιλεκτικός μηχανισμός του Κράτους (Landes, 2003. Πυργιωτάκης, 2000). Η νέα γνώση που παρέχεται τώρα έχει πια σχέση με την τεχνολογία που αναπτύχθηκε στο δυτικό ευρωπαϊκό κόσμο και ο Easterlin (1981) την ονομάζει γνώση της «μοντέρνας τεχνολογίας» (σελ. 4).

Το σχολείο παίρνει άλλη μορφή και η ανάγκη για επίδοση γίνεται διαρκώς πιο επιτακτική. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Προς το τέλος του 20ου αι. η γονεϊκή εμπλοκή έχει λάβει σημαντικό, αλλά πάλι διαφορετικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών.

Σταθμός στην εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής, τα τελευταία χρόνια, τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, έπαιξαν οι σημαντικές και ποικίλες κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις, που επέβαλαν ουσιαστικές αλλαγές στην δομή της «παραδοσιακής» οικογένειας. Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες, όπως η μετανάστευση, η φτώχεια, η ανεργία, η περιστασιακή εργασία, η αστυφιλία, η εργασία της γυναίκας και η απασχόλησή της για σημαντικό χρόνο εκτός της οικογενειακής εστίας, η ραγδαία αύξηση των διαζυγίων και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης σε συνδυασμό με την κοινωνική αποξένωση, όλα μαζί μείωσαν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και φανέρωσαν τη

σοβαρή αδυναμία των γονιών να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν επιτυχώς το γονεϊκό τους ρόλο.

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός στρέφεται σε οικογένειες μονογονεϊκές (ανύπαντρες μητέρες, διαλυμένη οικογένεια...), οικογένειες με συμβατική συμβίωση, παλιννοστούντων ή μειονοτήτων, οικογένειες με μέλη διαφορετικής εθνικότητας, οικογένειες εφήβων γονέων, ανάδοχες οικογένειες, οικογένειες με άτομα εξαρτημένα ή με ειδικές ανάγκες, αλλά και οικογένειες φτωχές, ή και άστεγες, που αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες και απογοητεύσεις. Αλλά, ενώ οι γονείς καθημερινά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και πιέσεις που τους καθιστούν ολοένα και λιγότερο διαθέσιμους να συμμετέχουν και στην απλή ζωή των παιδιών τους, σήμερα υπάρχει έκδηλη η ανάγκη να εμπλακούν και σε θέματα που αφορούν στη μόρφωση και εκπαίδευσή τους (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Καθώς ο ρόλος των γονέων έχει διευρυνθεί και διαφοροποιηθεί κατά την πάροδο του χρόνου, ο ορισμός εξ ανάγκης «γονέας μαθητή» έχει επίσης διευρυνθεί. Οι γονείς δεν είναι μόνο πλέον βιολογικοί ή θετοί γονείς. Το ρόλο του γονέα μπορεί να τον διαδραματίσει ο παππούς, η θεία ή ο θείος, ο μεγαλύτερος αδερφός, ακόμα και φιλικές οικογένειες ή γείτονες που έχουν συνείδηση της ευθύνης για την ανατροφή του παιδιού. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που μπορεί να φανούν σημαντικοί στη ζωή ενός παιδιού, γιατί έχουν συχνά σημαντικές πληροφορίες για να οργανώσουν ένα κατάλληλο πρόγραμμα εκπαιδευτικής βοήθειας για ένα παιδί (Barr, 2005).

Η επιρροή της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και από διαφορετικές προοπτικές: 1) βιολογική επιρροή (Horn, 1983, σελ. 271. Kamin, 1974) περιβαλλοντικές επιρροές (Bloom, 1964. Bronfenbrenner, 1979. Marjoribanks, 1979 a, b, c. Walberg, 1979) 3) συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων (McCall, 1981) 4) κοινωνικές επιδράσεις (Hoover-Demsey&Sanders, 1995) και 5) γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις (Dave, 1963, όπ. αναφ. στο Finn, 1998. Keeves, 1974, 1976, 2002. Marjoribanks, 1979a).

Πολλοί ερευνητές (Marjoribanks, 1983. Watson, Brown, & Swick, 1983. Bloom, 1984. Keith, Reiners, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986. Hess, Holloway, Dickson,

&Price, 1984. Eccles & Harold, 1993) έχουν ασχοληθεί και ερευνήσει το μέγεθος και την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά μόνο ως προς μια διάσταση αυτής, όπως στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού ή στην εθελοντική εργασία του γονιού στην τάξη, ή ακόμα στη σχέση του γονιού με το δάσκαλο. Παρόλα αυτά, πιστεύεται ότι τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να επηρεάζονται και να μαθαίνουν από ενήλικες, με τους οποίους διατηρούν καλές σχέσεις, παρά από ενήλικες με τους οποίους είτε δεν έχουν σωστή επικοινωνία είτε είναι σε διαμάχη (Pianta, 1999). Βασισμένο στη θεωρία της σύνδεσης, το μοντέλο επιβεβαιώνει το γεγονός ότι εάν τα παιδιά νιώθουν συναισθηματικά ασφαλή και μπορούν να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους τους αποτελεσματικά, τότε σίγουρα θα αφιερώσουν την προσοχή τους και την ενέργειά τους στη μάθηση (Howes, 2001. Pianta et al, 2005) και θα έχουν αποτελέσματα εντυπωσιακά.

Στις προηγμένες χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης των γονιών αρχικά προέκυψαν ως βοήθεια εκ μέρους της Πολιτείας, της Κοινότητας, της Εκκλησίας και άλλων οργανώσεων προς τις ολοένα αυξανόμενες «ειδικές ανάγκες» των οικογενειών και όλα δρομολογήθηκαν προς έναν κοινό στόχο: να αυξηθεί με επιτυχία η δυναμική των οικογενειών στη φροντίδα για την ανατροφή και την ανάπτυξη-μόρφωση των παιδιών τους. Δίνοντας, μάλιστα, έμφαση σε μια προσέγγιση που θα προλαμβάνει και θα εμποδίζει τη δημιουργία των προβλημάτων, τα προγράμματα αυτά στηρίζουν και ενθαρρύνουν τις λειτουργίες των δομών της οικογένειας, προκαλώντας αισθήματα αυτοπεποίθησης και δύναμης για επιβίωση (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Είναι γνωστό πως η ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού ιδιαίτερα έως τα μέσα του δημοτικού σχολείου. Μέσα από τη διάδραση με τους γονείς ή τους κηδεμόνες, τα παιδιά καλλιεργούν και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, που από το σπίτι τις μεταφέρουν και στο σχολείο. Γιατί οι γονείς, ακόμα και άθελά τους, ασκούν πολλούς ρόλους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Morrison et al., 2003).

Το μοντέλο των Parke et al. (1994) παρουσιάζει τρισυπόστατο το ρόλο των γονέων: Οι γονείς ως σύντροφοι του παιδιού στη διάδραση, ως άμεσοι εκπαιδευτές και ως χορηγοί ευκαιριών προς το παιδί. Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς βοηθούν το παιδί



να ξεκινήσει και να καλλιεργήσει κοινωνικές σχέσεις με άλλους. Έπειτα, ως άμεσοι εκπαιδευτές τα εθίζουν σε κοινωνικούς, ηθικούς και πολιτιστικούς κανόνες που τα ενισχύουν, για να καταστούν αυτάρκη σε κάθε νέα κοινωνική πραγματικότητα. Τέλος, ως χορηγοί ευκαιριών προς το παιδί, οι γονείς φροντίζουν να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών αλλά και άλλες πηγές κοινωνικοποίησης έξω από τα όρια της οικογένειας.

Ωστόσο, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», παρά την έκταση των ερευνών, δεν έχει αποσαφηνιστεί. Οι ερευνητές δεν είναι ακόμα σε θέση να καθορίσουν το βάθος της έννοιας γονεϊκή εμπλοκή ούτε και τις επιδράσεις που αυτή ασκεί σε διάφορους άλλους τομείς, όπως στην επίδοση του παιδιού (Georgiou, 2007, σελ. 59. Rous, Hallam, Grove, Robinson, & Machara, 2003, σελ. 5). Και αυτό, διότι, ως τώρα η γονεϊκή εμπλοκή αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού ορίζεται ως μια σειρά παραμέτρων με διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (Hong&Ho, 2005, σελ. 35). Υπό την έννοια, όμως, της ατομικής ερμηνείας, μια περιγραφική προσέγγιση στον όρο γονεϊκή εμπλοκή είναι πολύ πιθανό να καλύψει πλήρως τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των οικογενειών (Rous et al., 2003, σελ. 5).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας «τίτλος ομπρέλα», ένας «γενικός όρος», και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή (Γεωργίου, 2000, σελ. 130). Από τις έρευνες που έχουν γίνει δε διαπιστώθηκε σαφής ορισμός του όρου γονεϊκή εμπλοκή, μολονότι αρκετές εστιάζουν σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως, στην εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή ή μόνο στη σχέση οικογένειας-παιδιού μέσα στο σπίτι. Άλλες πάλι αναφέρονται στην εκπαίδευση των γονέων, ώστε να μπορούν να παρέχουν τη δυνατή βοήθεια στα παιδιά τους. Σε αρκετές έρευνες γίνεται λόγος για τη συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου με απώτερο σκοπό την καλύτερη επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους οι McBride, Bae&Wright (2002), προκειμένου να ορίσουν τη διαδικασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης του παιδιού, αναφέρονται στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, στη γονεϊκή εμπλοκή και στην οικογενειακή εμπλοκή.

Ορισμένοι ερευνητές, ως πιο έγκυρους για τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, θεωρούν τους γονείς και τους δασκάλους, γιατί αυτοί έχουν την κύρια εποπτεία και ευθύνη της ακαδημαϊκής τους πορείας (Becker & Epstein, 1982. Epstein, 1984, 1986. Epstein & Dauber, 1991. Hoover-Dempsey, Basler, & Brissie, 1992. Leitch & Tangri, 1988. Lindle, 1989. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley, 2003). Για να μπορέσει, λοιπόν, να υπάρξει σαφής εικόνα των επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής στις διάφορες παραμέτρους της, όπως ενδεικτικά, τη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά στο σχολείο, την αυτοαντίληψη, την υπευθυνότητα και όχι μόνο, χρειάζεται να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Στον ελλαδικό χώρο, μια τέτοια ανάλυση του όρου της γονεϊκής εμπλοκής σε επιμέρους παράγοντες, επιχειρήθηκε από τον Georgiou (1997), ο οποίος βρήκε ότι πράγματι υπάρχει συνάφεια (θετική ή αρνητική) της σχολικής επίδοσης με κάποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ενώ με κάποιους άλλους δεν παρατηρείται καμιά σχέση (μηδενική συνάφεια) (Γεωργίου, 2000, σελ. 129).

Για παράδειγμα, η συμβολή των γονέων στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα του παιδιού και η στενή σχέση του γονέα με το σχολείο σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση του μαθητή. Αντίθετα, η συναισθηματική πίεση που το παιδί υφίσταται από το γονιό για καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο προξενεί φόρτιση, και οι συνέπειες είναι αρνητικές. Υπάρχουν, όμως, και παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής, όπως ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς και ο βαθμός βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού που δε σχετίζονται καθόλου με τη σχολική επίδοση. Βέβαια, ο βαθμός βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία άλλοτε δεν έχει σχέση με τη σχολική επίδοση ενώ άλλοτε πάλι έχει αρνητική συσχέτιση. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό, την ένταση και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000).

Παρά τη σημασία της ενεργού συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, η συμμετοχή σε πολλές οικογένειες μειώνεται, καθώς τα παιδιά τους προχωρούν από τη στοιχειώδη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eccles & Harold, 1993. Epstein, 1992). Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, για διάφορους λόγους, είναι περιορισμένη, στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Αυτοί εστιάζονται στο σχολικό μέγεθος και την οργανωτική δομή, αλλά και στο δάσκαλο και τις γονικές πεποιθήσεις ότι οι μαθητές είναι πλέον μεγαλύτεροι και χρειάζονται λιγότερο τη βοήθεια των ενηλίκων (Epstein & Connors, 1995), καθώς και στην έλλειψη συντονισμού κοινότητας και κράτους σχετικά με την καθοδήγηση στο πώς να αναπτύξουν σημαντικές διασυνδέσεις ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο και τις τοπικές κοινωνίες (Chavkin, 1993). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν επιπλέον τη δυσκολία να συμπεριληφθούν στο χώρο του σχολείου οι οικογένειες και οι κοινότητες των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται: Πώς μπορεί το σχολείο να επηρεάσει την οικογένεια, ώστε να υποστηρίξει τις αξίες της και τις πρακτικές της; Αντίθετα, πάλι, οι οικογένειες συχνά απορούν: Πώς μπορούν οι οικογένειες να προσεγγίσουν το σχολείο ώστε να ευαισθητοποιηθεί περισσότερο στις ανάγκες και τις φιλόδοξες απαιτήσεις των παιδιών τους; Τέλος, σπάνια οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνδιερωτώνται: Πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για την προαγωγή των εκπαιδευτικών εμπειριών και την επίδοση των μαθητών ή του συγκεκριμένου μαθητή (Christenson, 2004);

Οι έρευνες, για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση κατά τις προηγούμενες δύο δεκαετίες έχουν να αναδείξουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά ευρήματα. Τα θετικά εντοπίζονται στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση (α) της επίδρασης των οικογενειακών επιρροών και συνεισφορών στις επιδόσεις των παιδιών τους (β) των εννοιολογικών προτύπων για την οικογενειακή συμμετοχή (γ) στη σημασία της καθιέρωσης κοινών στόχων και του ελέγχου της επιτυχίας του παιδιού (δ) στα χαρακτηριστικά των επικοινωνιακών σχέσεων και της συνεργασίας και (ε) στην ποικιλομορφία δραστηριοτήτων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, με σκοπό τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση (Christenson & Sheridan, 2001. Comer, Haynes, Joyner, & Ben-Avie, 1996. Epstein, 1995. Fan & Chen, 2001. Henderson & Mapp, 2002. Nord & West, 2001. Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996. Swap, 1993).

Αντίθετα, τα αρνητικά αποτελέσματα σχετίζονται με την εμφανή αποσύνδεση της οικογένειας και του σχολείου ως σημαντικών εταίρων στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτή η αποσύνδεση διαπιστώνεται καθημερινά στα σχολεία μας μέσα από (α) την επικρατούσα χρήση του μεταβιβαστικού μοντέλου από το σχολείο στο σπίτι (Swap,

1993) (β) την πολύ μεγάλη κοινωνική και φυσική απόσταση ανάμεσα σε ορισμένους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες (γ) τους μειωμένους πόρους για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας-σχολείου (δ) τις απαιτήσεις των οικογενειών (ε) τις απαιτήσεις που αφορούν στην κάλυψη των αναγκών μη αγγλόφωνων οικογενειών και των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως αρχάριοι αγγλικής γλώσσας και (στ) στη μικρή εστίαση κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία παράγει μια ισχυρή σχέση, κατά τη διαδικασία εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων (Christenson & Sheridan, 2001. Lontos, 1992). Παρόλο που η ευθύνη για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών μοιράζεται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, εντούτοις οι σχολικές πρακτικές δεν είναι πάντα ευθυγραμμισμένες μ' αυτήν την έννοια (Christenson, 2000).

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας και της μελέτης περίπτωσης οι Sanders και Epstein (2000), Sanders, Epstein, και Connors - Tadros (1999), προτείνουν ότι μπορεί με τη σωστή υποστήριξη σε όλες τις τάξεις να λειτουργήσει, ένα πλαίσιο συνεργασίας και μια ομαδική δράση των δασκάλων και των διευθυντών με τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες των μαθητών, με σκοπό να καθιερωθούν αποτελεσματικά προγράμματα συνεργασίας που υποστηρίζουν τη σχολική βελτίωση και προωθούν τη μάθηση των σπουδαστών και την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία.

Τα σχολεία με υψηλές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα ξεχωρίζουν χάρη στους καινοτόμους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τους εμπλεκόμενους του ιδιωτικού τομέα (National Association of State Coordinators of Compensatory Education, 1996). Οι Sanders και Simon (2001) διαπίστωσαν ότι όταν οι διευθυντές σχολείων έχουν εκτεταμένη υποστήριξη από τους αρχηγούς των τοπικών φορέων, τους προϊσταμένους, και το προσωπικό του σχολείου, καθώς και από τις οικογένειες, και ταυτόχρονα καλή λειτουργία των ενθαρρυντικών ομάδων δράσης και επαρκή χρηματοδότηση, τότε μπορούν, ασφαλώς, να οικοδομήσουν άριστα προγράμματα συνεργασίας, ανεξαρτήτως του τόπου, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή της τάξης που φοιτούν τα παιδιά. Η ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων είναι καθοριστική για τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προετοιμάζει όλους τους μαθητές να γίνουν ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι και υπεύθυνοι πολίτες.

Η Lareau (1989) αναφέρει ότι στην Αμερική η συμμετοχή των γονέων είναι τόσο διαδεδομένη ώστε αναφέρεται και ως εκπαιδευτική σταθερή. Πολλά σχολεία δαπανούν αρκετή ενέργεια και οικονομικούς πόρους με σκοπό την ενθάρρυνση των γονέων να γίνουν πιο ενεργητικοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα αποτελεσματικά σχολεία συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους και την εκπαίδευση των γονέων, για να εφαρμόζουν μαζί τους την εκπαιδευτική πρακτική. Είναι εκείνα που πριν από όλα επενδύουν τόσο σοβαρά στην εκπαίδευση του προσωπικού τους ώστε να γίνει ικανό να στηρίζει και να ενθαρρύνει την εκπαίδευση των γονέων για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη λειτουργία του σχολείου. Δημιουργούν τις συνθήκες και ρυθμίζουν το χρόνο, ώστε το προσωπικό να μπορεί να συνομιλήσει και να εργαστεί με τον γονέα, παρέχοντας τους πόρους και τις πηγές βοήθειας (μετακίνηση, δανειστική βιβλιοθήκη υλικού και βιβλίων...). Ακόμη σχεδιάζουν εύκαμπτες και καινοτόμες στρατηγικές που απευθύνονται στις ανάγκες των ποικιλόμορφων υπαρκτών δομών οικογένειας (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Η μελέτη ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, μας πληροφορεί ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους ανήκει και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Σύμφωνα με τους Δαβάζογλου και Κουραντζή (1999) «τα στοιχεία της έκθεσης του Ο.Ο.Σ.Α στο Σεμινάριο με θέμα την "Καταπολέμηση της αποτυχίας του Σχολείου" αναφέρουν ενδεικτικά ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολείου είναι και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου». Μελετητές που έχουν ασχοληθεί με τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 1985. Henderson, 1981, 1988. Rich, 1987) υποστήριξαν τη θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και ειδικά στους μαθητές και τους γονείς.

Στην Αυστραλία ο Majoribanks (1985) προκειμένου να εξετάσει παραμέτρους του κοινωνικού κεφαλαίου σε παιδιά και εφήβους και να μελετήσει τις φιλοδοξίες των εφήβων που διαφέρουν ως προς το ακαδημαϊκό κεφάλαιο, την κοινωνική θέση και το εθνικό υπόβαθρο, διεξήγαγε έρευνα με 460 Αγγλο-αυστραλούς, Έλληνες και νοτιο-Ιταλούς μαθητές 16 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι (α) το

οικογενειακό υπόβαθρο, το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο της παιδικής ηλικίας και το κοινωνικό κεφάλαιο της εφηβείας, φαίνεται ότι έχουν μεσαίο προς υψηλό ποσοστό συσχέτισης με τις φιλοδοξίες των εφήβων και επίσης ότι οι συσχετίσεις αυτές είναι μεγαλύτερες για τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από ότι για τις επαγγελματικές και πιο ισχυρές στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (β) το διαμεσολαβητικό μοντέλο είναι πιο επιτυχημένο στο να εξηγεί τις διαφορές στο οικογενειακό υπόβαθρο σχετικά με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από ότι τις μεταβολές στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και (γ) αν ληφθεί υπόψη το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο, τα αγόρια στην Ελλάδα συνεχίζουν να έχουν υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες από τους Αγγλο-Αυστραλούς και νοτιο-Ιταλούς εφήβους, ενώ τα αγόρια των οποίων οι πατεράδες είχαν υψηλή κοινωνική θέση συνεχίζουν να έχουν πιο υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες από τους άλλους εφήβους.

Αντίθετα, η έρευνα των Campbell και Connolly (1984, 1987) σε Ασιάτες-Αμερικάνους γονείς έδειξε ότι οι γονείς αυτοί χρησιμοποιούν την πίεση ως κίνητρο για την επιτυχία. Κατά τη σύγκριση μεταξύ παιδιών άλλων εθνικοτήτων προέκυψε ότι τα παιδιά των Ασιατο-Αμερικανών υπερέιχαν ως προς τη σχολική επιτυχία (Campbell, 1994).

Επίσης, από έρευνα που διεξήγαγαν οι Desforgres και Abouchaar (2003, σελ. 74) διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη μόρφωση του παιδιού. Βελτιώνει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών στη βασική εκπαίδευση και τις μαθηματικές τους γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης.

### ***3. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής***

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένες. Ο Κακαβούλης (1984) διεξήγαγε έρευνα σε 763 γονείς, 313 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 186 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από τις ομάδες ζητήθηκε, ξεκινώντας από τον πλέον σημαντικό και καταλήγοντας στον πιο ανώδυνο, να κατατάξουν 20 παράγοντες, που κατά την άποψή τους, δυσχέραιναν τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δέκα χρόνια αργότερα ο ίδιος Kakavoulis (1994) διεξήγαγε παρόμοια έρευνα με ανάλογα αποτελέσματα σε 76 νηπιαγωγούς, 566 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 566 γονείς, από τους οποίους ζητούσε να κατατάξουν, με διαβάθμιση δυσκολίας, 13 διαφορές ανάμεσα στο σπίτι και το νηπιαγωγείο και 16 ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, που τις θεωρούσαν ως κυριότερες στη δημιουργία δυσκολιών, κατά τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, τους ζητήθηκε να ταξινομήσουν άλλους 13 παράγοντες, που αναφέρονταν σε παιδαγωγικές στρατηγικές και θα ενίσχυαν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Όλα τα αποτελέσματα κατέδειξαν, όσο κι αν φαίνεται περίεργο, ταύτιση απόψεων όλων των ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η έρευνα, όμως, του Κακαβούλη απλά είναι καταγραφή των ενδεχομένων δυσκολιών και δεν παρουσιάζει ξεκάθαρα ούτε τη σχέση σχολείου-οικογένειας ούτε την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και τη διμερή σχέση που αναπτύσσεται από το βαθμό εμπλοκής.

Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι μια συγκεκριμένη και απόλυτα οριοθετημένη έννοια, αλλά επιμερίζεται σε παράγοντες, που με τη σειρά τους καθορίζουν το βαθμό, την έκταση και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής. Γι' αυτό προκύπτει το ερώτημα ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι, που συντελούν στην εμπλοκή ή μη των γονιών, στην αυξομείωση της έντασης και στο είδος της εμπλοκής από την πλευρά των γονέων;

Τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης της οικογένειας όπως η σύνθεση ή και η οικογενειακή κατάσταση, είναι ενδεικτικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Valencia, Henderson, & Rankin, 1985). Οι γονείς που ζουν μόνοι δαπανούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους, έχουν πιο λίγη υποστήριξη από τους φίλους και βιώνουν άγχος περισσότερο από γονείς που ζουν με τον/τη σύζυγό τους. Τέτοιοι περιορισμοί στη γονεϊκή εμπλοκή είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού δυσμενέστερα από το επίπεδο της μονογονεϊκής πατρότητας (Bianchi, 2000. Kalenkoski, Ribar, & Stratton, 2005).



Σύμφωνα με τον Bloom (1986) δεν είναι η κοινωνικοοικονομική και εκπαιδευτική κατάσταση της οικογένειας που επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και τη μελλοντική επιτυχία στο σχολείο. Κάθε άλλο. Την εξέλιξή τους την επηρεάζει αυτό που πραγματικά κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους. Οι γονεϊκές πρακτικές εξηγούν την επίδραση και όχι η θέση των γονέων.

Το παιδί είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, με κύριους πρωταγωνιστές, εκτός από το ίδιο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αναπόφευκτα σχετίζονται με τη γενικότερη αγωγή και εκπαίδευσή του. Οι παράμετροι, συνεπώς, της γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε όσους αφορούν στο γονιό, στο παιδί και στο δάσκαλο.

### *3.1. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στους γονείς*

#### *3.1.1 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας*

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα, εισόδημα) καθορίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό το είδος εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Από τα μέσα της δεκαετίας του '60, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αποτελεί την κυρίαρχη μεταβλητή και θεωρείται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών (Antonelli, 2005). Οι Ryan και Adams (1995, σελ. 17, 19) υποστηρίζουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η μόρφωση των γονέων, το εισόδημά τους, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, η εθνικότητα, η φυλή, καθώς επίσης και η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, όλα επηρεάζουν καταλυτικά την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο.

Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται με τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο. Γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν πρόβλημα και αποφεύγουν τις επισκέψεις στο σχολείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι δεν μπορούν να παίρνουν συχνά άδεια είτε στο ότι έχουν άλλες πολλές υποχρεώσεις στο σπίτι είτε γιατί δυσκολεύονται στη μετακίνησή τους (Finders & Lewis, 1994. Moles, 1982). Για παράδειγμα, οι μειονοτικές οικογένειες με χαμηλό εισόδημα εμπλέκονται λιγότερο στη μάθηση των παιδιών, σε



αντίθεση με τις μη μειονοτικές και μεσαίου εισοδήματος οικογένειες. Οι Lareau (1987) και Lareau και Shuman (1996) εξέτασαν τις διαφορές στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας ανάμεσα σ' αυτές τις κοινωνικές τάξεις και βρήκαν ότι οι μεσαίου εισοδήματος οικογένειες έχουν πλεονεκτήματα στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με το σχολείο. Εξάλλου και οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται πιο εύκολα στα αιτήματα των γονιών της μεσαίας τάξης, αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα με διάφορους γονείς και συζητούν για θέματα του σχολείου. Έτσι, ενεργούν ενήμεροι ακόμα και για ειδικά θέματα του σχολείου.

Αντίθετα, οι γονείς χαμηλών εισοδηματικών τάξεων είναι απρόθυμοι έως και απομονωμένοι στις κοινωνικές επαφές και πολλές φορές δε γνωρίζουν ούτε τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στην ίδια τάξη με τα δικά τους. Διστάζουν να' χουν επαφές με το σχολείο σε ακαδημαϊκά θέματα και έχουν μικρή συμμετοχή σε ομιλίες και κοινές συνεδρίες γονέων-δασκάλων (O'Donnel, Kirkner, & Meyer-Adams, 2008, σελ. 160). Πολλοί από αυτούς τους γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες εργάζονται πολλές ώρες και το ωράριο εργασίας τους δεν είναι ευέλικτο (Weiss et al., 2003, σελ. 881. Lareau, 1987, σελ. 79). Επίσης, οι γονείς αυτοί ενδεχομένως να αισθάνονται άσχημα στο σχολείο είτε γιατί ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν και όχι να ασκούν το ρόλο του συμβούλου στα προβλήματα των μαθητών (Lawson, 2003, σελ. 104).

Η έρευνα των Okpala, Okpala και Smith (2001) σε 8 Λύκεια, 12 Γυμνάσια και 50 Δημοτικά σχολεία, στην υποβαθμισμένη περιοχή της νότιας Καρολίνας, ανέδειξε ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι ο μόνος παράγοντας, που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Οι Schoon και Parsons (2002, σελ. 265) εξέτασαν μαθητές από Αμερική και Βρετανία και, διασταυρώνοντας το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών με τους δύο δείκτες ικανότητας (επίδοση και συμπεριφορά) διαπίστωσαν ότι: μαθητές με χαμηλό δείκτη ικανότητας προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και έχουν προβλήματα ως προς την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επίσης, μαθητές με χαμηλό δείκτη ικανότητας, αλλά που κατάγονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, είναι αδύναμοι μαθητές. Αντίθετα, μαθητές με υψηλό δείκτη ικανότητας, αν και κατάγονται από οικογένειες χαμηλού

κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παρουσίασαν ικανοποιητική επίδοση, ενώ μαθητές με υψηλό δείκτη ικανότητας και καταγωγή από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σημείωσαν επίδοση υψηλού επιπέδου.

### *3.1.2 Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών*

Η στάση και η συμπεριφορά των γονιών προς την εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται απόλυτα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Γι' αυτό και το *μορφωτικό επίπεδο τους* θεωρείται από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με έρευνα των Baker και Stevenson (1986) οι πιο μορφωμένες μητέρες ήξεραν περισσότερο από τις λιγότερο μορφωμένες για την επίδοση του παιδιού τους, συμμετείχαν πιο πολύ στα σχολικά δράματα και είχαν συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους. Ορισμένοι πάλι ερευνητές πιστεύουν ότι για το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής και την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές, το σχολικό κλίμα, την υψηλή βαθμολογία ή την εγκατάλειψη του σχολείου, την ευθύνη την έχει κατά κύριο λόγο το σχολείο (Christenson et. al. 1992. Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989. Lee & Burkam, 2000).

Η εξέταση της ιδιότητας των μεταβλητών είναι βέβαια μια χρήσιμη αφετηρία, αλλά δεν κρίνεται ικανοποιητική ως εξήγηση για το πώς οι γονείς επηρεάζουν την ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών. Συγκεκριμένα, παιδιά μορφωμένων γονέων δεν επηρεάστηκαν κατά τη σχολική τους επιτυχία τόσο από το επίπεδο της μόρφωσης των γονέων αλλά, κυριότερα, από τις πρακτικές που τους εφαρμόζαν, εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού τους επιπέδου. Τα παιδιά των μορφωμένων μητέρων κατά κανόνα είναι επιτυχημένα στο σχολείο, επειδή οι μητέρες τους έχουν αρκετά σαφή γνώση της λειτουργίας του. Οι μορφωμένοι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία. Τείνουν να εξασφαλίζουν τις ίδιες εμπειρίες μάθησης στο σπίτι με αυτές που αποκτήθηκαν στο σχολείο, ενώ τις συναντήσεις γονέων-δασκάλων τις παρακολουθούν πιο συχνά από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς (Baker & Stevenson, 1986). Έτσι, το επίπεδο της γονεϊκής γνώσης για το σχολείο και ιδιαίτερα η εμπλοκή στις δραστηριότητές του είναι μεταβλητές που επηρεάζουν την εξέλιξη του

παιδιού περισσότερο από το επίπεδο της μόρφωσής τους (Stevenson & Baker, 1987. Epstein, 1987).

Επιπλέον, οι μεταβλητές που ορίζουν την κοινωνική θέση, όπως η επαγγελματική θέση του γονέα και το επίπεδο του οικογενειακού εισοδήματος είναι ενδεικτικές της σχέσης μεταξύ της οικογενειακής και πνευματικής ανάπτυξης (Iverson & Walberg, 1982). Για τους λόγους αυτούς, παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα είναι παιδιά γονέων με ανώτερη μόρφωση και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι αντίστοιχα υψηλές (Ermisch&Francesconi, 2001, σελ. 152).

Ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι είναι ένας ακόμα παράγοντας ενδεικτικός της οικογενειακής συμβολής. Στα σπίτια που έχουν μεγάλο αριθμό βιβλίων, οι γονείς διαβάζουν πιο συστηματικά στα παιδιά τους. Ασφαλώς, η απουσία ή η ύπαρξη πρακτικών, όπως η ανάγνωση ιστοριών, επηρεάζουν την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο από τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (Mason & Allen, 1986).

### *3.1.3 Οι στάσεις και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων*

Οι στάσεις των γονέων και οι υψηλές προσδοκίες τους δημιουργούν αυξημένα κίνητρα για επιτυχία, αλλά και καλύτερη σχολική επίδοση (Stevenson & Baker, 1987. Gonzalez, 2002). Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν ασφαλώς περισσότερο ενεργή εμπλοκή από την πλευρά των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Grolnick et. al, 1997). Σε σχετική έρευνα που διενήργησαν οι Steinberg, Lamborn, Dornbusch, και Darling (1992) αναφέρεται ότι οι γονείς λειτουργούν ως μοντέλα, εκπαιδευτές και βοηθοί συγκεκριμένης συμπεριφοράς, από την οποία ενισχύεται ή αναστέλλεται η ακαδημαϊκή δραστηριότητα των μαθητών.

Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, όπως την αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμησή του ή ακόμα και την απόδοση που κάνει σε συγκεκριμένες καταστάσεις επιτυχίας ή, κυρίως, αποτυχίας (Gonzales-Pientaetal., 2002). Οι προσδοκίες των γονιών αναφορικά με την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

είναι από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, γιατί επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη βαθμολογία τους αλλά και στη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Patrikakou, 2008, σελ. 2).

Συνεπώς, σημασία δεν έχει μόνον η ύπαρξη προσδοκιών αλλά και ο τρόπος που αυτές ικανοποιούνται, πώς δηλαδή εκφράζονται από τους ίδιους τους γονείς. Δύο γονείς, με διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες, συνήθως ερμηνεύουν διαφορετικά τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και ασκούν διαφορετικής μορφής και έντασης πίεση προς τη διαφοροποίηση αυτή.

### *3.2. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στο παιδί*

#### *3.2.1 Η ηλικία και το φύλο του παιδιού*

*Η ηλικία και το φύλο του παιδιού είναι ένας ακόμα παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής που επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο περισσότερο αναμειγνύονται οι γονείς στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην αντίληψη των γονέων ότι τότε τα παιδιά βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία και έχουν ανάγκη από συναισθηματική υποστήριξη και πολύτιμες γνώσεις. Γνωρίζουν, άλλωστε, ότι αργότερα η παρέμβασή τους δε θα είναι τόσο απαραίτητη (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007), ενώ αρκετά συχνά θα δυσκολεύονται και με την ύλη των μεγαλύτερων τάξεων, όπως και λόγω της εφηβείας.*

Οι Iverson, Brownlee και Walberg (1981) και Reynolds (1992) αναφέρουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στα παιδιά του Δημοτικού έχει καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Όσον αφορά τέλος, στο φύλο του παιδιού από έρευνες (Stevenson & Baker, 1987, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο, γιατί τα αγόρια εμφανίζουν κάποια καθυστέρηση στην έναρξη της σχολικής τους εργασίας, είναι λιγότερο υπεύθυνα από τα κορίτσια, κυρίως στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και σημειώνουν πιο χαμηλή επίδοση (σελ. 141).

#### *3.2.2 Η επίδοση του παιδιού*

*Η επίδοση του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει άμεσα αρκετές από τις στάσεις και συμπεριφορές των γονέων και έμμεσα κάποιες μεταβλητές που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί. Αν θεωρεί ο γονιός ότι η επίδοση του παιδιού είναι καλή (σύμφωνα με τις προσδοκίες, τις στάσεις για την εκπαίδευση ως αξία, τα σχέδιά του για το μέλλον), τότε εμπλέκεται λιγότερο. Αντίθετα, αν τα μηνύματα που παίρνει από το σχολείο και οι προσωπικές του παρατηρήσεις εκπέμπουν σήμα κινδύνου αναφορικά με την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα, αυξάνονται και οι προσπάθειές του για εμπλοκή (Γεωργίου, 1999α, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000). Δηλαδή, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής συμπεριφοράς, από την οποία εύλογα επηρεάζεται, αλλά και την επηρεάζει (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, από την έρευνα των Singh, Bickley, Keith, Keith, Trivette, και Anderson (1995) διαπιστώθηκε ότι η*

προγενέστερη βαθμολογία των μαθητών είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την επίδοση που θα έχουν και στο μέλλον.

Γενικά, η επίδοση φαίνεται ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την εμπλοκή ή την αποστασιοποίηση των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Από μηνύματα που λαμβάνουν για την επίδοση των παιδιών τους οδηγούνται στο να εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας.

### *3.2.3 Η αυτοαντίληψη του παιδιού*

Η αυτοαντίληψη που το άτομο έχει για τον εαυτό του αναπτύσσεται, ως γνωστόν, από πολύ μικρή ηλικία (Robins, Trzesniewski, Tracy, & Gosling, 2002). Οι βάσεις της έγκεινται στο στενό αλλά και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και αναφέρονται στην αντίληψη που το παιδί έχει για τις ικανότητες και δεξιότητές του. Όσο πιο ισχυρή είναι η αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του, τόσο υψηλότερους στόχους θέτει και τόσο πιο σταθερό μένει στην δέσμευσή του για την υλοποίησή τους (Bandura, 1993, σελ. 118).

Η αυτοαντίληψη έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει και σε άλλα επιθυμητά εκπαιδευτικά οφέλη (Marsh, 1993). Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζονται από τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και από την επίδοσή του στο σχολείο (Gonzales-Pientaetal., 2002).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει στενές σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Chapman & Tunmer, 1997. Hay, 1997. Helmke & Aken, 1995. Marsh & Yeung, 1997a. Muijs, 1997. Yeung & Lee, 1999). Κατά την έρευνα των Ommundsen, Haugen και Lund (2005), σε ομάδα φοιτητών, διαπιστώθηκε ότι κάθε υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είχε θετική συσχέτιση με τα κίνητρα, την επιμέλεια, την κατανόηση, και την επεξεργασία πληροφοριών αλλά αρνητική με το αίσθημα μειονεκτικότητας. Τα συμπεράσματα μπορεί να δηλώνουν ότι, προκειμένου να προωθηθεί η μετα-θεωρητική επεξεργασία και να αποτραπεί ο φοιτητής από το αίσθημα μειονεκτικότητας, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, για να ενθαρρυνθεί μια συμπληρωματική αντίληψη της ικανότητας μεταξύ τους.

Από την έρευνα των Juang και Silbereisen (2002, σελ. 14), σε παιδιά 12 ετών και στους γονείς τους, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλές φιλοδοξίες είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή των παιδιών τους και τα παιδιά τους είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους, όταν ήταν στην έκτη τάξη γεγονός που οδήγησε σε καλύτερη βαθμολογία, όταν αυτά τα παιδιά ήταν μαθητές της τελευταίας τάξης του γυμνασίου. Επίσης, από τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσοι έφηβοι είχαν ταξινομηθεί πάνω από το μέσο όρο για την πεποίθηση των ικανοτήτων τους, τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αντιλήψεις τους για το σχολείο, είχαν και την υψηλότερη επίδοση.

Η αυτοαντίληψη σχετίζεται στενά και με αυτό που ο Bandura (1977) αποκαλεί αυτοαποτελεσματικότητα ή πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά δράσεων και να ελέγχει γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του. Ο Lim, μάλιστα, (2000) βρήκε ότι «οι μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να εργάζονται πιο σκληρά και να παραμένουν σταθεροί για περισσότερο διάστημα από αυτούς που δεν πιστεύουν τις μαθησιακές τους ικανότητες» (σελ. 41).

Οι Pyryt και Mendaglio (1996) βρήκαν ότι η αυτοαντίληψη είναι απόρροια τριών παραγόντων: της αντανακλαστικής αξιολόγησης, της κοινωνικής σύγκρισης και της απόδοσης αιτιών. Η αντανακλαστική αξιολόγηση είναι αντίληψη για το πώς γίνεται αντιληπτός κάποιος από τους σημαντικούς άλλους και επηρεάζεται από το βαθμό ακρίβειας μεταξύ αντίληψης και πραγματικότητας. Η κοινωνική σύγκριση είναι η αντίληψη για το πώς ο καθένας μας συγκρίνεται με τους άλλους, η οποία επηρεάζεται από το βαθμό ομοιότητας μεταξύ του ατόμου και της ομάδας αναφοράς, που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση. Τέλος, αιτιακή απόδοση είναι το πώς το άτομο κατανοεί ή αποδίδει αίτια για τη συμπεριφορά του σε διάφορα φαινόμενα. «Αυτές οι αντιλήψεις του ατόμου διαμορφώνονται με τις εμπειρίες από το περιβάλλον του και επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις περιβαλλοντικές ενισχύσεις και τους σημαντικούς άλλους» (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, σελ. 411). Βεβαίως, κάθε αυτοαντίληψη διαφοροποιείται όλο και περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας και τις εμπειρίες του ατόμου.

Οι Song και Hattie (1984) προσδιόρισαν τη δομή της αυτοαντίληψης και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση στα πλαίσια της οικογένειας (σειρά γέννησης,



αριθμός αδερφών), στο κοινωνικό επίπεδο (επάγγελμα, επίπεδο μόρφωσης, ικανότητα για παραπέρα μόρφωση) και στα κύρια ψυχολογικά χαρακτηριστικά (ενθάρρυνση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, αξιολόγηση των πνευματικών ιδιοτήτων, αμοιβές και ποινές). «Αυτές οι τρεις συνιστώσες της αυτοαντίληψης σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά τη σημαντικότερη επίδραση την ασκεί η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη» (Song & Hattie, 1984, σελ. 1279).

Η αλληλεπίδραση των προσωπικών αιτιακών επιδόσεων, της αυτοαντίληψης, της στοχοθεσίας και της επιμονής οδηγεί σε συγκεκριμένους αναγνωρίσιμους τρόπους συμπεριφοράς, που αποτελούν τη βάση για ενθαρρυντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία μεγιστοποιούν τη δυνατότητα για την επιτυχία των μαθητών (Wiseman & Hunt, 2001).

### *3.3 Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στο δάσκαλο*

*Οι αντιλήψεις και η στάση των δασκάλων απέναντι στους γονείς επηρεάζουν εύλογα και τη γονεϊκή εμπλοκή. Κατά κύριο λόγο, αυτό βέβαια, ισχύει, για γονείς που βρίσκονται κάπως στο περιθώριο και τους χαρακτηρίζει χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, ενώ έχουν και πρόβλημα συμπεριφοράς από το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην έρευνά τους οι Epstein και Becker (1982), Leitch και Tangri (1988) οι γονείς ενδέχεται να νιώθουν απομονωμένοι, ενώ οι δάσκαλοι να αμύνονται, διστάζοντας να προσπαθήσουν για μια ενεργή συνεργασία. Έτσι, η σύγχυση στις έρευνες ίσως να μη βρίσκεται στον ορισμό, αλλά στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων από τη σκοπιά της εύρεσης αρμονίας στη σκέψη.*

Η στάση, πάντως, των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο είναι παράγοντες καθοριστικοί για την έκταση και το βαθμό συμμετοχής των γονέων. Παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων συμφωνεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη και θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών, αρκετοί άλλοι αμφιβάλλουν για τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει αυτή η συνεργασία. Αυτό δεν μπορεί παρά να οφείλεται στην έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων για το χειρισμό μιας σχέσης τέτοιας μορφής, καθώς και στην εκτίμηση ότι ο χρόνος συνεργασίας τους είναι ανύπαρκτος (Becker&Epstein, 1982, σελ. 88-90).



Η έρευνα των Henderson και Mapp (2002) αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη σχέση τους με τους γονείς. Αν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους γονείς ως συνεργάτες στη μάθηση των παιδιών, προωθείται η θετική εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους. Ο τρόπος που το σχολείο ενδιαφέρεται για τα παιδιά αντανακλάται και στον τρόπο που το σχολείο συνεργάστηκε με τις οικογένειές τους. Εάν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά απλά ως μαθητές, φυσικό είναι τις οικογένειές τους να τις βλέπουν ως κομμάτι ξεχωριστό από το σχολείο. Αντίθετα, αν οι δάσκαλοι βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά, που διψούν για μόρφωση πιθανότατα θα δουν και την οικογένεια και την κοινότητα ως συνεργάτες του σχολείου.

#### **ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ 1<sup>ης</sup> ΕΝΟΤΗΤΑΣ**

1. Σύμφωνα με τις έρευνες η γονεϊκή εμπλοκή έχει να επιδείξει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, στο επίπεδο συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων, στην αντίληψη της έννοιας της συνεργασίας καθώς και στην καλλιέργεια κλίματος συμμετοχικότητας. Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα συνεργασίας; Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να καταπολεμηθεί το αρνητικό κλίμα, προκειμένου να υπάρξει στο σχολείο αγαστό κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής εμπλοκής των γονέων; (4000 λέξεις)
2. Σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά δεδομένα οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι οικογένειες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκδηλώνουν την ανάγκη για εμπλοκή στη μάθηση και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Λαμβάνοντας υπόψη και τις παραμέτρους που επιδρούν στην εμπλοκή ή μη των γονέων, πώς φαντάζεστε ότι θα μπορούσε να δομηθεί μια υγιής συνεργασία μεταξύ αυτών των γονέων και του σχολείου; (4000 λέξεις)
3. Περιγράψτε με ποιον τρόπο θα υπερνικούσατε το εμπόδιο των σκληρών αντιλήψεων και στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που γονέας έρχεται στο σχολείο θεωρώντας ότι για την χαμηλή επίδοση του παιδιού του την ευθύνη την έχει ο εκπαιδευτικός. (4000 λέξεις)

