

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ  
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΕΘΟΡΙΟΥ**

**PRIMARY EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS  
ABOUT PARENTAL INVOLVEMENT IN BORDER  
SCHOOLS»**

Αγγελίνα Πορταΐτσια Πετρίδεια  
Δασκάλα (ΠΕ70)  
aggsea@yahoo.gr

Πατρίτσια Γερακοπούλου  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Ίονιο Πανεπιστήμιο, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ  
patgeraki@ionio.gr

### **Περίληψη**

**Η** παρούσα έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της παραμεθορίου σχετικά με τη γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δέκα (10) γυναίκες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δύο (2) παραμεθόριες νησιωτικές περιοχές, προκειμένου να αναδειχθούν εμπειρίες και νοηματοδοτήσεις αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Το υλικό των συνεντεύξεων μεταγράφηκε και υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή ως μια διαρκή, αμφίδρομη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών, με βασικές μορφές τη συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον μελέτη των παιδιών, και την ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή. Ως παράγοντες διαμόρφωσης αυτής αναδείχθηκαν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων μερών έτσι όπως αυτές αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ιδιαίτερης κουλτούρας των δύο αυτών περιοχών.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Γονική Εμπλοκή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Παραμεθόριος, Αναπαραστάσεις, Πρακτικές, Εκπαιδευτικοί.*

### **Abstract**

**T**he aim of the research is to study the experiences of teachers serving in Primary schools in the border on issues related to parental involvement in the educational process. Semi-structured interviews were conducted with ten female teachers serving in two border areas, in order to highlight experiences and meanings regarding the participation of parents in school life. The interview material was transcribed and subjected to thematic analysis. Research showed

that the participants perceive parental involvement as a continuous, two-way communication between parents and teachers, with the basic forms of parents' participation in the children's homework, and their active involvement in school life. The perceptions, attitudes and beliefs of the parties involved as they develop in the context of the special culture of these two regions emerged as factors in this formation.

### **Key words**

*Parental Involvement, Primary Education, Border, Representations, Practices, Educators.*

## **Εισαγωγή**

Δύο από τους πιο σημαντικούς θεσμούς στη ζωή των παιδιών, οι οποίοι σχετίζονται με την ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξή τους, είναι το σχολείο και η οικογένεια (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987). Είναι γεγονός ότι οι δύο αυτοί θεσμοί συνυπάρχουν στη ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συνεπώς, η συνεργασία τους θεωρείται απαραίτητη για τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών (Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2005· Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυριακίδης, 2002). Σε ερευνητικό επίπεδο έχει αποδειχθεί πως η αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Δασκαλάκη κ. συν., 2002). Όσο περισσότερο αλληλοσυνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται τα δύο αυτά περιβάλλοντα, τόσο ευκολότερη είναι η μετάβαση των παιδιών από το ένα στο άλλο (Kohl, Lengua & McMahon, 2000· OECD, 2018).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται να έχουν μονοπωλήσει τις τελευταίες δεκαετίες οι αντικρουόμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον ρόλο της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το κατά πόσο οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται από την τοπική κουλτούρα μιας περιοχής (Erstein, 1992· Ζηλιασκοπούλου, 2014). Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη γονική εμπλοκή και τη μεταξύ τους συνεργασία κατά τη μαθησιακή εξέλιξη, με σκοπό την επιτυχή γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργιάδου-Καμπουρίδου & Μπατζακλή, 2018). Παρόλα αυτά, οι γονείς σπάνια εμφανίζονται να επενδύουν στη δημοκρατική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, ενώ οι τελευταίοι φέρονται να ενθαρρύνουν ως έναν βαθμό την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) παραμεθόριων περιοχών, σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια. Ειδικότερα, ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. σε δύο παραμεθόριες νησιωτικές περιοχές που για λόγους δεοντολογίας αναφέρονται

στο εξής ως νησί Α και νησί Β, σε σχέση με πτυχές της Γ.Ε. όπως η σχολική επίδοση, και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και κοινότητα. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στην Ελλάδα δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές Γ.Ε., σε σχέση με πτυχές της σχολικής ζωής σε ειδικές συνθήκες με ιδιαιτερότητες, όπως γεωγραφικές (π.χ. παραμεθόριος). Συνεπώς, η έρευνα που παρουσιάζεται στοχεύει στην ανάδειξη ενός πλαισίου κατανόησης που εστιάζει στη διερεύνηση αυτών των ιδιαιτεροτήτων.

## 1. Θεωρητική πλαισίωση

### 1.1. Γονική εμπλοκή (Γ.Ε.) στην εκπαίδευση των παιδιών: Μορφές και οφέλη

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τον ορισμό και τη μέτρηση της Γ.Ε. (Catsambis, 2001). Σε πρόσφατες μελέτες, οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι η έννοια της «γονικής εμπλοκής» είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πλήθος γονικών πρακτικών σχετικών με την εκπαίδευση των παιδιών (Catsambis, 2001· Spera, 2005· Zhou & Zhong, 2018).

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας η Γ.Ε. ορίστηκε ως εξής: συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο (Sheldom & Epstein, 2002), όπως συμμετοχή στις συνελεύσεις γονέων-εκπαιδευτικών, επικοινωνία με τον δάσκαλο, εθελοντισμός στο σχολείο, βοήθεια στις κατ'οίκον δραστηριότητες για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, συζήτηση για σχολικά ζητήματα, εκπαιδευτικά παιχνίδια, δραστηριότητες ανάγνωσης και επίσκεψης σε βιβλιοθήκες, μουσεία κ.ά. (Spera, 2005 Τομαρά-Σιδερά, 1999).

Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα των ελάχιστων ερευνών που αναφέρονται στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας δείχνουν ότι στηρίζεται σε τυπικές μορφές σχέσεων και υποχρεώσεων, όπως παρακολούθηση των εργασιών στο σπίτι, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και τυπικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό κατά την παράδοση της βαθμολογίας, ή όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (Anastasiou & Paragianni, 2020). Δείχνουν, επίσης, ότι τόσο η παρουσία των γονέων στο σχολείο, όσο και η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του σχολείου επιδρούν σημαντικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005· Παπαδοπούλου, 2014).

Από την πλευρά των παιδιών, η Γ.Ε. προσφέρει ακαδημαϊκά και κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010· Baker, Wise, Kelley & Skiba, 2016), καθώς είναι σημαντική για τη μάθηση των παιδιών, τις φιλοδοξίες τους και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991). Επίσης, προάγει καλύτερη συμπεριφορά και κοινωνική προσαρμογή, βοηθά τα παιδιά όταν μεγαλώσουν να είναι παραγωγικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας (Mora & Escardíbul, 2018· Sarungon & Sarungon, 2014).

Οι γονείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτά (Gulevska, 2018· Hornby & Lafaele, 2011), καλύτερη επικοινωνία μαζί τους και θετικότερη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Pena, 2000). Αισθάνονται πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αποκτούν

καλύτερη κατανόηση των τυπικών και άτυπων κανόνων του σχολείου, και αναπτύσσουν μια ευρύτερη κατανόηση σχετικά με τη σημασία του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Baker κ. συν., 2016· Henderson & Berla, 1994). Επιπλέον, γίνονται πιο ενεργά μέλη στην κοινότητα σε δράσεις υποστήριξης της λειτουργίας του σχολείου (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Καθώς οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνονται, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο θετική αντίληψη για τις οικογένειες των μαθητών τους, και αισθάνονται εντονότερη υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005· Sheldon & Epstein, 2002). Επιπλέον, καθώς οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τους γονείς, τους δίνεται η ευκαιρία να καταλάβουν καλύτερα τα περιβάλλοντα που αποτελούν σημαντικό μέρος στην καθημερινή εμπειρία των μαθητών (Grolnick, 2015).

Στα σχολεία που προωθείται η συνεργασία με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν βελτιωμένο ηθικό, έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς, υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα και καλύτερη φήμη στην κοινότητα (Garcia, 2004). Όταν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γίνονται συνεργάτες, βελτιώνεται η ποιότητα της σχολικής ζωής, το σχολικό κλίμα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως προς τη σχολική επιτυχία των μαθητών της (Bhering, 2002· Greenwood & Hickman, 1991· Hornby & Lafaele, 2011).

## ***1.2. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε.***

Η Γ.Ε. επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των παιδιών, των γονέων και του οικογενειακού πλαισίου, αλλά και με τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Mannan & Blackwell, 1992). Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη Γ.Ε. είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη παρεμβάσεων, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή των γονέων συνολικά (Γεωργίου, 2000· Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997· Πετρογιάννης, 2012).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών, φαίνεται ότι η ηλικία, η τάξη φοίτησης, το φύλο, η σχολική επίδοση και η προσωπικότητά τους επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη Γ.Ε. (Hornby & Fafaele, 2011). Από την πλευρά της οικογένειας, οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη Γ.Ε. σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά των γονέων, όσο και με στοιχεία του οικογενειακού πλαισίου (Νικολάου, 2020· Penderi & Petrogiannis, 2017). Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι, η συμμετοχή των γονέων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις φιλοδοξίες τους (Marjoribanks, 1985· Πνευματικός, Λεμονίδης & Πασχαλίδου, 2015· Phtiaka, 1998), επίσης, γονείς από διαφορετικό πολιτισμικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο μπορεί να βλέπουν και να ερμηνεύουν την έννοια της εμπλοκής στο σχολείο με διαφορετικό τρόπο (Hong & Ho, 2005). Οι οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου φέρονται να αξιοποιούν τους πόρους που διαθέτουν, για να προωθήσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lareau, 1987· Τομαρά-Σιδέρη, 1999), επίσης, οι μορφωμένοι γονείς, σύμφωνα με τους Larocque, Kleiman & Darling (2011), θεωρούν ότι έχουν τις ικανότητες, τις γνώσεις, αλλά και την υποχρέωση να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η ισχύς των δεσμών μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου μπορεί επίσης να είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας (Wagner & Sconyers, 1996). Οι εκπαιδευτικοί είναι ο συνδετικός κρίκος των γονέων με το σχολείο, και ως εκ τούτου, οι πρακτικές τους στην τάξη επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη Γ.Ε., και επηρεάζονται με τη σειρά τους από την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τον φόρτο εργασίας και τις προσδοκίες τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Phtiaka, 1998). Όσον αφορά στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί ενσωματώνουν τη συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία τους, οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο και αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθήσουν (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005· Jeynes, 2012)

Πρόσθετος παράγοντας που συμβάλλει στην ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς, και στον τρόπο που εμπλέκονται οι τελευταίοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Grolnick κ. συν., 1997· Stefanski & Jacobson, 2016). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν, και ότι είναι ωφέλιμο να συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Khan, 1996). Αντιθέτως, άλλοι αντιλαμβάνονται τους γονείς ως πηγή σύγκρουσης, και θεωρούν ότι δεν επιθυμούν ή δεν είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας τις δεσμεύσεις τους (Foster, Young & Young, 2017).

Πολύ σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν η κουλτούρα του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του και η γεωγραφική του θέση (Jeynes, 2018). Όταν το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην κοινωνία και ενστερνίζεται τη σπουδαιότητα της Γ.Ε., οι γονείς συμμετέχουν με πιο ενεργό ρόλο (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου, φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τα μεγάλα σχολεία των αστικών κέντρων, στα μικρότερα σχολεία των επαρχιακών περιοχών η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικότερη (Γεωργίου, 2000· Vaden-Kiernan & Chandler, 1996).

## 2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Π.Ε. της παραμεθορίου, σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, όπως αναδύονται στο πλαίσιο της υφιστάμενης κουλτούρας των περιοχών αυτών. Με βάση αυτού προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει γονική εμπλοκή για τους εκπαιδευτικούς αυτούς και ποιες μορφές θεωρούν ότι παίρνει;
2. Πώς αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή σε σχέση με όψεις της εκπαιδευτικής ζωής των μαθητών, όπως η σχολική επίδοση;
3. Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι τη διαμορφώνουν;
4. Πώς νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή στο πλαίσιο της κοινότητάς τους και πώς επενδύουν στη σχέση με τους γονείς;

## 2.1. Μέθοδος

Για την μελέτη των παραπάνω επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας στη βάση μιας κοινωνιο-κονστρουξιοιστικής και φαινομενολογικής προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της περιοχής.

Εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία με επιλογή ατόμων και τοποθεσιών στη βάση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε να εξασφαλιστεί η ανάδειξη «πυκνών περιγραφών» (Geertz, 2003, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η σκόπιμη δειγματοληψία χρησιμοποιείται, όταν οι ερευνητές επιθυμούν να μελετήσουν άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά προς μελέτη, και που ταυτόχρονα έχουν την ικανότητα και τη διάθεση να μοιραστούν πλούσια βιώματα σε βάθος, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των δεδομένων και των συμπερασμάτων των ερευνών τους. Επιλέχθηκαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί Π.Ε., οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία στο νησί Α και στο νησί Β. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νησί Α και πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νησί Β. Το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν από 28 έως 47 έτη και των χρόνων εμπειρίας τους από 2 έως 16 έτη.

Ως τεχνική παραγωγής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη βάθους, καθότι δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα και αναστοχαστικά επάνω στις εμπειρίες τους (Creswell, 2011). Η ολοκλήρωση της παραγωγής των δεδομένων αποφασίζεται στη βάση του κριτηρίου του πληροφοριακού κορεσμού (saturation). Σε ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος περιλαμβάνει τους εξής έξι (6) θεματικούς άξονες: προϊστορία και πλαίσιο, ο ρόλος της Γ.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, μορφές Γ.Ε., παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε., σχέσεις με τους γονείς και προτάσεις για την ενίσχυση της Γ.Ε. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, έγινε συστηματική κωδικοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων στη βάση θεμάτων και υποθεμάτων, ώστε να αποδοθεί το περιεχόμενο των λεκτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις σε ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Δύο ερευνητές έκαναν ξεχωριστά την ανάλυση και κατέληξαν στις ίδιες κατηγορίες, οι οποίες συζητήθηκαν και επεξεργάστηκαν. Οι κατηγορίες ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά με ενδεικτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις στην επόμενη ενότητα.

## 3. Αποτελέσματα

### 3.1. Ο ρόλος της Γ.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

#### 3.1.1. Αναπαραστάσεις και διαστάσεις της Γ.Ε.: καλλιέργεια εκπαιδευτικής κουλτούρας και πρακτικές συμμετοχής στο σχολείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη Γ.Ε. στη βάση δύο διαστάσεων. Η μία αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς επιλέγουν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδι-

κασία. Οι τρόποι αυτοί συμμετοχής, περιλαμβάνουν: α) το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαιδευτική διαδικασία, β) παρακολούθηση της προόδου των παιδιών τους με παροχή βοήθειας, ψυχολογικής υποστήριξης και καθοδήγησης στην καθημερινή μελέτη, γ) συμβολή στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο.

Η άλλη διάσταση, περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα στο σχολείο, καθώς και τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο, κυρίως με τη μορφή αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και κοινών προσδοκιών-στόχων, που σχετίζονται με τα παιδιά και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα.

*«Καταρχήν, η έννοια της εμπλοκής εν πρώτης μάλλον βγάζει αρνητική έννοια, όμως εμπλοκή εγώ θα το προσδιορίζω ως συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών... όχι μόνο για την ενημέρωσή τους από τον δάσκαλο, αλλά επιβάλλεται και μία αλληλεπίδραση με τους γονείς. Παίρνουμε πληροφορίες από αυτούς για το παιδί, ολοκληρώνεται η εικόνα μας μέσω της συνεργασίας μαζί τους» (Σ.5).*

### 3.1.2. Προσδιορισμός της σημασίας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Αναδεικνύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθότι συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από τη δυναμική, διαρκή και ουσιαστική σχέση αλληλοϋποστήριξης γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς και στη διατήρηση των μεταξύ τους ισορροπιών στο πλαίσιο συγκεκριμένων ορίων, κανόνων και ρόλων.

*«Λοιπόν, η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι ένας παράγοντας απαραίτητος, θεωρώ, που αφορά στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν έχει σύμμαχό του τον γονέα, τότε τα πράγματα μπορούν να πάνε πολύ στραβά. Να μην μπορεί να πετύχει στον βαθμό που θα ήθελε τους στόχους που ορίζει αρχικά. Είναι, οπότε, απαραίτητο και είναι μια σχέση άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλή έκβαση μιας χρονιάς» (Σ.9).*

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η συνεργασία και η ισορροπημένη επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, και πρέπει να προωθείται από το σχολείο, διότι υπάρχουν πολλά οφέλη τόσο για το παιδί, όσο και για τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη.

*«Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μία αρμονική σχέση μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων. Θεωρώ ότι δηλαδή, το ένα πρέπει να συνδέεται αρμονικά με το άλλο. Δεν θα έλεγα να υπάρχει εξάρτηση, θα έλεγα αυτή τη λέξη, την αρμονία, ξέρω ότι αρμονία, επικοινωνία και πάνω σε αυτήν τη βάση να υπάρχουν και τα δύο, και σε ισορροπία απόλυτη. Θεωρώ ότι θα ήταν το ιδανικό» (Σ.6).*

### 3.1.3. Οφέλη για τους γονείς

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τόνισε πως, όταν οι γονείς συμμετέχουν στη μάθηση των παιδιών τους και συνεργάζονται με τον δάσκαλο, αποκτούν καλύτερη γνώση των παιδιών τους σε μαθησιακό και ψυχολογικό επίπεδο.

*«Αρχικά, ο γονέας μπορεί εύκολα να κερδίσει από αυτή τη σχέση, γιατί ουσιαστικά μαθαίνει καλύτερα το παιδί του, μαθαίνει πώς λειτουργεί το παιδί του στο δεύτερό του σπίτι, που είναι το σχολείο. Αν έχει μια καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, σημαίνει πως έχει κι αυτός συμμετοχή στη διαδικασία, έχει κι αυτός μάτια και αυτιά, ξέρει τι συμβαίνει, που είναι μόνο προς όφελος του γονέα» (Σ.9).*

### **3.1.4. Οφέλη για τα παιδιά**

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ταυτίζονται ως προς το πόσο ωφέλιμη είναι η Γ.Ε. για τους μαθητές. Πρωτίστως, τα σημαντικότερα οφέλη για τους μαθητές είναι η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, η ανάπτυξη θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο, και η αύξηση των κινήτρων τους για σχολική επιτυχία.

*«Για μένα η επιτυχία ενός μαθητή είναι τρίπτυχο γονέας-παιδί-δάσκαλος και μετά όλοι οι άλλοι γύρω-γύρω, δηλαδή ο σχολικός χώρος και όλα αυτά. Αν αυτό το τρίπτυχο δεν μπορεί να συνεργαστεί, η επιτυχία είναι σχεδόν δύσκολο να έρθει...» (Σ.3).*

Αρκετές συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν ότι η Γ.Ε. συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική βελτίωση και υποστήριξη των μαθητών, αλλά και στη συναισθηματική. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή στο σχολείο.

*«Ίσως νιώθει περισσότερη εμπιστοσύνη στο σχολείο, ίσως νιώθει ότι είναι συνέχεια, πιο φυσική συνέχεια από την οικογένεια το σχολείο και δεν είναι κάτι ξένο...ότι τελικά ότι το σχολείο και η οικογένεια δεν είναι δύο ξεχωριστά πράγματα...» (Σ.2).*

### **3.1.5. Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς**

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Γ.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της «εικόνας» για τους μαθητές και τις οικογένειες τους υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο.

*«Ο εκπαιδευτικός σίγουρα κερδίζει πολυεπίπεδα, γιατί αρχικά ένας δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει το πλαίσιο της οικογένειας του παιδιού. Κάτι που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην πορεία του και στην παρουσία του στο σχολείο. Όταν ένα παιδί μεγαλώνει σε ένα υγιές περιβάλλον, φαίνεται. Όταν υπάρχουν προβλήματα, πρέπει να τα γνωρίζει αυτά ο εκπαιδευτικός, για να τα διαχειριστεί κατάλληλα. Οπότε, κερδισμένες βγαίνουν και οι δύο πλευρές, όταν υπάρχει καλή συνεργασία» (Σ.9).*

Ανέφεραν, επίσης, πως όσο πιο πολλές πληροφορίες γνωρίζουν για προβλήματα που αφορούν στην οικογένεια ή το ίδιο το παιδί, τόσο βελτιώνεται η κατανόηση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, και όχι μόνο.



«...Εάν λοιπόν γίνει αυτό, κι ασχοληθεί ένας γονέας ουσιαστικά, θεωρώ ότι ακόμα και η παρέμβασή του μπορεί να βοηθήσει να βελτιώσει και να ολοκληρώσει ακόμα και εμένα την ίδια ως δασκάλα, και μη σας πω και ως άνθρωπο...» (Σ.3).

### 3.2. Μορφές Γ.Ε.

#### 3.2.1. Μορφές Γ.Ε. στο σπίτι

Περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες αναδεικνύουν ως κυρίαρχη μορφή Γ.Ε. στο σπίτι τον τυπικό έλεγχο και παρακολούθηση της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

«Στο σπίτι με την παρακολούθηση και την τήρηση κάποιων κανόνων που έχουμε βάλει, και κάποιους στόχους που τους γνωρίζουμε για το κάθε μάθημα από την αρχή της χρονιάς. Την παρατήρηση και τον έλεγχο του καθημερινού διαβάσματος» (Σ.8).

#### 3.2.2. Μορφές Γ.Ε. στο σχολείο και βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Ως κυρίαρχη μορφή Γ.Ε. στο σχολείο καταδεικνύεται η συμμετοχή των γονέων σε τυπικές ή άτυπες, τακτικές ή έκτακτες συναντήσεις-συνελεύσεις ενημέρωσης για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αν και, όπως αναφέρεται, είναι αρκετά περιορισμένη πλέον η συμμετοχή των γονέων στον χώρο του σχολείου λόγω Covid-19, τις περισσότερες φορές οι γονείς επισκέπτονται τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, για να ενημερωθούν για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ή για την ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και ιδεών για την αντιμετώπιση μαθησιακών ή ψυχολογικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

«...Υπάρχει εμπλοκή, γιατί μπορεί να τους ζητήσουμε τη βοήθειά τους, υπάρχει ενημέρωση και θα επιμείνω στις μηνιαίες ενημερώσεις, γιατί κάθε έναρξη της σχολικής χρονιάς εμείς αυτά οργανώνουμε, τα γράφουμε, τα αποτυπώνουν. Υπάρχει πρωτόκολλο στο σχολείο, ότι την τάδε του μήνα έχω συνάντηση με τους γονείς, οπότε, επικοινωνώ τις δράσεις μου, επικοινωνώ τον τρόπο με τον οποίο εργάζομαι, τις μεθόδους μου, οπότε, με αυτούς τους τρόπους είναι ενημερωμένοι και τα της εμπλοκής νομίζω ότι καλά κρατούν» (Σ.6).

Άλλοι τρόποι με τους οποίους συμμετέχουν οι γονείς στον χώρο του σχολείου, είναι η συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και η προσφορά εθελοντικής εργασίας, και η παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό έργο.

«Στο σχολείο κάποιοι γονείς συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Εκεί συζητάνε στους συλλόγους στο Σχολικό Συμβούλιο που γίνεται κάποιες φορές πώς θέλουν να διαμορφώσουν τον προαύλιο χώρο, να ζωγραφίσουν ίσως κάποια πράγματα στην αυλή, και όσοι μπορούν και έχουν και τη διάθεση και το χρόνο βοηθούν...» (Σ.2).

### 3.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν τη Γ.Ε.

#### 3.3.1. Παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν ότι η προσωπικότητα του παιδιού μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την εμπλοκή των γονέων. Όταν το παιδί έχει θέληση για μάθηση, και γενικότερα η συμπεριφορά του και η στάση του απέναντι στο σχολείο είναι θετική, τότε είναι πιθανόν να επηρεαστούν και οι γονείς να αναπτύξουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο.

*«Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν και τη ψυχосύνθεση των γονέων και... την εμπλοκή των γονέων. Όταν ένα παιδί αντιδρά με όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη, δεν του αρέσει ο δάσκαλος, δεν του αρέσει το περιβάλλον, να τα θεωρεί όλα δύσκολα, παίρνει πολλή δουλειά για το σπίτι, τότε όλος αυτός ο εκνευρισμός εκπέμπεται και στον γονέα και η εμπλοκή του δε θα επιφέρει κάτι.. Ενώ αν ένα παιδί έχει τη θέληση, βλέπει τη μάθηση ως κάτι διασκεδαστικό και όχι ως κάτι που του επιβάλλεται να γίνει τότε ίσως και ο γονέας μπορεί να επηρεαστεί θετικά και να βοηθήσει περισσότερο το παιδί» (Σ.1).*

Ένας άλλος παράγοντας, είναι η απόδοση των παιδιών. Η εμπλοκή των γονέων αυξομειώνεται ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και από τις ιδιαίτερες ή μη ικανότητες και δεξιότητές τους.

*«...Και όταν μιλάμε για μαθητές που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, σαφώς η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη. Όταν μιλάμε για μαθητές που είναι ανεξάρτητοι, και έχουν όλα τα εφόδια και τις δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στο μάθημα και στις απαιτήσεις, από μόνος του και ο γονέας εμπλέκεται λιγότερο...» (Σ.5).*

Η τάξη φοίτησης των παιδιών είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό πρόσημο την εμπλοκή των γονέων. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, όσο πιο μικρή τάξη, τόσο μεγαλύτερη η Γ.Ε.

*«Σίγουρα η ηλικία είναι ένας παράγοντας. Οι γονείς των μικρών μαθητών εμπλέκονται για άλλους λόγους στη μαθησιακή διαδικασία και οι γονείς των μεγάλων παιδιών δυστυχώς μετά χάνουν το μπαλάκι και εμπλέκονται για άλλους λόγους κυρίως συμπεριφορικούς, γιατί τα αφήνουνε λίγο ανεξέλεγκτα. Όσο πιο μικρά τα παιδιά τόσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο σχολείο με βάση αυτά που έχω δει μέχρι τώρα» (Σ.3).*

#### 3.3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το μορφωτικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο από τη μία

μπορεί να δηλώνει έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων, και άρα απουσία εμπλοκής, μπορεί, όμως, και να συνεπάγεται υψηλή εμπλοκή καθώς οι γονείς νιώθουν ότι πρέπει να συνεργαστούν με τον δάσκαλο για να υποστηρίξουν τα παιδιά. Αντίθετα, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο μπορεί να οδηγεί σε υψηλή συμμετοχή, αλλά και σε προβλήματα συνεργασίας.

*«Κοιτάξτε, η σχολική κοινότητα στην οποία βρίσκομαι φέτος αποτελείται από γονείς οι οποίοι οι περισσότεροι ασχολούνται με γεωργικές εργασίες. Συνεπώς, το μορφωτικό τους επίπεδο μπορεί να είναι μέχρι και μαθητές Γυμνασίου. Οπότε, υπάρχει μία άγνοια ως προς τη διδασκαλία... και αυτό τους κάνει να ανησυχούν. Αυτή η ανησυχία έχει σαν αποτέλεσμα να εμπλέκονται ορισμένες φορές αλλά χωρίς ουσιαστικά να γνωρίζουν» (Σ.1).*

Ως σημαντικότερος παράγοντας αναδεικνύονται οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση γενικότερα.

*«Τα στερεότυπα. Η άποψη των γονέων για τον δάσκαλο. Εγώ αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που επειδή τον δάσκαλο τον θεωρούν πολύ σημαντικό άτομο για την πορεία της ζωής του παιδιού, το δείχνουν, το επικοινωνούν στο παιδί, γίνεται αισθητό δηλαδή αυτό. Και το αντίθετο όμως, δηλαδή, όταν ο γονέας δεν σέβεται και δεν υπολήπτει τον δάσκαλο, γιατί είναι ένας δημόσιος υπάλληλος που πληρώνεται για όλον τον χρόνο και δουλεύει ελάχιστα σε σχέση με αυτό που πληρώνεται και αυτά. Βλέπετε ότι έτσι είναι ένας παράγοντας αρνητικός, οπότε, αυτόματα, βλέπετε ότι το παιδί αλλάζει στάση... Οπότε, θεωρώ ότι η στάση και τα στερεότυπα παίζουν σημαντικό ρόλο, πιο σημαντικό ρόλο από αυτό που έχει κατακτήσει να λέμε συνέχεια το μορφωτικό επίπεδο» (Σ.6).*

Φαίνεται ότι όσο περισσότερο εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, και όσο οι προσδοκίες τους παίρνουν θετικό πρόσημο για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, αλλά και για την κοινωνική τους προσαρμογή, τόσο περισσότερο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*«...Επίσης, πάλι το μορφωτικό επίπεδο ας πούμε σε γονείς που δεν είχαν την ανάλογη εκπαίδευση, για διάφορους λόγους, να έχουν πολύ έντονη ανάγκη τα παιδιά τους να τα πάνε καλύτερα, και να πετύχουν καλύτερα στη ζωή τους, κι αυτό πάλι να γίνεται πολύ έντονα όμως. Σίγουρα υπάρχουν κοινωνικοί λόγοι... δηλαδή, ως προς την κοινωνία ο καθένας θέλει να δείξει ότι το παιδί του είναι πολύ καλό, χρυσό, έχει τις χάρες όλες» (Σ.7).*

### **3.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς**

Επίσης, επικρατεί η πεποίθηση ότι η προσωπικότητα, καθώς και οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για την Γ.Ε. καθορίζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς.

«...Το δεύτερο είναι να παρουσιαζόμαστε ιδιαίτερα δογματικοί, ότι εμείς γνωρίζουμε τα πάντα, και όποια και να είναι η άποψή του γονέα να την απορρίπτουμε. Όταν ερχόμαστε σε επικοινωνία μαζί τους να μην είμαστε απόλυτοι, να δούμε ότι σεβόμαστε που είναι γονείς, ότι σεβόμαστε τις απόψεις τους. Να δείξουμε όλον αυτό το σεβασμό απέναντι στους γονείς για να μπορέσουν έπειτα οι ίδιοι να ξεκλειδώσουν μπροστά στον εκπαιδευτικό και να μας πουν τυχόν παράπονα, προβλήματα ή τι γενικότερα έχουν παρατηρήσει και τους ανησυχεί. Για μένα αυτό είναι το βασικότερο πράγμα» (Σ.4).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι προσιτοί στους γονείς, που δείχνουν προθυμία να συνεργαστούν μαζί τους, και που επιδιώκουν τακτικές ή και έκτακτες συναντήσεις με τους γονείς, φαίνεται ότι ενθαρρύνουν περισσότερο την εμπλοκή των γονέων.

«Πιστεύω ότι αυτό έχει να κάνει με το προφίλ του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι απρόσιτος, δεν ακούει, δεν βλέπει τον γονέα ως ένα συνάνθρωπο που προσπαθεί να του πει κάτι, που θα μπορούσε να τον βοηθήσει στη διαδικασία μάθησης ως προς το παιδί. Και υπάρχει μια καχυποψία από πλευράς δασκάλου ως προς τον γονέα τότε η εμπλοκή είναι μηδενική πιστεύω κανένας γονέας δε θα έχει τη θέληση να βοηθήσει τον ρόλο του δασκάλου» (Σ.1).

Ανάμεσα στους παράγοντες τους οποίους οι συμμετέχουσες μάς ανέφεραν ότι διαμορφώνουν τη Γ.Ε., είναι και οι πρακτικές που οι ίδιες χρησιμοποιούν για να ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς.

«Αρχικά, είναι ανοικτός προς όποια επικοινωνία. Έχει ανοικτούς τους διάλους επικοινωνίας, και το λέει. Και το λέει με λόγια, και το δείχνει με πράξεις... Δηλαδή, με ανθρώπινες κουβέντες να πείσει τους γονείς ότι μπορούν να βοηθήσουν, ότι μπορούν να είναι δίπλα στη διαδικασία αυτή... αλλά παίζει σημαντικότερο ρόλο το πώς θα προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός τον γονέα. Δηλαδή, πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να έχουμε αυτό το χάρισμα να βρίσκουμε τα κατάλληλα λόγια και τον τρόπο να είμαστε κοντά στους γονείς, να λέμε αυτό που συμβαίνει, χωρίς να τους κάνουμε να νιώθουν άσχημα» (Σ.9).

### 3.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα

Λόγω των πολύ ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στο νησί Α και στο νησί Β, προκρίνεται ότι το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση της Γ.Ε. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε μικρές σχολικές μονάδες, στις οποίες ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη κυμαίνεται από επτά έως είκοσι, τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν και να επισημάνουν έναν επιπλέον καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της Γ.Ε., δηλαδή το μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι το πολιτισμικό πλαίσιο που περιβάλλει τη σχολική μονάδα στα νησιά αυτά προωθεί ένα συμβιωτικό κλίμα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και

διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση της Γ.Ε. Γενικά, φαίνεται πως ο μικρός αριθμός μαθητών, σε συνδυασμό με μία σχολική κουλτούρα που είναι θετική στη συμμετοχή των γονέων, επηρεάζουν θετικά τη Γ.Ε.

*«... Βέβαια το κακό είναι, όπως είπαν, όταν το μορφωτικό επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, και τα όρια που έχουν ως χαρακτήρες από μόνοι τους οι άνθρωποι της επαρχίας, δηλαδή τα όριά μας επειδή είμαστε λίγο πιο χύμα άνθρωποι, πολλές φορές αυτή η ευκαιρία που δίνεται από τους δασκάλους παρερμηνεύεται και έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα» (Σ.3).*

*«...Σε ένα σχολείο που γενικώς λύνει τα προβλήματα, τα οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να έχει στην λειτουργία του, γιατί και αυτό παίζει ρόλο ακόμα και ο τρόπος που λειτουργεί ένα σχολείο, το υλικό που διαθέτει, και οι δυνατότητες που δίνει στο δάσκαλο να κάνει το μάθημα» (Σ.5).*

### **3.4. Σχέσεις με τους γονείς-ο ρόλος της κουλτούρας**

#### **3.4.1. Βιώματα από τις σχέσεις με τους γονείς στη σχολική κοινότητα**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε πολύ θετικά βιώματα περιγράφοντας ένα ιδιαίτερα θετικό «οικογενειακό» κλίμα που βασίζεται στην προθυμία των γονέων να συνεργαστούν, την εκδήλωση σεβασμού προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και το έργο του, και την επίδειξη μεγάλης εμπιστοσύνης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών.

*«Γενικά εμείς έχουμε μια πάρα πολύ καλή σχέση. Θα τη χαρακτηρίζα πολύ θετική και ικανοποιητική. Οι γονείς μας συμμετέχουν σε οτιδήποτε κάνουμε και πολλές φορές από μόνοι τους μπορεί να μας πουν αν θέλουμε κάτι από αυτούς. Αρα, βλέπω μια πολύ θετική στάση και από τους γονείς και από το σχολείο γενικά. Από τον διευθυντή, από τους άλλους δασκάλους» (Σ.10).*

*«... Ειδικά για μένα φέτος τα δεδομένα είναι πολύ ενθαρρυντικά. Δηλαδή έχω μόνο 7 παιδάκια, είμαστε μια οικογένεια όπως λέω, και είναι ουσιαστική και πολύ πιο εύκολη η επικοινωνία μας... Νομίζω ότι εδώ είμαστε λιγότεροι άνθρωποι, είναι πιο ανθρώπινη και καλύτερη η επικοινωνία» (Σ.2).*

Είναι η «τύχη της μικρής κοινωνίας», όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός, που τους επιτρέπει να έχουν μία καλύτερη και πιο ανθρώπινη επικοινωνία με τους γονείς. Είναι η απουσία ταμπού και φραγμών που τους επιτρέπει να βιώνουν στιγμές ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης, που τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

#### **3.4.2. Ο ρόλος της κουλτούρας της περιοχής στη διαμόρφωση της Γ.Ε.**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα συμφώνησαν ότι η κουλτούρα της συγκεκριμένης νησιωτικής περιοχής, στην οποία ξεχωρίζει ο έντονος σεβασμός προς τον δάσκαλο, το σχολείο

και την εκπαίδευση ως αγαθό και θεσμό, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Γ.Ε.

*«Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Γιατί ας πούμε ξέρω ότι σε μερικά μέρη, η κουλτούρα επιτάσσει το παιδί να σέβεται τον δάσκαλο, να σέβεται τον εκπαιδευτικό, γιατί είναι πάνω από όλα... προσπαθούμε και κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε, για να φτάσουμε στην αυτοπραγμάτωση μας, που είναι η γνώση, που είναι η ψυχή μας, και επειδή υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που μας βοηθάνε σε αυτό τους σεβόμαστε και προχωράμε για το καλύτερο» (Σ.6).*

Οι ιδανικές αυτές συνθήκες σχετίζονται και με τη μεγάλη αξία που δίνεται στις παραμεθόριους περιοχές της έρευνάς μας στον θεσμό της εκπαίδευσης. Η κουλτούρα των εν λόγω περιοχών επηρεάζει, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, και διαμορφώνει θετικά τα πιστεύω, τις απόψεις και τους χαρακτήρες των ανθρώπων απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης.

*«...Επίσης, εδώ στην (...) είναι θεωρώ υψηλά η αξία της εκπαίδευσης και στην παραμεθόριο περιοχή που διδάσκω φέτος» (Σ.8).*

*«Γενικά, βλέπω ότι η κουλτούρα στην (...) είναι θετική στη συμμετοχή στο σχολείο. Βλέπω γονείς που δείχνουν πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά τους, έχουνε πολύ στενή σχέση με το σχολείο. Άρα, γενικά πιστεύω ότι η κουλτούρα εδώ στην (...) σίγουρα ευνοεί την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη σχολική ζωή των παιδιών» (Σ.10).*

Ένας ακόμη παράγοντας διαμόρφωσης της Γ.Ε. είναι και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες της κοινωνίας στα εν λόγω νησιά. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει μία εκπαιδευτικός, οι χαμηλοί στόχοι που τίθενται από την κοινωνία στον τομέα των σπουδών μπορούν μοιραία να οδηγήσουν σε μειωμένη στήριξη των μαθητών στην προσπάθεια εισαγωγής τους στις πιο ανταγωνιστικές σχολές, παραδείγματος χάριν ιατρική και νομική. Το γεγονός αυτό επηρεάζει καθοριστικά το πώς και πόσο συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*«Παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η κουλτούρα και γενικά η νοοτροπία που υπάρχει σε έναν τόπο για το πώς υποστηρίζουμε τα παιδιά μας και το τι μπορεί να πετύχουν. Και τώρα αυτό συγκρίνοντάς το λίγο και με την (...), που έτυχε να κάνω κι εκεί, εδώ, για παράδειγμα, στην (...) να έχουμε συγκεκριμένους στόχους, θέλουμε να πετύχουμε, αλλά νομίζουμε ότι δεν μπορούνε τα παιδιά να πετύχουν εκπαιδευτικά κάτι πολύ ψηλά, δεν πιστεύουμε ότι μπορούμε να βγάλουμε γιατρούς, δικηγόρους και τα λοιπά, ενώ παράδειγμα στην (...) αυτό, είχα παρατηρήσει, ότι ήτανε αυτονόητο, ότι ναι το κάθε παιδί, ανεξάρτητα από ποια οικογένεια προέρχεται, μπορούσε να πετύχει και να φτάσει κάτι πολύ ψηλά...είχα δει κάτι τελείως, τελείως διαφορετικό σαν νοοτροπία, και είχε απόδοση, δηλαδή οι μαθητές που είχα στην (...) ΣΤ' Δημοτικού, που δεν*

ήταν καλύτεροι συγκρίνοντάς τους με μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού που είχαν εδώ, οι μισοί πέρασαν γιατροί. Δε φαντάζομαι ότι είχε να κάνει με το ότι εκείνοι ήταν μαθησιακά καλύτεροι, απλά είχαν διαφορετική εξέλιξη, υπήρχε διαφορετική νοοτροπία, και πήραν διαφορετική υποστήριξη. Έχει να κάνει συνολικά με την κοινωνία, τι περιμένει από τους μαθητές, τι προσδοκίες έχει και πώς αυτό περνάει μετά και στα παιδιά» (Σ.7).

### 3.4.3. Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς

Οι πιο συνηθισμένες πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών είναι οι προκαθορισμένες ενημερωτικές συναντήσεις στο σχολείο, τακτικές ή έκτακτες, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Σημαντικότερη εξ αυτών θεωρούν την πρώτη συνάντηση που δίνει το πλαίσιο και τον τόνο της επικοινωνίας.

«...Σε επίπεδο δασκάλου με τους γονείς της τάξης του επίσης προβλέπονται συναντήσεις με τους γονείς. Σαφώς και υπάρχει εμπλοκή όχι μόνο για την ενημέρωσή τους από τον δάσκαλο, αλλά επιβάλλεται και μία αλληλεπίδραση με τους γονείς...Πέρα από τις ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς που προβλέπονται, υπάρχουν ατομικές συναντήσεις... Κλείνουμε ατομικά ραντεβού σε ώρες που βολεύουνε και τους γονείς και εμένα φυσικά, σε ώρες σχολείου πάντα» (Σ.5).

«Γενικά, εγώ βλέπω ότι ασχολούνται οι γονείς και μου στέλνουν και email, δηλαδή με παίρνουν και στο κινητό, πολλές φορές, αν θέλουν να μάθουν κάτι, τους το έχω δώσει. Γενικά, νιώθω πολύ ευχαριστημένη από την εμπλοκή που έχουν οι γονείς» (Σ.10).

## 4. Συζήτηση-συμπεράσματα

Τα ευρήματά μας απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης μελέτης σε σχέση με το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εν λόγω έρευνα τη Γ.Ε., ποιες μορφές της εντοπίζουν, ποια οφέλη της βιώνουν, ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι τη διαμορφώνουν, και πώς νοηματοδοτούν τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή στο πλαίσιο της κοινότητάς τους. Ευρήματα που έρχονται να επιβεβαιώσουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα αλλά και να προσθέσουν νέα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη Γ.Ε. ως μια διαρκή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Catsambis, 2001· Zhou & Zhong, 2018), απολύτως αναγκαία και ωφέλιμη για την ενίσχυση και βελτίωση των συναισθηματικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του ρόλου των γονέων και των εκπαιδευτικών (Grolnick, 2015· Gulevska, 2018· Mora & Escardíbul, 2018). Επιπλέον, όπως διαπιστώνουν κι οι Anastasiou & Papagianni (2020), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συνηθέστερες μορφές Γ.Ε. στο σπίτι είναι η παροχή βοήθειας στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και η δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μελέτης. Ενώ στο σχολείο, οι

συνηθέστερες μορφές Γ.Ε. είναι η συμμετοχή σε ενημερωτικές συναντήσεις, η παροχή εθελοντικής βοήθειας, και η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Ο βασικότερος παράγοντας που διαμορφώνει τη Γ.Ε. είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των εμπλεκόμενων μερών, κάτι που υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Νικολάου, 2020·Penderi & Petrogianni, 2017). Αναφέρθηκαν, επίσης, στο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των γονέων, στην προσωπικότητα, την ηλικία και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στην προσωπικότητα, την εμπειρία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Hornby & Fafaele, 2011·Πετρογιάννης, 2012). Στην έρευνα αναδείχθηκε ο σημαντικός ρόλος της ιδιαίτερης κουλτούρας που υπάρχει στις περιοχές αυτές στη διαμόρφωση των στάσεων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των γονέων και των εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα νησιά αυτά αναφέρουν ότι οι γονείς είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν, να ακούσουν, να μιλήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, και να σταθούν στο πλευρό των εκπαιδευτικών. Κάνουν λόγο για γονείς που σέβονται τον δάσκαλο, και δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο του. Παράλληλα, οι ίδιες είναι πρόθυμες να δώσουν τα απαραίτητα κίνητρα στους γονείς για περισσότερη συμμετοχή. Δημιουργούν ευκαιρίες για διάλογο, έχουν τις «πόρτες» της σχολικής τους τάξης ανοιχτές, δεν αισθάνονται απειλή, και επιδεικνύουν θετική διάθεση και ειλικρινές ενδιαφέρον. Η έρευνα αναδεικνύει ότι αυτή η από κοινού θετική στάση υποστηρίζεται από την ιδιαίτερη κουλτούρα και το πολιτισμικό πλαίσιο των υπό εξέταση περιοχών (Jeynes, 2018).

## 5. Περιορισμοί-προτάσεις

**Β**ασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος της πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας Covid-19. Επιπλέον, ο σχετικά περιορισμένος αριθμός των συνεντεύξεων προέκυψε αναγκαστικά λόγω του περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών στα νησιά αυτά. Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η περαιτέρω διερεύνηση ενδεχομένως και με μεικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό των ειδικών πτυχών που ανέδειξαν τα δεδομένα των πρώτων αυτών συνεντεύξεων σε ό,τι αφορά το ρόλο της κουλτούρας και του πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και τις ειδικές διαστάσεις της επικοινωνίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών, από ένα πιο διευρυμένο δείγμα παραμεθόριων περιοχών της Ελλάδας.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Γεωργιάδου-Καμπουρίδου, Β. & Μπατζακλή, Μ. (2018). Αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο συνεργασίας γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικού στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδασκτική των Μαθηματικών*, 0(2), 51-70. doi: 10.12681/enedim.18813



- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β. & Κυριακίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σελ. 205-215). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης δυσκολιών. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 491-510). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (τομ. 6, σελ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από <https://pseve.org/publications/yearbook/yearbook-volume-06/>
- Νικολάου, Ε. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τους παράγοντες που διευκολύνουν και παρεμποδίζουν την επικοινωνία με τους γονείς παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Στο: Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επιμ.), *Επικοινωνία και Εκπαίδευση. Θέματα Θεωρίας και Ερευνητικής Μεθοδολογίας της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (τομ. 3, σελ. 259-277). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(2), 73-85.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 5-29.
- Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ. & Πασχαλίδου, Δ. (2015). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-163.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98(98-99), 183-198. doi: 10.12681/grsr.747

### Ξενογλώσση

- Anastasiou, S. & Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' views on parental involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G. & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241. doi: 10.1080/0966976022000044762
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149-177. doi: 10.1023/A:1014478001512
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Επιστ. Επιμ. Χ. Τζορμπατζοπούδης. Αθήνα: Ίων.
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.
- Foster, M. D., Young, J. R. & Young, J. L. (2017). Teacher perceptions of parental involvement and the achievement of diverse learners: A meta-analysis. *Journal of Ethical Educational Leadership*, 4(5), 1-17. Retrieved from: <http://www.cojeel.org>.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315. doi: 10.1177/0042085904263205
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- 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. doi: 10.1086/461655
- Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73. doi: 10.1007/s11031-014-9423-4
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, P. H. (1997). Predictors of parental involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538

- Gulevska, V. (2018). Teachers' perceptions of parental involvement in primary education. *Inovacije u Nastavi-časopis za Savremenu Nastavu*, 31(1), 134-140. doi: 10.5937/inovacije1801134G
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hong, S. & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.32
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435. doi: 10.3102/00028312024003417
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.2307/1170618
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049
- Jeynes, W. (2012) A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Jeynes, W. H. (2018) A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Khan, M. B. (1996) Parental involvement in education: Possibilities and limitations. *School Community Journal*, 6, 57-68.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000) Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. doi:10.2307/2112583
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011) Parental Involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi: 10.1080/10459880903472876

- Mannan, G. & Blackwell, J. (1992) Parent involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review*, 24(3), 219-226. doi: 10.1007/BF01108494
- Marjoribanks, K. (1985) Ecological correlates of adolescents' aspirations: Gender-related differences. *Contemporary Educational Psychology*, 10(4), 329-341. doi: 10.1016/0361-476X(85)90030-X
- Mora, T. & Escardíbul, J. O. (2018) Home environment and parental involvement in homework during adolescence in Catalonia (Spain). *Youth & Society*, 50(2), 183-203. doi: 10.1177/0044118X15626050
- OECD, (2018) *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Peña, D. C. (2000) Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. doi: 10.1080/00220670009598741
- Penderi, E. & Petrogiannis, K. (2017) Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του “εκπαιδευτικού θύλακα” του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122. doi: 10.12681/dial.14050
- Phtiaka, H. (1998) ‘It’s their job, not ours!’: Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Sapungan, G. M. & Sapungan, R. M. (2014) Parental involvement in child’s education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 23-43.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002) Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26. doi: 10.1177/001312402237212.
- Spera, C. (2005) A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology review*, 17(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1.
- Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson, R. (2016) Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School-Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Vaden-Kiernan, N. & Chandler, K. (1996) Parents’ Reports of School Practices to Involve Families. Statistics in Brief. *National Center for Education Statistics*, 1-15.
- Wagner, T. & Sconyers, N. (1996) *“Seeing” the School Reform Elephant: Connecting Policy Makers, Parents, Practitioners, and Students*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Zhou, G. & Zhong, L. (2018) Chinese Immigrant Parents’ Involvement in Their Children’s School-Based Education: Behaviours and Perceptions. In: Y. Guo (Ed.), *Home-School Relations* (pp. 89-111). Singapore: Springer.