



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

από την

Πρόιου Πετρούλα

(Α.Μ. 4282014032)

**ΘΕΜΑ: «Οι αντιλήψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την
εμπλοκή των γονέων τους στο μάθημα των Μαθηματικών»**

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Καρούση Σόνια	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπουσα
Χατζηγεωργίου Ιωάννης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος
Σταμάτης Παναγιώτης	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος

ΡΟΔΟΣ, 2016

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Διδακτική Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Διεπιστημονική Προσέγγιση» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διδακτική Θετικών Επιστημών και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Διεπιστημονική προσέγγιση» του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Στην αρχή της παρουσίασης της εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους με την βοήθειά τους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση και την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Καφούση Σόνια, για τη διαρκή εποπτεία σε κάθε βήμα της εργασίας, από το ξεκίνημα μέχρι την ολοκλήρωσή της, τη συνεχή παρουσία της και την άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε μου ανάγκη για επεξήγηση και καθοδήγηση, καθώς και τις πολύτιμες συμβουλές της σχετικά με την πρόοδο της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Ανδρέα Μούτσιο-Ρέντζο για το χρόνο που αφιέρωσε προκειμένου να μου δώσει τις διευκρινίσεις που χρειάστηκα στο δύσκολο κομμάτι της ανάλυσης των δεδομένων με το πρόγραμμα SPSS.

Τέλος, για το ίδιο κομμάτι, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον κ. Μουστάκα Λουκά, που μου προσέφερε τις πολύτιμες γνώσεις του σχετικά με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS και με βοήθησε καθοριστικά στην ολοκλήρωση του τελευταίου μέρους της εργασίας μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο	
1. Ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής.....	10
2. Μοντέλα για τη σχέση σχολείου-οικογένειας.....	16
2.1. Το μοντέλο των Ryan και Adams.....	16
2.2. Τα έξι μοντέλα σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000).....	20
3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	26
3.1 Το φύλο του γονέα.....	26
3.2. Κοινωνικό υπόβαθρο.....	29
4. Γονεϊκή εμπλοκή και μαθηματικά.....	33
4.1. Χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά.....	35
5. Σκοπός της έρευνας.....	41
Κεφάλαιο 2: Παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων	
1. Στόχοι της έρευνας και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.....	43
2. Τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων.....	49
2.1. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων	
2.1.1. Σύσταση δείγματος ως προς την εθνικότητα.....	50
2.1.2 Αποτελέσματα ως προς τη βοήθεια των γονέων στη μελέτη των παιδιών.....	51
2.1.3. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη του μαθήματος της Γλώσσας.....	53
2.1.4. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Μαθηματικών.....	54
2.1.5. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Φυσικών Επιστημών.....	55
2.1.6. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Ιστορίας.....	56
2.1.7. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Γεωγραφίας.....	57
2.1.8. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Θρησκευτικών.....	58
2.1.9. Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.....	59
2.1.10. Συγκριτική παρουσίαση των θετικών απαντήσεων για τα μαθήματα.....	60
2.1.11. Συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη του μαθήματος	

των μαθηματικών.....	60
2.1.12. Συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων.....	63
2.1.13. Φύλο γονέα που συμμετέχει στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών.....	64
2.1.14. Φύλο γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων.....	66
2.2. Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	68
2.2.1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τις μητέρες.....	68
2.2.2. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τους πατέρες.....	73
2.3. Επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	79
2.3.1. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την καταγωγή.....	79
2.3.1.1. Καταγωγή και συμμετοχή στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων.....	79
2.3.1.2. Καταγωγή και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών.....	81
2.3.2. Αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο του παιδιού	
2.3.2.1. Φύλο παιδιού και συμμετοχή στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων.....	83
2.3.2.2. Φύλο παιδιού και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών.....	84
2.3.2.3. Φύλο γονέα και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών.....	86

Κεφάλαιο 3

1. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	89
2. Περιορισμοί της έρευνας.....	92
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	94

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement ή parental engagement στη διεθνή βιβλιογραφία) εστιάζοντας στη συσχέτισή της με το μάθημα των μαθηματικών, έτσι όπως βιώνεται και εκφράζεται από τη σκοπιά των μαθητών/τριών της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, όπου παρουσιάζεται ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και οι παράγοντες που δύνανται να την επηρεάσουν, σύμφωνα με τους ερευνητές. Από τους άξονες αυτούς επιλέχθηκαν τρεις στους οποίους κινήθηκε η έρευνα της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού και η πολιτισμική προέλευση της οικογένειας του παιδιού. Διεξήχθη έρευνα κατά την οποία δόθηκαν ερωτηματολόγια σε δείγμα 100 παιδιών (51 αγόρια και 49 κορίτσια) που φοιτούσαν στις Ε' και ΣΤ' τάξεις κατά το έτος 2015-2016. Το δείγμα προερχόταν από δύο σχολεία της επαρχίας του νησιού της Ρόδου. Τα ερωτηματολόγια μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και κλίμακας Likert εξέταζαν τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών (φύλο, τάξη, χώρα καταγωγής) και τις απόψεις τους σχετικά με την εμπλοκή καθενός από τους δύο γονείς τους στο μάθημα των μαθηματικών. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS της IBM. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, από την οποία προκύπτουν τα συμπεράσματα. Όπως προέκυψε από τα δεδομένα και την ανάλυσή τους, δεν ήταν δυνατό να συσχετιστεί η γονεϊκή εμπλοκή στο μάθημα των μαθηματικών με κάποιον από τους παράγοντες που εξετάστηκαν και αναφέρονται παραπάνω, σύμφωνα πάντα με τον τρόπο που τα παιδιά την αντιλαμβάνονται και την εκφράζουν δια μέσου ενός ερωτηματολογίου. Τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος από αντίστοιχες μελλοντικές μελέτες.

Λέξεις κλειδιά: *γονεϊκή εμπλοκή, μαθηματικά, μαθηματική επίδοση, επίδραση οικογενειακού περιβάλλοντος, πολιτισμικές καταβολές*

Abstract

The following diploma thesis attempts to approach the issue of parental involvement (or parental engagement in the international literature), focusing on its relation to the subject of school mathematics, as it is experienced and expressed by pupils of 5th and 6th grade of primary school. The first chapter presents the theoretical framework of the assignment, that the research was based on. It contains the definition of the term “parental involvement” as it is given by scientists of the international and Greek literature, as well as the factors that might have an influence on it. Among all the factors presented three were chosen to determine the progress of the research. Specifically, these factors were: the parent’s sex, the kid’s sex and the cultural origins of the kid’s family. A study was conducted through questionnaires that were given to a sample of 100 pupils (51 boys and 49 girls) that were attending 5th and 6th grade of primary school during the school year 2015-2016. The sample group was derived from two schools of Rhodes’ island countryside. The questionnaires, through multiple choice questions and Likert scale statements were examining the demographic information about the kids (sex, school year, country of origin), along with their perception of each one of their parents’ way of involvement in mathematics. Following this part was the analysis of the data with statistics analysis program SPSS of IBM. In the last part of the study the results of the study are presented and analyzed. The conclusions of the study are formulated based on the results of the data analysis. According to them, there was no potential of correlating parental involvement to the three factors mentioned above, as it is experienced and stated by the pupils examined. The last part of this thesis presents the constraints of the study, along with suggestions for further research of the subject by future projects.

Keywords: parental involvement, parental engagement, mathematics, mathematical achievement, influence of family surroundings, cultural background

Εισαγωγή

Για τον κάθε άνθρωπο μεμονωμένα ως οντότητα, αλλά και για το σύνολο της κοινωνίας ως επέκταση αυτού, η διαπαιδαγώγηση και η ανατροφή του αποτελούν μέγιστης σημασίας ζητήματα. Συνιστούν τον πυρήνα της ζωής του κατά τα πρώτα χρόνια του, ενώ επίσης διαμορφώνουν και την πορεία και ποιότητα όλων των υπόλοιπων χρόνων του, παίζοντας καθοριστικό ρόλο. Δύο από τους βασικότερους θεσμούς που έχουν πρωτεύοντα ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι η οικογένεια και το σχολείο. Η οικογένεια είναι ο πρώτος φορέας διαπαιδαγώγησης, και μάλιστα ο αποκλειστικός για τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού (Constantino, 2003). Το σχολείο έρχεται μεταγενέστερα, ωστόσο για πολλά χρόνια, μέχρι και την ενηλικίωση του ατόμου, βρίσκεται στο επίκεντρο της καθημερινότητάς του και αποτελεί την κύρια απασχόλησή του.

Το σχολείο είναι ο θεσμοθετημένος από το κράτος φορέας που έχει αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών παρέχοντάς τους ακαδημαϊκές γνώσεις κατά κύριο λόγο, καθορισμένες από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, που είναι οι ίδιες για όλα τα παιδιά της χώρας. Παράλληλα, όμως, το σχολείο θεωρείται υπεύθυνο για τη μετάδοση ηθικών αξιών και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Η οικογένεια δεν παύει να διαμορφώνει το παιδί και να φροντίζει για την αγωγή του παιδιού από τη στιγμή που αυτό πηγαίνει στο σχολείο. Λειτουργεί παράλληλα με αυτό, παρέχοντας στο παιδί την φροντίδα και την στήριξη που χρειάζεται για να αναπτύσσεται σωστά. Προκειμένου, μάλιστα, να μη δημιουργούνται συγκρούσεις και σύγχυση στο παιδί, καλό είναι η αγωγή που λαμβάνει από την οικογένεια και από το σχολείο να βρίσκονται σε σύμπτωση.

Από τα χρόνια που ακολούθησαν τη βιομηχανική επανάσταση και μέχρι τις μέρες μας, από τότε που καθιερώθηκε το σχολείο ως επίσημος θεσμός, δηλαδή, το σύνθημα όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι να αναλαμβάνει η οικογένεια το βάρος της ψυχοσυναισθηματικής αγωγής τους, της συνεισφοράς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και της προσωπικότητάς τους, ενώ το θέμα της ακαδημαϊκής μόρφωσης των παιδιών το επωμίζεται αποκλειστικά το σχολείο. Είναι ποικίλοι οι λόγοι που ευθύνονται γι' αυτό, από την έλλειψη αυτοπεποίθησης των γονέων ως προς τις γνώσεις και την καταλληλότητά τους, μέχρι την αποθάρρυνσή τους από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μεγάλος αριθμός ερευνών τα τελευταία χρόνια έχει μελετήσει τη συνεργατική σχέση γονέων και σχολείου και έχει καταδείξει τα θετικά αποτελέσματα που έχει στην επίδοση των παιδιών και στην ομαλή διαβίωσή τους στα πλαίσια του σχολείου. Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των

παιδιών τους αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στο σχολείο και τις εκπαιδευτικού τύπου δραστηριότητες. Οι προσδοκίες των γονέων παρέχουν ισχυρό κίνητρο στα παιδιά για να επιδιώκουν τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ο Constantino το 2003 στην έρευνά του διαπίστωσε ότι η θετική ενίσχυση των γονέων προς τα παιδιά τους για το σχολείο και ο έπαινος για την προσπάθειά τους είχαν ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση του παιδιού στο να προσπαθεί για την καλύτερη δυνατή επίδοσή του στο σχολείο. Θετική επίδραση στη σχέση των παιδιών με το σχολείο είχε και η θετική στάση των οικογενειών τους απέναντι σ' αυτό, η καλή σχέση οικογένειας και σχολείου και οι στόχοι των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Αντίθετα, οι προστριβές των γονέων με το προσωπικό του σχολείου, όπως επίσης και η επιτιμητική στάση τους απέναντι στις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών είχαν ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση των παιδιών απ' το σχολείο και την αποθάρρυνσή τους.

Ως εκ τούτου, υπάρχουν προσπάθειες για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων και σε άλλους τομείς της διαπαιδαγώγησης πέραν του ψυχοσυναισθηματικού τομέα, όπως είναι και η ενεργός συμμετοχή τους στη διδασκαλία και μάθηση των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Τη συμμετοχή αυτή των γονέων τη συναντούμε στη βιβλιογραφία με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή (ή γονική εμπλοκή κατά άλλους) (*parental involvement/engagement*). Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει μεγάλη πληθώρα μελετών που επικυρώνει την αξία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, πράγμα που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ζητήματος και το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής συγκεκριμενοποιώντας το στο μάθημα των μαθηματικών και βλέποντάς το από τη σκοπιά του κύριου αποδέκτη, του παιδιού. Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί η στάση των παιδιών απέναντι σ' αυτό. Εκεί έγκειται, λοιπόν, το ερευνητικό ενδιαφέρον της εργασίας αυτής, καθώς στοχεύει στο να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορες έννοιες, από τις πιο προφανείς, όπως είναι η βοήθεια των γονιών στις εργασίες των παιδιών στο σπίτι ή η απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο για να ενημερωθεί για την πρόοδο του παιδιού (Κόζυβα, 2009), μέχρι πιο σύνθετους και πολυπαραγοντικούς ορισμούς του όρου. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει έμμεσους τρόπους εμπλοκής, όπως οι προσδοκίες των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους, η δημιουργία θετικού κλίματος απέναντι στο σχολείο και η προαγωγή του αισθήματος ενίσχυσης προς το παιδί (Georgiou, 2007). Για παράδειγμα, ο Marjoribanks (1983) αναφέρεται σε δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης από την οικογένεια, που το ορίζει μέσα από τρεις διαστάσεις: τις προσδοκίες των γονιών για το παιδί, την αλληλεπίδραση γονιού-παιδιού σχετικά με τη μάθηση και τη φροντίδα των γονέων για την ανεξαρτησία του παιδιού. Οι Stevenson και Baker (1987) κάνουν λόγο για τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορούν να ενισχύσουν τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και για την ενθάρρυνση ανάπτυξης κινήτρου και θετικών στάσεων προς το σχολείο, ενώ συνιστούν την διευκόλυνση πρόσβασης των γονέων στις ανάλογες πηγές προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί. Οι Fehrmann, Keith και Reimers (1987) μιλούν για την παρακολούθηση της μελέτης του παιδιού αλλά και των άλλων δραστηριοτήτων του στο σπίτι και την επίβλεψή του ως προς το χρόνο που δαπανά στο καθένα. Άλλη οπτική είναι αυτή που δίνει έμφαση στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας με σκοπό την εποικοδομητική σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους ώστε να βελτιώσουν την επίδοση του παιδιού (Pelco, L. & Ries, R., 1999).

Η Haack (2007) υποστηρίζει ότι γονεϊκή εμπλοκή είναι όλες οι συμπεριφορές των γονέων που έχουν αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των παιδιών τους και στοχεύουν στη βελτίωσή της, όπως επίσης ενδυναμώνουν την επικοινωνία οικογένειας-σχολείου. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να ξεκινούν με πρωτοβουλία είτε των γονέων είτε του σχολείου και περιλαμβάνουν τόσο τις δραστηριότητες στο σπίτι, στο σχολείο όσο και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Οι δραστηριότητες μέσα στην οικογένεια περιλαμβάνουν τη γονική μέριμνα για το παιδί, όπως είναι η φροντίδα της διατροφής του παιδιού και της ιατροφαρμακευτικής του περίθαλψης, καθώς και η επιτήρηση της τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων στο σχολείο. Επίσης, σχετίζονται με προσωπικούς παράγοντες, όπως η θετική στάση απέναντι

στη μάθηση, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση του παιδιού και οι προσδοκίες για τη σχολική του επίδοση. Ακόμα, η κατηγορία αυτή αφορά στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικού τύπου δραστηριότητες εκτός σπιτιού.

Οι δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου αναφέρονται στη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς μέσω εθελοντικών δράσεων στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, όπως είναι η συμβολή στη διοργάνωση συναυλιών, αθλητικών γεγονότων και φιλανθρωπικών εκδηλώσεων.

Τέλος, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας περιλαμβάνει πρωτίστως την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο, αλλά και του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, όπως είναι οι ενέργειες για την εξασφάλιση πόρων υπέρ του σχολείου και των οικογενειών.

Οι Grolnick και Slowiazcek (1994) προτείνουν έναν ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής που λαμβάνει υπόψη αναπτυξιακές αλλά και εκπαιδευτικές κατασκευές, συνδυάζοντας έτσι τόσο τους γενικότερους ορισμούς όσο και επιμέρους διαστάσεις. Έτσι, λοιπόν, στη δική τους δουλειά αναφέρονται στην εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων από τους γονείς στο παιδί μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Διαχωρίζουν έτσι την εμπλοκή των γονέων που αφορά στο σχολείο από τη γενικότερη εμπλοκή τους στην ανατροφή του παιδιού. Ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο και τους πόρους του κάθε γονέα, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα της εμπλοκής τους και η εμπλοκή αυτή μπορεί να αφορά τόσο τα μαθήματα του σχολείου, όσο και εξωσχολικές δραστηριότητες. Τονίζουν, έτσι, τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της γονεϊκής εμπλοκής που έχει να κάνει με την παροχή διαφορετικού τύπου ενίσχυσης και πόρων, είτε άμεσα σχετιζόμενων με το σχολείο είτε έμμεσα επηρεάζοντας την απόδοση και την επίδοση του παιδιού.

Όσον αφορά στους πόρους στο πεδίο της εκπαίδευσης, αναφέρουν ως μια πρώτη κατηγορία εμπλοκής ότι οι γονείς μπορούν να εκδηλώσουν τη συμμετοχή τους μέσω συμπεριφορών όπως το να επισκέπτονται τακτικά το σχολείο και να παρακολουθούν τις διάφορες εκδηλώσεις που αυτό διοργανώνει. Υποστηρίζουν ότι έτσι το παιδί βιώνει ενεργά την εμπειρία της εμπλοκής των γονιών του στη σχολική ζωή του και αυτό αποτελεί για το ίδιο ένα θετικό πρότυπο που αναδεικνύει τη σημασία του σχολείου. Επίσης ισχυρίζονται ότι με αυτόν τον τρόπο γίνεται ευκολότερο και για τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα και τις σχολικές εργασίες, γιατί έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πάρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να το καταφέρουν. Επίσης, υποστηρίζουν ότι όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά κατ' αυτόν τον τρόπο, επηρεάζεται η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με θετικό τρόπο και γίνεται έτσι κι ο εκπαιδευτικός μέσο επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων στην επίδοση του παιδιού.

Ακόμα, υπάρχουν περαιτέρω συναισθηματικοί λόγοι που ενισχύουν την χρησιμότητα της γονεϊκής εμπλοκής όπως επεξηγήθηκε παραπάνω, πράγμα που αποτελεί τη δεύτερη κατηγορία. Το παιδί βιώνει αυτή τη δραστηριοποίηση των γονιών του ως μια πτυχή της στοργικής σχέσης, η οποία εδραιώνεται μέσα από αυτή την κατάσταση. Νιώθει ότι οι γονείς του ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την επίδοσή του στο σχολείο και αλληλεπιδρούν μαζί του για θέματα σχετικά με το σχολείο του. Αυτό αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που ενισχύει τη θετική εικόνα του παιδιού για το σχολείο.

Η τρίτη κατηγορία εμπλοκής είναι γνωστικού τύπου. Αφορά στην παροχή στο παιδί ερεθισμάτων, πόρων και εμπειριών που θα εμπλουτίσουν το γνωστικό του ορίζοντα, όπως είναι η επίσκεψη στη βιβλιοθήκη ή το να συζητούν για τις τρέχουσες εκδηλώσεις (Haack, 2007). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διασύνδεση σχολείου και σπιτιού-οικογένειας, γεγονός που επίσης αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού.

Οι Kohl et al. (2000) χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους ένα ερωτηματολόγιο με το οποίο εξετάζονται διάφορες πτυχές της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και περιλαμβάνουν ζητήματα όπως το μέγεθος, τον τύπο, την πηγή που ξεκινά την επαφή μεταξύ δασκάλων και γονέων, την ισότητα στη σχέση γονέα-δασκάλου, την εμπλοκή του γονέα στο σχολείο του παιδιού του, καθώς και την εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την αξία της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση. Επίσης, εξετάζει το βαθμό παροχής ακαδημαϊκού κινήτρου στο σπίτι και το βαθμό ικανοποίησης του γονέα για το σχολείο του παιδιού του.

Οι Fantuzzo, McWayne και Perry (2004) συνιστούν τρεις βασικούς άξονες γονεϊκής εμπλοκής, στους οποίους αντικατοπτρίζονται και όλοι όσοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι άξονες αυτοί είναι:

- *Η εμπλοκή στο επίπεδο της οικογένειας (Home-Based Involvement).*

Περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες από την πλευρά των γονέων και όσων αναλαμβάνουν τη φροντίδα του παιδιού στις μικρές ηλικίες, που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης. Αυτές μπορεί να είναι η παροχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι, αλλά και έξω από αυτό, στην ευρύτερη κοινότητα, όπως μια επίσκεψη στη βιβλιοθήκη (Manz et al., 2004).

- *Η εμπλοκή στο επίπεδο του σχολείου (School-Based Involvement).*

Αφορά σε δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς στα πλαίσια του σχολείου και οι οποίες είναι προς όφελος των παιδιών τους. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι εθελοντικές δραστηριότητες στην τάξη, η συμμετοχή σε σχολικές εκδρομές και ο σχεδιασμός εκδηλώσεων σε συνεργασία με τους άλλους γονείς.

- *Οι συναντήσεις σχολείου-οικογένειας (Home-School Conferencing).*

Αναφέρονται στην επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού για οποιοδήποτε θέμα αφορά στην πρόοδο του παιδιού, όπως είναι οι δυσκολίες που τυχόν αυτό συναντά και οι ενέργειες που θα έπρεπε να γίνουν ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσής του. Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται μέσω συνεδριάσεων, δια μέσου τηλεφώνου ή ακόμα και σημειωμάτων (Manz et al., 2004).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις έγιναν εμφανείς στην έρευνά τους στις μικρές ηλικίες, όπως οι ηλικίες πριν το νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκειά του και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου παρατηρήθηκαν εθελοντικές δραστηριότητες από την πλευρά των γονιών.

Η Berger (Berger, 1991, βλ. Bauch, 1994) μελετώντας σχολεία της Αμερικής και αναφερόμενη στους πιθανούς ρόλους των γονέων στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους κάνει λόγο για έξι κατηγορίες:

1. Οι γονείς ως τακτικές πηγές παροχής βοήθειας (*parents as employed resources*)
2. Οι γονείς ως εθελοντική παροχή βοήθειας (*parents as volunteer resources*)
3. Οι γονείς ως περιστασιακοί εθελοντές (*parents as temporary volunteers*)
4. Οι γονείς ως θεατές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*parents as spectators*)
5. Οι γονείς ως δάσκαλοι των παιδιών τους (*parents as teachers of their own children*)
6. Οι γονείς ως συντελεστές στη δημιουργία πολιτικής (*policy makers*)

Οι εθελοντές γονείς μπορεί να παρέχουν χρήσιμες υπηρεσίες, αλλά η εμπλοκή τους να ορίζεται μόνο σε συγκεκριμένο χρόνο ή καθήκοντα. Για παράδειγμα, ένας γονέας που λειτουργεί ως βοηθός του εκπαιδευτικού (*room-parent*) και αναλαμβάνει να διοργανώνει γιορτές ή προσφέρει κέρασματα είναι ένας περιστασιακός εθελοντής.

Όλο και περισσότερο οι γονείς λειτουργούν σε τακτική βάση ως πόροι για το σχολείο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει όταν περνούν μια ολόκληρη μέρα ή ένα πρωινό κάθε εβδομάδα για να βοηθήσουν με όποιο τρόπο το σχολείο τους χρειάζεται. Κάποιοι μπορεί να ασχολούνται και απευθείας με τα παιδιά ή να δουλεύουν ουσιαστικά ως βοηθοί στην τάξη χωρίς να πληρώνονται γι' αυτό.

Οι γονείς συχνά αρκούνται στο ρόλο του απλού παρατηρητή της εκπαίδευσης του παιδιού τους που συντελείται στο σχολείο. Ωστόσο, οι γονείς συνήθως είναι ταυτόχρονα και δάσκαλοι για τα παιδιά τους (Docking, 1990). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο είναι η επίσημη και η οικογένεια εντάσσεται στην ανεπίσημη πηγή εκπαίδευσης του παιδιού. Οι γονείς μπορούν να προωθήσουν την ανεπίσημη εκπαίδευση του παιδιού με το να προσπαθούν να κατανοήσουν την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που οι ίδιοι διδάσκουν τα παιδιά τους με έναν ανεπίσημο τρόπο. Βοηθώντας τα στη γλώσσα ή στα μαθηματικά, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα αισθητηριακά ερεθίσματα από τη στιγμή που γεννιούνται

ακόμα ή ωθώντας τους σε διάφορα καθήκοντα στις καθημερινές δουλειές ενός σπιτιού ενισχύουν την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Οι γονείς που είχαν επίγνωση της σημασίας του ρόλου τους στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού συνεισέφεραν στην επιτυχή ολοκλήρωση της επίσημης εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Τέλος, οι γονείς επίσης μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία πολιτικής (Docking, 1990). Οι σχολικές επιτροπές παραδοσιακά απαρτίζονταν από άτομα που κατείχαν αξιώματα στην τοπική κοινότητα και ήταν επιφορτισμένα με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, τα προγράμματα που προωθούν τη γονεϊκή εμπλοκή προτείνουν αυτές οι επιτροπές να αποτελούνται τόσο από δασκάλους, όσο και από γονείς και εκπροσώπους των τοπικών αρχών. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν άμεσα τα σχολεία στα οποία πηγαίνουν τα παιδιά των γονέων της κοινότητας, επομένως θα έπρεπε να εμπλέκονται και οι γονείς στη λήψη αποφάσεων που θα έκανε το σχολείο πιο αποτελεσματικό.

Οι Becker και Epstein το 1982 αναφέρουν ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού είναι το διανοητικού τύπου περιεχόμενο που περιλαμβάνουν οι δραστηριότητες της καθημερινότητάς του στο σπίτι. Μέσα από τις οικογενειακές εμπειρίες το παιδί συνειδητοποιεί τις δραστηριότητες που γεμίζουν ικανοποίηση και έχουν ιδιαίτερο νόημα για τους ενήλικες. Ο βαθμός στον οποίο δραστηριότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση και η δημιουργική χρήση διάφορων υλικών και αντικειμένων βρίσκονται μέσα στην καθημερινότητα των γονέων τους πιθανόν επηρεάζει και τον τρόπο και το βαθμό που τα παιδιά θα τις εντάξουν και στις δικές τους ζωές, πράγμα που με τη σειρά του ίσως έχει αντίκτυπο και στην ποιότητα της μάθησής του στο σχολείο. Επίσης, η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού πιθανόν σχετίζεται και με το βαθμό στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται με ενεργό τρόπο σε άμεσες παιδαγωγικού τύπου δραστηριότητες, είτε αυτές οι εμπειρίες μάθησης αναφέρονται σε καθήκοντα που αναθέτουν οι δάσκαλοι, είτε ανακύπτουν από ενδοοικογενειακές εμπειρίες.

Στον ορισμό και την περιγραφή της συμμετοχής της οικογένειας στη σχολική ζωή του παιδιού αξίζει να αναφερθεί και η άποψη της Lareau (Lareau, 1989, βλ. Lareau, 2000), όπου γίνεται διαχωρισμός της εμπλοκής των γονέων ανάλογα με το φύλο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το βάρος της φροντίδας της σχολικής ζωής του παιδιού και της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο επιρρίπτεται στη μητέρα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους πατέρες. Τα συμπεράσματα της Lareau ξεκινούν από την εργατική τάξη, όμως εκτείνονται και στα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα και χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των οικογενειών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Κατά την ανάλυση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η πιο διαδεδομένη διάκριση και η ευρέως χρησιμοποιούμενη από την κοινότητα των ερευνητών είναι αυτή της Joyce Epstein (Epstein, 1995, βλ. Λεμονίδης, Μαρκάδας, Τσακίριδου, 2011) που κάνει λόγο για 6 τύπους εμπλοκής. Αυτοί είναι οι εξής:

1. Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι.

Η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού σ' αυτή την περίπτωση πραγματώνεται μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος στο σπίτι που είναι υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό για τη μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει και τη γενικότερη φροντίδα του παιδιού κατά την ανατροφή του, όπως η μέριμνα για την υγεία του, την ασφάλειά του και την παροχή κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης και ευζωίας. Το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει υποστηρικτικά προς την οικογένεια, όταν αυτή αντιμετωπίζει δυσκολίες.

2. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

Αναφέρεται στην αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και την ενημέρωση εκατέρωθεν για θέματα που αφορούν στο παιδί. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο ενημερώνεται για τις συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, για την κατάσταση της υγείας του, το εκπαιδευτικό του ιστορικό, τις ιδιαίτερες ανάγκες του και οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού και προγράμματα, τακτικές του σχολείου, εκδηλώσεις, σημαντικά γεγονότα, δραστηριότητες κτλ με διάφορους τρόπους, όπως μέσω τηλεφώνου, με γραπτά σημειώματα που αποστέλλει ο εκπαιδευτικός στο σπίτι, μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου κ.ά.

3. Εθελοντική βοήθεια των γονιών προς το σχολείο.

Η βοήθεια με ποικίλους τρόπους που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο σχολείο είτε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, είτε σε δεδομένες περιστάσεις, όπως το να συμβάλουν στην εξασφάλιση υλικών πόρων για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του σχολείου, να προσφέρουν τη στήριξή τους μέσω της παρουσίας τους στις δράσεις που διοργανώνει το σχολείο κτλ.

4. Μάθηση στο σπίτι..

Ο γνωστότερος τύπος γονεϊκής εμπλοκής και ο πρώτος που θα αναφερθεί από τους περισσότερους στο άκουσμα του όρου «γονεϊκή εμπλοκή» όσον αφορά στο σχολείο. Είναι η βοήθεια των γονιών στο βαθμό και το χρόνο που το παιδί το έχει ανάγκη σε σχέση με τα καθήκοντα που του έχει αναθέσει ο δάσκαλος για το σπίτι, αλλά και σε σχέση με άλλες

εκπαιδευτικού τύπου δραστηριότητες, όπως μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή στη βιβλιοθήκη. Με αυτές τις δραστηριότητες η οικογένεια δύναται να αλληλεπιδράσει και να εμπλακεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτού του τύπου την εμπλοκή η οικογένεια καθίσταται ενήμερη για το τι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, αλλά και πώς να βοηθήσει το παιδί με τα μαθήματά του.

5. *Συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.*

Αφορά στην ένταξη των γονέων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων εκ μέρους του σχολείου που αφορούν το παιδί τους. Ένας τρόπος για να εφαρμοστεί αυτό είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και η προσπάθειά τους να κινητοποιήσουν το σύνολο των γονέων.

6. *Συνεργασία με την κοινότητα.*

Αυτός ο τύπος αναφέρεται στην εξεύρεση πόρων από την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει το σχολείο προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες οι δικές του αλλά και των οικογενειών.

Φυσικά, όλοι αυτοί οι τύποι δεν συνυπάρχουν πάντα. Το κάθε σχολείο μπορεί να εμφανίζει έναν ή περισσότερους τύπους συνεργασίας με την οικογένεια, αλλά και στο ίδιο σχολείο η κάθε οικογένεια διαφοροποιείται ως προς τους τύπους εμπλοκής που υιοθετεί.

2. Μοντέλα για τη σχέση σχολείου-οικογένειας

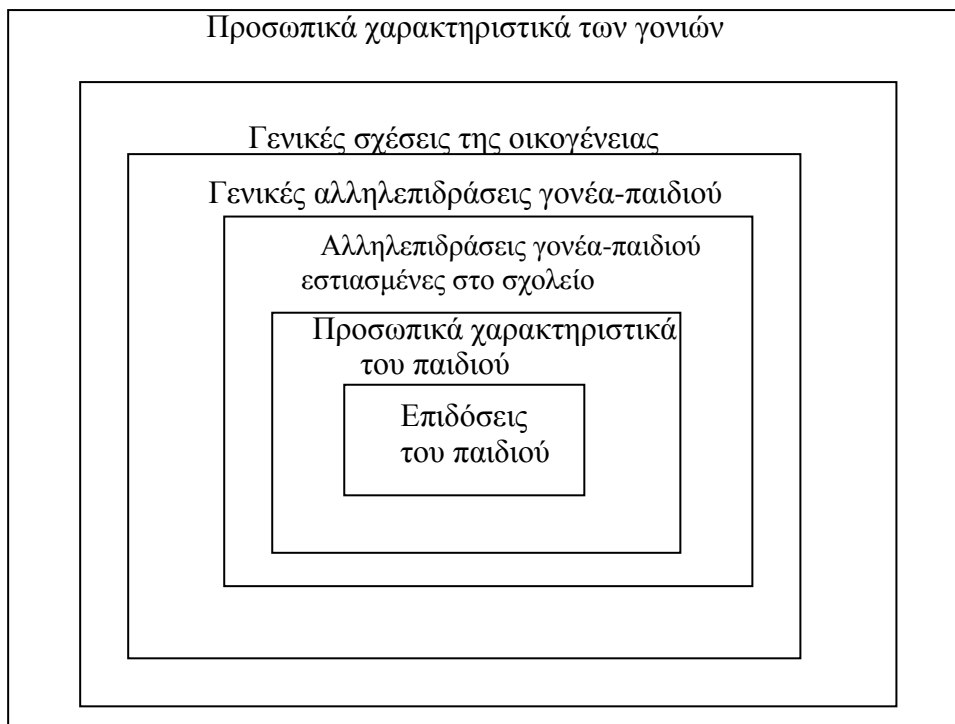
Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο έχουν βρει αποδοχή από την επιστημονική κοινότητα και έχουν θεωρηθεί επιτυχημένα.

2.1 Το μοντέλο των Ryan και Adams

Οι Ryan και Adams (Ryan & Adams, 2005, βλ. Ryan & Adams, 1995) περιγράφουν ένα μοντέλο που επιχειρεί να συμπεριλάβει όλα τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που εμπλέκονται στις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Είναι δομημένο έτσι που εκτείνεται σε διαστάσεις από το κέντρο προς την περιφέρεια του σχήματος, τοποθετώντας τα αποτελέσματα του παιδιού στο Επίπεδο 0 και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού στο Επίπεδο 1. Ακολουθεί διαδοχικά επίπεδα που εκτείνονται μέχρι τις Εξωγενείς Κοινωνικές/Πολιτισμικές και Βιολογικές Μεταβλητές στο Επίπεδο 6. Οι επιδράσεις κατά

μήκος του μοντέλου αυτού είναι αμφίδρομες, με την ένταση της αλληλεπίδρασης να είναι μεγαλύτερη μεταξύ εφαπτόμενων επιπέδων. Τα επίπεδα από μόνα τους δεν μπορούν να ιδωθούν ως μεμονωμένες μεταβλητές, κατασκευές ή διαδικασίες. Αντ' αυτού, ορίζονται ως κατηγορίες κατασκευών, εντός των οποίων εκατοντάδες μεταβλητές θα μπορούσαν να οριστούν αναλόγως με τα ενδιαφέροντα της κάθε μελέτης ή του κάθε ερευνητή. Πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν αποσκοπεί στο να περιγράψει το σύνολο των τρόπων με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία που αφορά τα παιδιά τους, όπως μέσω εθελοντικής προσφοράς, συμμετοχής σε επιτροπές κτλ. Το μοντέλο αυτό δεν εξηγεί όλους τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας οικογένειας ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως οι φίλοι ή οι δάσκαλοι, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, αλλά άπτεται αποκλειστικά των εντός της οικογενειακής διαδικασιών.

Εξωγενείς Κοινωνικές/Πολιτισμικές και Βιολογικές Μεταβλητές



Σχήμα 1. Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan & Adams

Επίπεδο 0: Επιδόσεις του παιδιού (Child outcomes). Θα μπορούσαν σε αυτή τη φράση να περικλείονται πολλές μορφές σχολικών επιδόσεων, αλλά σε γενικές γραμμές αυτές συνοψίζονται σε δύο κατηγορίες: ακαδημαϊκές επιδόσεις και η κοινωνική συμπεριφορά μέσα στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου. Η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί εύκολα να μετρηθεί μέσω των βαθμών και της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Η κοινωνική συμπεριφορά θα μπορούσε να αποτιμηθεί μέσω μιας επιθεώρησης των σχολικών αρχείων για σημαντικές

διαταραχές συμπεριφοράς, όπως οι αδικαιολόγητες απουσίες, οι αποβολές ή ακόμα και οι τιμωρίες. Πιο συνηθισμένη, ωστόσο, στη βιβλιογραφία είναι η χρήση αξιολογήσεων από εκπαιδευτικούς μέσω τυποποιημένων τεστ ή κλιμάκων αξιολόγησης όπου δίνεται βαρύτητα στην ικανότητα του παιδιού να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου, στις σχέσεις του με τους δασκάλους όπως και με τους συμμαθητές του. Σε γενικές γραμμές, οποιαδήποτε κατασκευή που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί έγκυρη σχολική επίδοση θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο Επίπεδο 0. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς που εκφράζονται μέσα στο σχολείο και όχι στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής του παιδιού.

Επίπεδο 1: Προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού (Child's Personal Characteristics). Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει όλα αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται στενά με τις επιδόσεις, όπως κι αν αυτές ορίζονται. Εάν μια συνθήκη που λαμβάνει χώρα μέσα στην οικογένεια επηρεάζει την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, τότε αυτή η συνθήκη παρεμβαίνει στις ψυχολογικές διεργασίες που συμβαίνουν στο εσωτερικό του παιδιού. Για παράδειγμα, ένας καβγάς μέσα στο σπίτι επηρεάζει τη διάθεση του παιδιού για σχολική επιτυχία ή την ικανότητα συγκέντρωσής του στο διάβασμα. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει ποικίλες μορφές διανοητικής ικανότητας, ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και ψυχολογικών χαρακτηριστικών, όπως αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα, δυναμισμό, αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό.

Επίπεδο 2: Αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού εστιασμένες στο σχολείο (School-Focused Parent-Child Interactions). Οι κατασκευές που εμπεριέχονται σ' αυτό το επίπεδο αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς δρουν προς τα παιδιά τους για θέματα σχετικά με τη σχολική ζωή τους. Παραδείγματα αποτελούν η βοήθεια με τις σχολικές εργασίες, γενικότερη στήριξη και ενθάρρυνση προς τη μάθηση, επιτήρηση των εργασιών του σχολείου για το σπίτι και της παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου, δημιουργία κινήτρων στο παιδί, διασφάλιση της ικανότητας γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών δεξιοτήτων, ακόμα και το να είναι ο γονέας προσιτός στο παιδί όταν αυτό έχει την ανάγκη να συζητήσει τα προβλήματα του σχολείου.

Επίπεδο 3: Γενικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού (General Parent-Child Interactions). Στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνονται όλες οι μεταβλητές που χαρακτηρίζουν γενικά τη σχέση του γονέα με το παιδί, χωρίς να υπάρχει κάποια εστίαση σχετική με το σχολείο. Εξετάζονται οι τύποι ανατροφής των παιδιών (*parenting styles*) όπως είναι ο επιτακτικός (*authoritative*), ο αυταρχικός (*authoritarian*) και ο ανεκτικός (*permissive*) τύπος. Επίσης, εκτιμώνται οι

καταναγκαστικές γονεϊκές στρατηγικές, ο γονεϊκός έλεγχος, η γονεϊκή απόρριψη και οι εκφράσεις στοργής.

Επίπεδο 4: Γενικές οικογενειακές σχέσεις (General Family Relationships). Στο επίπεδο αυτό γενικεύεται το θέμα των σχέσεων της οικογένειας και το ενδιαφέρον στρέφεται προς το συνολικό χαρακτήρα της οικογένειας. Βαρύτητα δίνεται στο πώς η οικογένεια παρουσιάζεται ως ομάδα. Κατασκευές όπως η συνοχή, οι προστριβές, η οργάνωση, η κοινωνικότητα της οικογένειας, η υπερβολική εμπλοκή, η απαγκίστρωση και ο δημοκρατικός τύπος οικογένειας είναι το περιεχόμενο αυτού του επιπέδου. Επίσης, περιλαμβάνονται και κατασκευές που καθορίζουν τη συζυγική σχέση μεταξύ των γονέων, καθώς αυτές οι σχέσεις για τα παιδιά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του χαρακτήρα της οικογένειας.

Επίπεδο 5: Προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων (Personal Characteristics of Parents). Εδώ κατατάσσονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, καθώς σχετίζονται άμεσα με το πώς η οικογένεια λειτουργεί γενικά και με το πώς οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, και για τα σχολικά θέματα, εν μέσω άλλων. Το επίπεδο αυτό αφορά σε κατασκευές όπως εσωστρέφεια, εκφραστικότητα, αυταρχικότητα, ευελιξία, όπως επίσης και ψυχιατρικού τύπου διαταραχές, όπως είναι η κατάθλιψη, το υπερβολικό άγχος και ψυχώσεις. Τέλος, και οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική επιτυχία βρίσκονται σ' αυτό το επίπεδο.

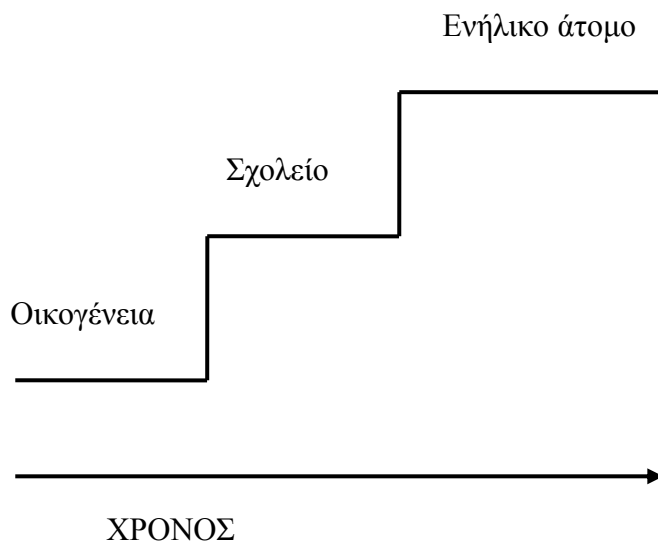
Επίπεδο 6: Εξωγενείς Κοινωνικές/Πολιτισμικές και Βιολογικές Μεταβλητές (Exogenous Social/Cultural and Biological Variables). Το επίπεδο αυτό απαρτίζεται από δύο ειδών μεταβλητές. Αφενός, τις κοινωνικο-πολιτισμικές, όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (SES), το είδος της γειτονιάς, η οικογενειακή κατάσταση, η δομή της οικογένειας και η εθνικότητα. Αφετέρου, υπάρχουν οι βιολογικές μεταβλητές, όπως το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού και τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού. Ανάμεσα σ' αυτά μπορούν να είναι φυσικές αναπηρίες ή γενικές αναπηρίες, όπως το σύνδρομο Down. Το επίπεδο αυτό αποσκοπεί στο να συμπεριλάβει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν σημαντική επίδραση στα μέλη της οικογένειας, αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους συνέπεια των οικογενειακών διαδικασιών που είναι συναφείς με τη σχολική επιτυχία των παιδιών.

2.2 Τα έξι μοντέλα σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000).

Ο Γεωργίου το 2000 αναλύει έξι θεωρητικά μοντέλα για τη σχέση σχολείου και οικογένειας.

- *Σταδιακό μοντέλο.*

Το πρώτο από αυτά, που είναι και το παλαιότερο, είναι το σταδιακό μοντέλο (βλ. Σχ. 2). Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στο χρόνο και αποτελείται κατά κύριο λόγο από τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση την ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού την έχει η οικογένεια, στη δεύτερη φάση το παιδί το αναλαμβάνει το σχολείο και η τρίτη είναι η φάση της ενηλικίωσης όπου το κάθε άτομο φέρει την ευθύνη του εαυτού του. Βασικό μειονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι η γραμμικότητά του και η έλλειψη αναφοράς στην αλληλεπίδραση του σχολείου και της οικογένειας. Σε κάθε φάση η ευθύνη ανατίθεται εξολοκλήρου στον φορέα που προαναφέρθηκε, οπότε κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής την ευθύνη της ανάπτυξης του παιδιού τη φέρει αποκλειστικά το σχολείο.

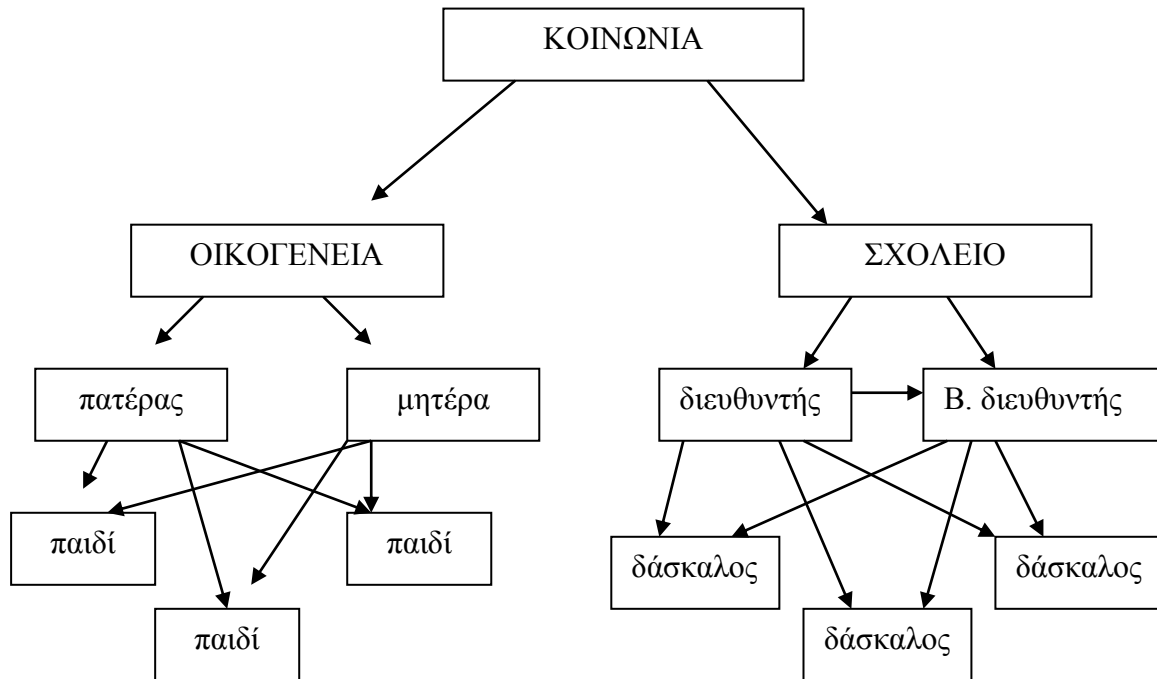


Σχήμα 2. Το σταδιακό μοντέλο.

- *Οργανισμικό μοντέλο.*

Το επόμενο μοντέλο στο οποίο γίνεται αναφορά είναι το οργανισμικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε ιδέες κοινωνιολόγων σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία παραγωγικών οργανισμών. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, είναι προτιμότερο οι οργανισμοί ή οι διάφορες ομάδες να λειτουργούν αυτόνομα για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Θα πρέπει να τηρείται αυστηρά η ιεραρχία, ενώ επίσης οι ρόλοι και οι ευθύνες δεν πρέπει να αλληλοεπικαλύπτονται. Το μοντέλο αυτό επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση μέχρι και τις μέρες μας, με αποτέλεσμα να επικρατεί η άποψη ότι οι γονείς δεν πρέπει να εμπλέκονται στα θέματα του σχολείου, όπως αντίστοιχα και οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται με τα ενδοοικογενειακά θέματα του παιδιού. Η επαφή μεταξύ αυτών των δύο πλευρών γίνεται μόνο με αφορμή προβληματικές καταστάσεις και συμπεριφορές εκ μέρους του παιδιού στο σχολείο, συνεπώς η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας είναι περιορισμένη.

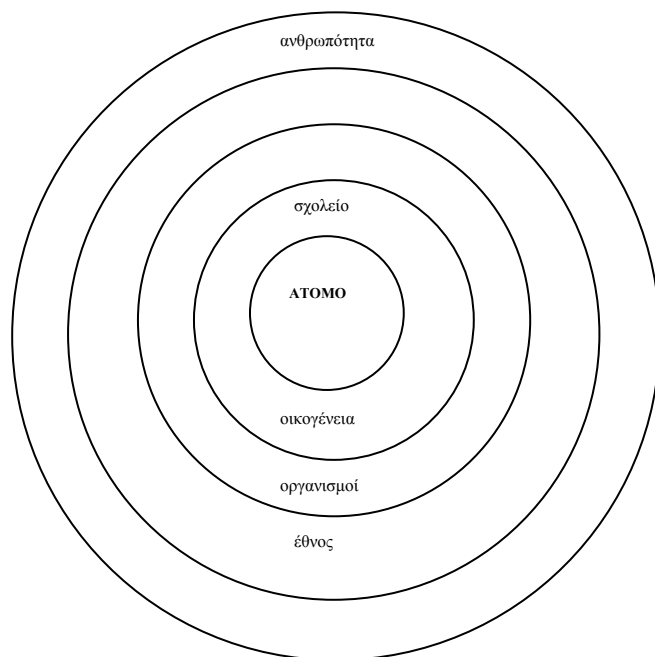
Στα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν υπήρχε η έννοια της συστημικότητας, σε αντίθεση με τα επόμενα που θα αναλυθούν παρακάτω.



Σχήμα 3. Το οργανισμικό μοντέλο.

- *Οικοσυστημικό μοντέλο.*

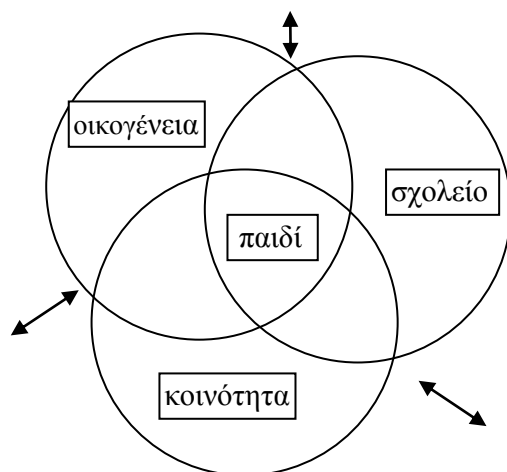
Το τρίτο μοντέλο είναι το οικοσυστημικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό περιγράφει το άτομο ως μέρος ενός συνόλου που αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα. Όλα έχουν επίκεντρο το άτομο και εκτείνονται πέρα απ' αυτό σαν ομόκεντροι κύκλοι (βλ. Σχ.4). Οι εσωτερικοί κύκλοι είναι αυτοί που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, στενότερες και επώνυμες σχέσεις, όπως η σχέση του ατόμου με την οικογένειά του και το σχολείο του. Όσο προχωράμε προς τους εξωτερικούς κύκλους οι σχέσεις γίνονται πιο απρόσωπες και τυπικές, όπως η σχέση με το κράτος και την ανθρωπότητα εν γένει. Το άτομο δέχεται την επίδραση όλων των συστημάτων στα οποία ανήκει, επομένως μιλάμε για αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των μερών. Η διαφορά έγκειται στην ένταση και τη βαρύτητα της επίδρασης από το κάθε υποσύστημα. Μεγαλύτερη επίδραση ασκείται από τα εσωτερικά υποσυστήματα, ενώ όσο προχωράμε προς τα εξωτερικά η επίδραση ελαττώνεται.



Σχήμα 4. Το οικοσυστημικό μοντέλο.

- Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών.

Το επόμενο μοντέλο που βασίζεται στο οικοσυστημικό μοντέλο είναι αυτό των επικαλυπτόμενων σφαιρών, της Joyce Epstein. Το μοντέλο αυτό τοποθετεί το σχολείο, τη οικογένεια και την κοινότητα σε τρεις τεμνόμενους κύκλους, όπου στο κοινό πεδίο και των τριών βρίσκεται το παιδί (βλ. Σχ. 5). Οι τρεις αυτοί παράγοντες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και απομακρύνονται ή πλησιάζουν ο ένας στον άλλο ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους. Μια τέτοια δύναμη είναι η ηλικία του παιδιού, αφού έχει παρατηρηθεί πως όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλες δυνάμεις είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή, αλλά και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει η ευρύτερη κοινότητα πάνω στο θέμα αυτό. Η ευαισθητοποίηση στο συγκεκριμένο ζήτημα διαφέρει από χώρα σε χώρα. Στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο και αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από τα εμπλεκόμενα μέρη.



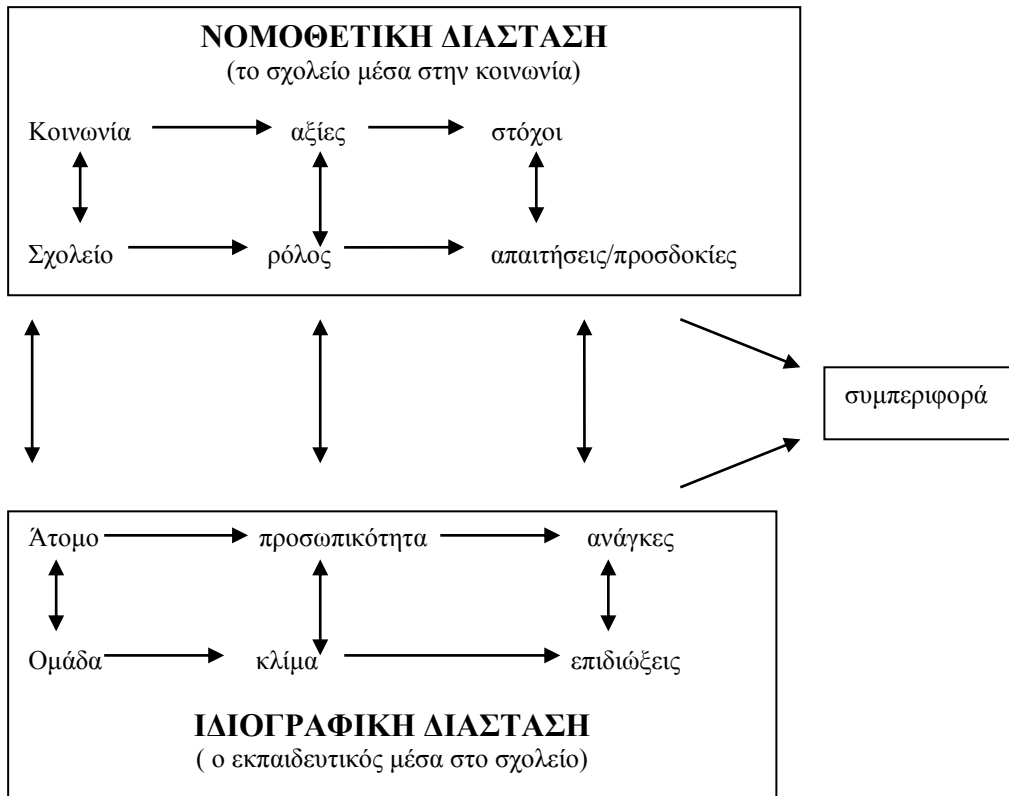
Σχήμα 5. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών.

- Το κοινωνικό μοντέλο.

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων αναφέρεται σε δύο διαστάσεις: τη νομοθετική και την ιδιογραφική. Η νομοθετική περιγράφει τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μέσα στην κοινωνία. Η ιδιογραφική αφορά στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ως εργαζόμενων ατόμων μέσα στον οργανισμό, δηλαδή το σχολείο. Οι δύο αυτές διαστάσεις λειτουργούν παράλληλα, αλλά και αλληλεπιδρούν. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης διαφαίνεται στη συμπεριφορά τόσο του ατόμου όσο και του οργανισμού (βλ. Σχ. 6).

Το σχολείο είναι «γέννημα» της κοινωνίας στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί, υπηρετώντας τις αρχές και τις αξίες της. Μάλιστα είναι οργανωμένο έτσι ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς της εκάστοτε κοινωνίας. Ωστόσο, η σχέση αυτή καταλήγει αμφίδρομη, με την κοινωνία τελικά να επηρεάζεται και η ίδια από το σχολείο ως οργανισμό. Από την άλλη, στο σχολείο συνυπάρχουν διάφοροι ρόλοι των ατόμων που εργάζονται σ' αυτό (όπως ο ρόλος του διευθυντή, του εκπαιδευτικού προσωπικού κτλ), που συνοδεύονται από διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις. Οι τελευταίες επηρεάζονται τόσο από το επίσημο καταστατικό όσο και από το ίδιο το κλίμα του σχολείου. Επίσης, τα ίδια τα άτομα τα οποία φέρουν αυτούς τους ρόλους έχουν και τα δικά τους προσωπικά χαρακτηριστικά με τα οποία επηρεάζουν την ευρύτερη ομάδα στην οποία λειτουργούν και εν τέλει την συνολική λειτουργία του σχολείου.

Το μοντέλο αυτό εξυπηρετεί στο να προβλέπει τον τρόπο αντιμετώπισης που θα εμφανίσει το σχολείο σε οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία. Μία τέτοια είναι και η εφαρμογή ενός προγράμματος ενθάρρυνσης της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Ακόμα και αν αυτό επιβληθεί νομοθετικά, εάν οι εργαζόμενοι του οργανισμού, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίσουν με αρνητική διάθεση, θα προβάλουν αντίσταση σ' αυτό.



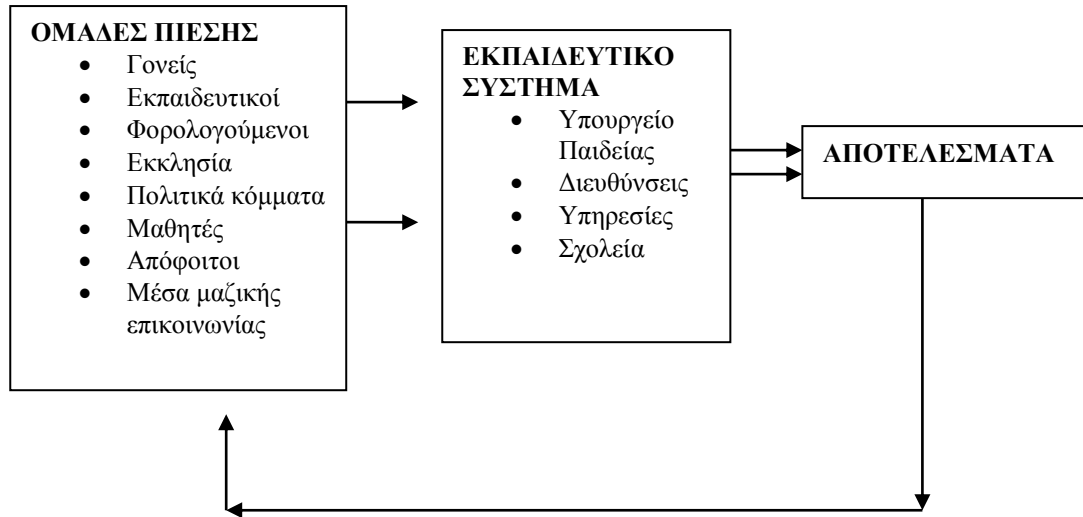
Σχήμα 6. Το κοινωνικό μοντέλο.

- Το πολιτικό μοντέλο.

Το μοντέλο αυτό περιγράφει τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των οργανισμών και των ομάδων πίεσης που λειτουργούν μέσα σ' αυτούς. Το σχολείο είναι ένα σύστημα που παράγει πολιτική και συνδιαλέγεται με ομάδες πίεσης, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, τα πολιτικά κόμματα και άλλοι κοινωνικοί θεσμοί. Αναλόγως με τα προτεινόμενα μέτρα τα συμφέροντα των ομάδων πίεσης μπορεί να αλληλοσυγκρούονται ή και να συμβαδίζουν. Σε κάθε τέτοιο σύστημα οι ομάδες πίεσης προβάλλουν συγκεκριμένα αιτήματα τα οποία ο οργανισμός καλείται να ικανοποιήσει, ταυτόχρονα, όμως, προσφέρουν τη στήριξή τους στον οργανισμό με ποικίλους τρόπους. Επομένως, ο οργανισμός και οι ομάδες πίεσης είναι δύο αλληλοεξαρτώμενα μέρη ενός συστήματος (βλ. Σχ. 7).

Το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως μια μικρογραφία ενός τέτοιου συστήματος. Σε αυτή την περίπτωση, καθώς το σχολείο με τη λειτουργία του επηρεάζει τις ζωές πολλών οικογενειών, δεν μπορεί να αγνοήσει τα αιτήματα της ομάδας των γονέων. Ακόμα, βρίσκεται υπό την επιρροή και άλλων ομάδων πίεσης, όπως είναι για παράδειγμα τα ΜΜΕ, που επηρεάζουν την κοινή γνώμη υπέρ του σχολείου και των εκπαιδευτικών ή εις βάρος τους. Επομένως, οι αρχές του σχολείου οφείλουν να διατηρούν μια διαλεκτική σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, εντάσσοντάς τους στη λειτουργία του και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Συνοψίζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν για τα μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, διαπιστώνουμε ότι κατά κύριο λόγο μιλούν για αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και προσιδιάζουν σε μια συστημική θεώρηση του θέματος. Εξάριση αποτελούν μόνο το σταδιακό και το οργανισμικό μοντέλο, που αν και ακόμα έχουν απήχηση σε πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς, δεν συναντούν την αποδοχή των αναλυτών.



Σχήμα 7. Το πολιτικό μοντέλο.

3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Από τις έρευνες των μελετητών του θέματος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους προέκυψε ότι παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στον τρόπο που συμβαίνει. Οι διαφορές αυτές συσχετίστηκαν με συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής και τις μορφές στις οποίες λαμβάνει χώρα. Οι κυριότεροι από αυτούς όπως παρατηρήθηκαν δια μέσου των διάφορων μελετών αναλύονται παρακάτω και αφορούν στο φύλο του γονέα, όπου διαπιστώθηκαν διαφορές στον τρόπο και το βαθμό εμπλοκής της μητέρας και του πατέρα, και στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση, παρά την αντίθετη εικόνα που διατηρούσαν οι ίδιοι οι γονείς για τη σχολική εκπαίδευση και τη δική τους εμπλοκή σ' αυτήν, τόσο οι ερευνητές όσο και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως υπάρχουν αποκλίσεις στο βαθμό και στον τρόπο που η κάθε οικογένεια εμπλέκεται στην εκπαίδευση του παιδιού της ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο εντάσσεται.

3.1 Το φύλο του γονέα

Στην έρευνά της σε σχολείο μιας περιοχής της Αμερικής που ανήκει στην εργατική τάξη η Lareau (Lareau, 1989, βλ. Lareau, 2000) παρατήρησε ότι η επίβλεψη της σχολικής εμπειρίας του παιδιού θεωρούνταν ευθύνη της μητέρας μέσα στην κάθε οικογένεια. Αυτό διαφαινόταν ξεκάθαρα από τις συναντήσεις των δασκάλων με τους γονείς και οι οποίες απαρτίζονταν όλες από τις μητέρες. Και τα δύο φύλα παραδέχονταν πως οι μητέρες εμπλέκονταν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στη σχολική ζωή του παιδιού στην καθημερινότητα σε σχέση με τους πατέρες. Ήταν αυτές που θα ξυπνούσαν το πρωί το παιδί για να πάει στο σχολείο, θα το ετοίμαζαν, θα το πήγαιναν εγκαίρως στη στάση του λεωφορείου, θα φρόντιζαν για τα γεύματά του και για να έχει το παιδί μαζί του στο σχολείο όλα τα απαραίτητα σύνεργα, αυτές θα ενημερώνονταν για τις καθημερινές συναισθηματικές διακυμάνσεις του παιδιού και τις εμπειρίες του στο σχολείο. Ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής ως δουλειά της γυναίκας ήταν επίσης εμφανής στη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι γονείς: οι μητέρες μιλούσαν σε α' ενικό («εγώ») αντί για α' πληθυντικό πρόσωπο («εμείς») όταν αναφέρονταν στη φροντίδα του παιδιού σχετικά με το σχολείο. Οι πατέρες λειτουργούσαν περισσότερο ως η αρχή εξουσίας μέσα στο σπίτι. Επενέβαιναν όποτε τα παιδιά αμφισβητούσαν την αυθεντία της μητέρας. Επίσης, συμμετείχαν σε κάποιες δραστηριότητες, όπως το να διαβάσουν με το παιδί ή να παρακολουθήσουν βραδιές γονέων που διοργάνωνε το σχολείο, αλλά αυτό γινόταν

περιστασιακά και εκλαμβανόταν ως ειδική περίπτωση από τις μητέρες και τα παιδιά. Δεν εμπλέκονταν, δηλαδή, στην καθημερινότητα του παιδιού. Επέβλεπαν γενικότερα θέματα και στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, αλλά δεν ενημερώνονταν διεξοδικά για όλα τα θέματα που αφορούσαν στη σχολική ζωή του παιδιού. Τόσο οι πατέρες, όσο και οι μητέρες και κατ' επέκταση και τα ίδια τα παιδιά όριζαν τη γονεϊκή εμπλοκή ως εμπλοκή της μητέρας.

Τα ίδια φαινόμενα παρατηρήθηκαν και σε οικογένειες της μέσης και ανώτερης αστικής τάξης άλλης περιοχής της Αμερικής. Η μητέρα ήταν το πρώτο πρόσωπο που θα συναντούσε το παιδί επιστρέφοντας απ' το σχολείο, αυτή που θα εξέταζε τα γραπτά του και θα ενημερωνόταν για την πορεία της ημέρας του παιδιού στο σχολείο. Οι μητέρες βοηθούσαν τα παιδιά με το διάβασμα και επέβλεπαν την πρόοδό τους σε κάθε μάθημα, γνωρίζοντας πού χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, αποφασίζοντας για την απασχόληση κάποιου παιδαγωγού που θα έκανε ιδιαίτερο μάθημα στο παιδί. Ακόμα, αυτές ήταν που ενημέρωναν και τους πατέρες για τις σημαντικές ημερομηνίες που θα έπρεπε να συνεργαστούν με το σχολείο. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών με χαμηλές βαθμολογίες ο ρόλος του πατέρα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «περιφερειακός». Οι πατέρες αφιέρωναν χρόνο στα σχολικά θέματα των παιδιών τους εξίσου με τα υπόλοιπα κομμάτια της ανατροφής τους, αλλά ακόμα και η δική τους εμπλοκή καθοριζόταν από τις μητέρες. Αυτές είχαν τον πρώτο λόγο στην οργάνωση του θέματος της βελτίωσης της βαθμολογίας του παιδιού, περνώντας περισσότερο χρόνο μ' αυτό σε σχέση με τους πατέρες. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας ζητούσαν τη βοήθεια των πατέρων. Έτσι, οι μητέρες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «ενεργητικές» και οι πατέρες «βοηθητικοί» στο θέμα της σχολικής ζωής του παιδιού.

Επίσης, είναι χαρακτηριστικό το ότι ο γονέας που επιβαρύνεται περισσότερο ως προς το διαθέσιμο χρόνο του αλλά και ως προς την προσωπική του κόπωση χάριν της εκπαίδευσης του παιδιού είναι η μητέρα. Η φροντίδα των εκπαιδευτικών θεμάτων του παιδιού απαιτούσε την αφιέρωση μεγάλου μέρους της ημέρας και του ελεύθερου χρόνου από τη μητέρα, η οποία κατέβαλε υπερπροσπάθεια για να βοηθήσει το παιδί. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η αίσθηση εξάντλησης πολλών μητέρων. Ακόμα και οι εργαζόμενες μητέρες περιόριζαν το χρόνο που περνούσαν με τα παιδιά τους, αλλά εξακολουθούσαν να ασχολούνται με το διάβασμά τους και προσπαθούσαν να μεταβάλλουν τα προγράμματά τους προκειμένου να παρακολουθήσουν τις συναντήσεις με τους δασκάλους. Ο παράγοντας της εργασίας της μητέρας και του περιορισμένου χρόνου της δεν επηρέαζε τις ισορροπίες μεταξύ των γονέων ως προς το ποιος θα θεωρείται πρωταρχικά υπεύθυνος για τα εκπαιδευτικά θέματα του παιδιού. Οι πατέρες απλώς βοηθούσαν τις μητέρες σ' αυτό, διατηρώντας δευτερεύοντα ρόλο. Εξαίρεση ωστόσο αποτελούσαν τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες, μαθήματα στα οποία οι μητέρες

θεωρούσαν ότι υπολείπονταν γνωστικά έναντι των πατέρων, μεταθέτοντας σ' αυτούς την ευθύνη της βοήθειας του παιδιού.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν ότι όταν κάτι άλλαζε στο πρόγραμμα του σχολείου του παιδιού, όπως μια ξαφνική ασθένεια του παιδιού, το να ξεχάσει το παιδί κάτι στο σπίτι, να έχει κανονισμένη μια επίσκεψη στο γιατρό, να επιστρέψει νωρίτερα από το σχολείο κτλ, αυτός του οποίου το πρόγραμμα διαταρασσόταν ήταν η μητέρα και όχι ο πατέρας. Η διανομή, λοιπόν, του χρόνου μεταξύ των γονέων για τη φροντίδα των σχολικών θεμάτων του παιδιού αντικατοπτρίζει τη διανομή των ρόλων των δύο φύλων ως προς τις δουλειές εντός του σπιτιού και την ανατροφή των παιδιών. Οι πατέρες ισχυρίζονταν ότι για το λίγο διαθέσιμο χρόνο τους ευθύνονταν οι δουλειές τους, που καταλάμβαναν μεγάλο μέρος της ημέρας τους. Ωστόσο, και οι μητέρες εργάζονταν, αλλά είχαν ως προτεραιότητα την ενασχόληση με το παιδί τους. Προκειμένου να το καταφέρουν αυτό υποχωρούσαν στις επαγγελματικές φιλοδοξίες. Είχαν δουλειά, αλλά σε αντίθεση με τους πατέρες, δεν διεκδικούσαν μεγάλη καριέρα.

Οι διαφορετικοί ρόλοι των δύο γονέων διαφαίνονταν και σε ένα άλλο τομέα, αυτόν της αρχής και της αυθεντίας μέσα στην οικογένεια. Τόσο οι μητέρες όσο και οι πατέρες συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το παιδί, ωστόσο ήταν διαφορετικής βαρύτητας οι αποφάσεις που λάμβανε ο καθένας. Οι αποφάσεις των πατέρων αφορούσαν ζητήματα πιο βαρύνουσας σημασίας σε σχέση με αυτές που λάμβαναν οι μητέρες. Π.χ. οι μητέρες αποφάσιζαν για θέματα απλά, όπως τι θα πάρει μαζί του το παιδί στο σχολείο ή ποια ζωγραφιά του θα κρεμάσει στο σπίτι, και διευθετούσαν ζητήματα όπως το κανονίζουν τις ώρες των ιδιαίτερων μαθημάτων του παιδιού, τη μεταφορά του κτλ. Οι πατέρες ήταν οι υπεύθυνοι να αποφασίσουν για την πρόσληψη δασκάλου για να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο παιδί, για το αν το παιδί θα υφίστατο σοβαρές αλλαγές στο ακαδημαϊκό του πρόγραμμα, όπως και για να εκφράσουν επίσημα τα παράπονά τους στη διεύθυνση του σχολείου. Επίσης, στις συναντήσεις με τους δασκάλους του παιδιού οι μητέρες μπορεί να μιλούσαν περισσότερο γιατί ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα με το δάσκαλο, αλλά οι παρεμβάσεις των πατέρων ήταν πιο δυναμικές και εξέφραζαν περισσότερες απορίες σε σχέση με το πρόγραμμα ή την τακτική που ακολουθούνταν. Ακόμα και σ' αυτό το πεδίο παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων: οι μητέρες αμφισβητούσαν σπανιότερα τον τρόπο που ακολουθούσε ο δάσκαλος για το μάθημα και ένιωθαν περισσότερο άβολα να το εκφράσουν. Αντίθετα, οι πατέρες αισθάνονταν άνετα να ασκήσουν κριτική στους δασκάλους ή να κάνουν υποδείξεις στους δασκάλους σχετικά με το μάθημα. Ακόμα και από την πλευρά των δασκάλων υπήρχε διαχωρισμός ως προς την αντιμετώπιση των δύο γονέων. Η συμμετοχή της μητέρας

θεωρούνταν δεδομένη, ενώ του πατέρα αντιμετωπιζόταν ως περιστασιακή με αποτέλεσμα να επαινείται όποτε συνέβαινε και να θεωρείται ενδεικτική της συμμετοχής της οικογένειας συνολικά. Ο χρόνος του πατέρα, επομένως, θεωρούνταν πιο πολύτιμος από τον χρόνο της μητέρας.

Αυτά τα δεδομένα απλώς επιβεβαιώνουν και αναπαράγουν τα πρότυπα που παραδοσιακά ίσχυαν αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων στην κοινωνία και μέσα στην οικογένεια, όπου η ευθύνη των παιδιών ανατίθεται στη μητέρα κατά κύριο λόγο και δευτερευόντως ή συμπληρωματικά μόνο στον πατέρα.

3.2 Κοινωνικό υπόβαθρο

Στην έρευνά της η Lareau (Lareau, 1989, βλ. Lareau, 2000) στην Αμερική σε δύο σχολεία περιοχών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου παρατήρησε ότι οι δάσκαλοι εξέφραζαν διαφορετική γνώμη για τον τρόπο που πραγματωνόταν η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συνέλεξε από τους εκπαιδευτικούς, συμπέρανε πως αυτοί και η διεύθυνση και των δύο σχολείων είχαν τις ίδιες προσδοκίες από τους γονείς και την ίδια αντίληψη περί της γονεϊκής εμπλοκής. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της αστικής τάξης δήλωναν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας όπου ανήκε το σχολείο σε σχέση με αυτούς που υπηρετούσαν στο σχολείο της υποβαθμισμένης περιοχής.

Αυτό, σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων, αποδιδόταν κατά κύριο λόγο στην αξία που δίνει η κάθε οικογένεια στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι για τις οικογένειες της εργατικής τάξης, πολλές από τις οποίες απαρτίζονταν από γονείς που ήταν χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, η εκπαίδευση δεν βρισκόταν τόσο ψηλά στις αξίες τους όσο για τους γονείς του άλλου σχολείου. Συνεπώς, αυτή η αντίληψη αντικατοπτριζόταν και στα παιδιά τους.

Ένας παράγοντας που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ως καθοριστικό ήταν η ενεργός συμμετοχή των γονέων στα διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, όπως οι συγκεντρώσεις γονέων με τους δασκάλους. Γενικότερα, η συχνή φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο θεωρούνταν ως μέτρο του ενδιαφέροντος της οικογένειας και ενδεικτικό στοιχείο της στάσης της απέναντι στην εκπαίδευση. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η επίδοση του παιδιού βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με τον παραπάνω παράγοντα.

Παρόλα αυτά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς δε συμφωνούν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμα και στο σχολείο της χαμηλής κοινωνικά τάξης η

πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι αξιολογεί ως πολύ σημαντική την εκπαίδευση, ενώ ήταν ελάχιστοι οι γονείς που δεν απέδιδαν μεγάλη αξία στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούσαν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα οι όποιες αποτυχίες ή δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο τους απασχολούσαν έντονα. Η αξία που απέδιδαν οι γονείς στο σχολείο δεν σχετιζόταν με το βαθμό συμμετοχής του γονέα στη σχολική ζωή. Γονείς που είχαν ψηλά στο σύστημα αξιών τους την εκπαίδευση δεν παρακολουθούσαν πάντα τις συγκεντρώσεις γονέων ούτε βοηθούσαν τα παιδιά τους στις εργασίες για το σχολείο σε όλες τις περιπτώσεις. Επίσης, γονείς που αποτίμησαν λιγότερο θετικά την εκπαίδευση εμφάνιζαν πολλές φορές μεγαλύτερη συμμετοχή στη σχολική ζωή σε σχέση με τους άλλους γονείς. Επομένως, σύμφωνα με τα δεδομένα, ο βαθμός παρουσίας των γονέων στο σχολείο δεν ήταν ενδεικτικός του ενδιαφέροντός τους για την εκπαίδευση και την πρόοδο του παιδιού τους. Αυτό που διέφερε ανάμεσα στις οικογένειες των δύο περιοχών ήταν οι προσδοκίες που έτρεφαν οι γονείς για την εκπαίδευση που θα λάμβανε το παιδί τους. Οι γονείς της υψηλότερης τάξης εξέφραζαν υψηλότερους στόχους για την εκπαίδευση του παιδιού τους, όπως το να θεωρούν δεδομένο ότι θα σπουδάσει. Αντίθετα, οι γονείς της εργατικής τάξης επιθυμούσαν μεν την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, δεν αναφέρονταν ωστόσο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως πρωταρχικό στόχο.

Ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε από την ερευνήτρια ήταν η πιθανή διάκριση των σχολείων απέναντι στα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική καταγωγή τους. Σύμφωνα με κάποιους κοινωνιολόγους τα σχολεία μεταχειρίζονταν διαφορετικά τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Για παράδειγμα, ισχυρίζονταν ότι τα παιδιά της ανώτερης και μεσαίας τάξης προορίζονταν για το πανεπιστήμιο, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης απομακρύνονταν απ' αυτό.

Ωστόσο, στην έρευνά της στα δύο σχολεία η Lareau δεν βρήκε κάποιο στοιχείο που να αποδεικνύει την ύπαρξη ενός τέτοιου διαχωρισμού. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων αντιμετώπιζαν με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές τους και είχαν τις ίδιες προσδοκίες και απαιτήσεις απ' αυτούς. Επομένως, καταρρίφθηκε και αυτός ο παράγοντας.

Άλλες παράμετροι που πιθανόν συνδέονται με την αντιμετώπιση των γονέων προς το σχολείο ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η επαγγελματική τους κατάσταση, καθώς και το κύρος του επαγγέλματός τους. Οι περισσότεροι γονείς της εργατικής τάξης δεν είχαν λάβει υψηλή μόρφωση, κάποιοι απ' αυτούς μάλιστα είχαν διακόψει τη φοίτησή τους στο σχολείο. Αυτό καθόριζε και την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά στη βοήθεια που μπορούσαν να παρέχουν στο παιδί για τα μαθήματά του, αλλά και στην επικοινωνία τους με τους

δασκάλους. Πολλοί γονείς δήλωναν πως δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι.

Όσον αφορά στο κύρος του επαγγέλματος των γονέων της κάθε τάξης, οι γονείς της υψηλής τάξης συνήθως είχαν επαγγέλματα με υψηλότερο κύρος από αυτό του δασκάλου, πράγμα που τους προσέφερε παρρησία έναντι των δασκάλων των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί δε δίσταζαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για την εκπαίδευση του παιδιού τους στο δάσκαλο, ακόμα και να τον αμφισβητήσουν ή να προσπαθήσουν να επιβάλουν αυτό που οι ίδιοι έκριναν καλύτερο. Αντίθετα, οι γονείς της εργατικής τάξης, των οποίων τα επαγγέλματα βρίσκονταν ιεραρχικά χαμηλότερα από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεν ένιωθαν την ίδια άνεση να εκφέρουν γνώμη ή να παρέμβουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στη δουλειά του δασκάλου.

Τρίτο στοιχείο που φάνηκε ότι επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ήταν το είδος της εργασίας τους. Οι γονείς της αστικής τάξης είχαν δουλειές που απαιτούσαν και εργασία στο σπίτι, συνήθως πνευματική εργασία. Αντίθετα, οι γονείς της εργατικής τάξης είχαν πιο σταθερά ωράρια και η εργασία τους σταματούσε με το πέρας του ωραρίου τους. Ο χρόνος τους στο σπίτι, δηλαδή, ήταν χρόνος που δεν σχετιζόταν με την εργασία τους. Γι' αυτούς τους γονείς υπήρχε μια ξεκάθαρη γραμμή που διαχώριζε το σχολείο από το σπίτι. Η εκπαίδευση ήταν κάτι που λάμβανε χώρα αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου. Για τις οικογένειες της αστικής τάξης όπως και η δουλειά τους μπορούσε να συντελείται 24 ώρες το 24ωρο, έτσι και η μάθηση δε σταματούσε στο σχολείο, αλλά συνεχιζόταν και στο σπίτι. Επίσης, οι εργασίες των γονέων αυτών τους προσέφεραν πιο ελαστικά ωράρια, οπότε μπορούσαν να προσαρμόζουν τα προγράμματά τους έτσι ώστε να παρακολουθούν τις συναντήσεις του σχολείου ή να προσφέρουν εθελοντική εργασία. Οι γονείς της εργατικής τάξης είχαν πιο αυστηρά προγράμματα και πολύ λιγότερη αυτονομία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο πρόγραμμα του σχολείου.

Επιπλέον, η φύση της δουλειάς του κάθε γονέα φάνηκε πως επηρέαζε και το βαθμό κοινωνικότητάς του. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους της χαμηλής κοινωνικά τάξης δεν προωθούσαν την επαγγελματική ανέλιξη. Στην αστική τάξη η αξία του καθενός μετριόταν με βάση και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η ομαδικότητα και η ανάπτυξη δικτύου κοινωνικών συναναστροφών. Αυτό είχε αντίκτυπο και στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου και των δασκάλων του.

Τέλος, παρατηρήθηκε διαφορετική δικτύωση μεταξύ των γονέων αλλά και των δασκάλων στην κάθε κοινότητα. Στην εργατική τάξη οι γονείς δεν διατηρούσαν επαφές μεταξύ τους και οι κύκλοι τους δεν περιλάμβαναν κάποιον εκπαιδευτικό. Στους κύκλους της αστικής τάξης

υπήρχαν πολλοί εκπαιδευτικοί, απ' τους οποίους οι γονείς λάμβαναν πληροφόρηση για πολλά ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση και τη σχολική ζωή του παιδιού τους. Επίσης, η πληροφόρηση αυτή μεταδιδόταν και από τον ένα γονέα στον άλλο, καθώς οι γονείς της τάξης αυτής είχαν στενή επαφή, γνωρίζονταν μεταξύ τους και επικοινωνούσαν πολύ συχνά. Η συναναστροφή με εκπαιδευτικούς επηρέαζε και τη σχολική εμπειρία του παιδιού.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι το να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά με τα μαθήματά τους στο σπίτι προϋπέθετε ότι οι γονείς κατανοούσαν τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη διασύνδεση οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς της εργατικής τάξης απ' ενός δεν είχαν τα γνωστικά εφόδια για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματά τους, απ' ετέρου δεν είχαν το απαραίτητο επίπεδο για να κατανοήσουν τη γλώσσα και τις αντιλήψεις των δασκάλων. Το γεγονός ότι οι γονείς αυτοί είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην επαγγελματική ικανότητα των δασκάλων και το ότι θεωρούσαν τη σχολική ζωή αποκομμένη από το υπόλοιπο της ημέρας του παιδιού τους απέτρεπε από το να συμμετέχουν στη μελέτη του παιδιού. Σε αντίθεση με τους γονείς της αστικής τάξης, οι γονείς της εργατικής τάξης δεν είχαν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των δασκάλων για βοήθεια και συμμετοχή των γονέων.

4.Γονεϊκή εμπλοκή και μαθηματικά

Η επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον και η σχέση του με το σχολείο στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και στη σχολική πορεία του γενικότερα περιλαμβάνει και το μάθημα των μαθηματικών. Η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί αντικείμενο μελέτης των ερευνητών της διδακτικής των μαθηματικών τα τελευταία χρόνια, καθώς πλέον η συμπεριφορά των μαθητών στα μαθηματικά θεωρείται απόρροια τόσο του σχολικού όσο και του εξωσχολικού-οικογενειακού παράγοντα (Λεμονίδης et al, 2011; Καφούση & Χαβιάρης, 2013; Τσαμπαρλή, 2009). Υπάρχει μάλιστα η διάκριση ανάμεσα στα σχολικά μαθηματικά και στα μαθηματικά στο σπίτι, ενώ γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η φύση της κάθε μιας κατηγορίας ξεχωριστά, αλλά και της σύνδεσής τους και των αποτελεσμάτων στη μαθηματική επίδοση του παιδιού. (Young-Loveridge, 1989; Galindo & Sheldon, 2012; Hyde et al, 2006).

Τα μαθηματικά στο σπίτι περιλαμβάνουν τόσο την άμεση εμπλοκή όπως είναι η βοήθεια στις εργασίες για το σχολείο, όσο και την έμμεση, που περιλαμβάνει την ενθάρρυνση από την πλευρά των γονέων, τις υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των παιδιών τους στα μαθηματικά, τις στάσεις των ίδιων των γονέων απέναντι στο μάθημα των μαθηματικών, αλλά και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε μαθηματικά ερεθίσματα. Στα τελευταία

περιλαμβάνονται και οι άτυπες μαθηματικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, καθημερινές οικιακές εργασίες, οικονομικές συναλλαγές κτλ.

Η παρότρυνση της συμμετοχής της οικογένειας στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού είναι φαινόμενο των τελευταίων χρόνων. Μέχρι πρότινος οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με επιφυλακτικότητα έως και εχθρικότητα την εμπλοκή των γονέων στο μάθημα των μαθηματικών. Η στάση αυτή απαντάται ακόμα και σήμερα και είναι δύσκολο να εξαλειφθεί αν δεν υπάρξουν αποτελεσματικά προγράμματα ουσιαστικής συμμετοχής των γονέων, που θα τους αποδίδουν το ρόλο που τους αρμόζει. Οι λόγοι αυτής της άρνησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι ο φόβος ότι θα χάσουν την εξουσία και το κύρος τους αναφορικά με το μάθημα των μαθηματικών, αλλά και ότι σε πολλές περιπτώσεις ο τρόπος των γονέων στα μαθηματικά δε συμβαδίζει με αυτόν που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία σύγχυσης στο παιδί και έτσι οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να θεωρούν την εμπλοκή των γονέων περισσότερο εμπόδιο παρά αρωγό (Peressini, 1998).

Ωστόσο, πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού και η σωστή αξιοποίηση αυτής της εμπλοκής επιδρά θετικά και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση αλλά και τη στάση του παιδιού απέναντι στα μαθηματικά (Galindo & Sheldon, 2012; Yee, 1986; Wang, 2004; Young-Loveridge, 1989; Cao, Forgasz & Bishop, 2005, 2007; Hyde et al, 2006; Λεμονίδης, Μαρκάδας & Τσακίριδου, 2011; Cai, 2003). Μάλιστα, συγκριτικές έρευνες μεταξύ διαφορετικών χωρών σχετικά με την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην κατανόηση και επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά ανέφεραν σημαντικές διαφορές, καταδεικνύοντας ότι οι κουλτούρες που εφαρμόζαν συγκεκριμένες μορφές γονεϊκής εμπλοκής σημείωναν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με άλλες, όπου η εμπλοκή των γονέων συνέβαινε με αναποτελεσματικό τρόπο (Wang, 2004).

4.1 Χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της συσχέτισης ανάμεσα στην έμμεση γονεϊκή εμπλοκή και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά. Έτσι, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τη σχέση των παιδιών τους με το μάθημα των μαθηματικών. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες γι' αυτά όσον αφορά στα μαθηματικά σημείωναν καλύτερες επιδόσεις (Wang, 2004; Jacobs & Bleeker, 2004a, 2004b, 2005; Galindo & Sheldon, 2012, Cai, Moyer & Wang, 1997). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις που οι ίδιοι οι γονείς εμφανίζουν απέναντι στα μαθηματικά, καθώς και η αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα, επηρεάζουν τον τρόπο που εμπλέκονται στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους και συνεπώς τη σχέση που τα παιδιά αναπτύσσουν με τα μαθηματικά (Λεμονίδης, Μαρκάδας & Τσακίριδου, 2011, Young-Loveridge, 1989; Hyde et al. 2006). Με παρόμοιο τρόπο και οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την αξία της μαθηματικής γνώσης ασκούν επιρροή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους (Yee, 1986). Αντίστοιχα, η συμπεριφορά των γονέων δείχνοντας αποδοχή ή αποδοκιμασία και επικριτικότητα έχει αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού στα μαθηματικά (Hyde et al, 2006). Επιπλέον, η παροχή κατάλληλων πόρων που προωθούν έμμεσα τη μαθηματική σκέψη και εξέλιξη, όπως η ύπαρξη βιβλίων, πηγών και εργαλείων μάθησης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και η πρόσβαση στην τεχνολογία ενισχύουν τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά (Wang, 2004; Galindo & Sheldon, 2012; Chiu & Xihua, 2008). Άλλος σημαντικός παράγοντας ήταν οι γνώσεις των γονέων πάνω στα μαθηματικά, που επηρεάζουν την ποιότητα της βοήθειας που μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους (Wang, 2004; Hyde et al, 2006).

Σε έρευνα που παρουσίασαν το 2009 οι Λεμονίδης, Τσακίριδου & Μαρκάδας μελέτησαν τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής εμπλοκής στο μάθημα των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου σε περιοχή της Θεσσαλονίκης. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι παράγοντες που συνιστούν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι η επικοινωνία τους με το σχολείο και το δάσκαλο του παιδιού, η διασφάλιση του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης για το παιδί, η συμμετοχή τους στη μελέτη του παιδιού καθώς και σε δραστηριότητες του σχολείου και το ενδιαφέρον τους για τις επιδόσεις του παιδιού τους στο σχολείο.

Επιπλέον, ως προς την επίδραση διαφόρων παραγόντων στην εμπλοκή των γονέων παρατηρήθηκε ότι το υψηλότερο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνοδευόταν από

μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς επίσης και από τη συστηματικότερη εφαρμογή κανόνων εντός του σπιτιού και την τήρηση ενός σταθερού ημερήσιου προγράμματος (π.χ. ώρες μελέτης, ξεκούρασης κτλ).

Μεγαλύτερη επίδραση στην εμπλοκή των γονέων είχε το μορφωτικό τους επίπεδο. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων οδηγούσε σε αυξημένη παροχή κατάλληλων συνθηκών μάθησης, τήρηση κανόνων από την πλευρά των παιδιών και ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή του παιδιού. Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη συσχέτιση παρατηρήθηκε με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Ανάλογα ευρήματα υπήρχαν και σε άλλη έρευνα στον Ελλαδικό χώρο (Κασσώτη & Κλιάπης, 2009).

Επίσης, η ηλικία του παιδιού καθόριζε και το βαθμό εμπλοκής των γονέων. Όταν τα παιδιά ήταν μικρά οι γονείς εμφάνιζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την επίδοσή του και συχνότερη επικοινωνία με το σχολείο. Πιθανόν, σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό να οφειλόταν στις προστατευτικές τάσεις που επιδεικνύουν οι γονείς προς τα παιδιά όταν αυτά είναι σε μικρή ηλικία, αλλά και στην έλλειψη γνώσεων για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων των μεγαλύτερων τάξεων.

Υπήρχε, επίσης, θετική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των παιδιών απέναντι στα μαθηματικά και στο βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευσή τους. Όσο πιο ενεργός ήταν η συμμετοχή των γονέων, τόσο θετικότερη ήταν η άποψη του παιδιού για το μάθημα των μαθηματικών.

Τέλος, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθηματικά εξαρτώνται από την εμπλοκή των γονέων τους. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερο ήταν το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική ζωή του παιδιού, η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες και όσο καλύτερες ήταν οι συνθήκες που παρείχαν οι γονείς στο παιδί για μάθηση, τόσο καλύτερες ήταν οι επιδόσεις του στα μαθηματικά.

Περαιτέρω στοιχεία ανεξάρτητα από την επίδραση στις μαθηματικές επιδόσεις των παιδιών καταδεικνύουν ότι η πολιτισμική προέλευση και η εθνικότητα της κάθε οικογένειας επηρεάζει τον τρόπο που αυτή ορίζει την εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού. Για παράδειγμα, οι Chen, Lee & Stevenson το 1996 (βλ. Cao, Bishop & Forgasz, 2007) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι γονείς στην Κίνα είχαν υψηλότερες προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους και αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη μελέτη μαζί τους συγκριτικά με τους γονείς αμερικανικών οικογενειών. Επίσης, η Yao (1985) ανέφερε ότι οι οικογένειες των Αγγλο-αμερικάνων εμφάνιζαν λιγότερο αυστηρό πρόγραμμα στη ζωή και την καθημερινότητά τους και παρείχαν λιγότερα ερεθίσματα εκπαίδευσης τυπικής μορφής στον ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τις οικογένειες των Αμερικανών ασιατικής καταγωγής. Ο

Mau (Mau, 1997, βλ. Cao et al, 2007)) έδειξε ότι οι οικογένειες των Αμερικανών ασιατικής καταγωγής απέδιδαν μεγαλύτερη αξία στη σκληρή προσπάθεια και είχαν μεγαλύτερες προσδοκίες ως προς τις επιδόσεις των παιδιών τους σε σχέση με τις οικογένειες των λευκών Αμερικανών. Ωστόσο, οι δεύτεροι ανέφεραν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου, σε συγκεντρώσεις γονέων και σε εθελοντικές δραστηριότητες σχετικές με το σχολείο. Ακόμα, έρευνα μεταξύ οικογενειών Κινέζων και Αμερικανών έδειξε ότι οι Κινέζοι γονείς έλεγχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εργασίες των παιδιών για το σπίτι σε σχέση με τους Αμερικανούς, οι Αμερικανοί, όμως, παρείχαν περισσότερες πηγές μάθησης στα παιδιά τους, όπως βιβλία και επισκέψεις σε βιβλιοθήκες (Cai, 2003, βλ. Cao, Bishop & Forgasz, 2007)). Επίσης, παρατηρείται ότι οι Κινέζοι θεωρούν την εκπαίδευση ως τον κυριότερο δρόμο για την επιτυχία και συχνά έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τις επιδόσεις των παιδιών τους σε σχέση με άλλες πληθυσμιακές ομάδες (Cao, Bishop & Forgasz, 2007).

Επιπλέον, υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο που χειρίζονται κάποια μαθηματικά ζητήματα από χώρα σε χώρα. Σε σχετική έρευνα οι Yang & Cobb (1995) συγκρίνοντας τις επιδόσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με την αξία θέσης ψηφίου στην Ταϊβάν και τις Η.Π.Α. διαπίστωσαν ότι οι γονείς της κάθε χώρας διέφεραν ως προς την αντιμετώπιση του θέματος. Οι γονείς από την Ταϊβάν ανέμεναν από τα παιδιά τους να κατανοήσουν την έννοια των μονάδων και των δεκάδων από μικρή ηλικία χωρίς την παρέμβαση τυπικής διδασκαλίας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, ενώ οι Αμερικανοί γονείς θεωρούσαν ότι ήταν ένα ζήτημα αυξημένης δυσκολίας που έπρεπε να αντιμετωπιστεί στο σχολείο σε μεγαλύτερη τάξη. Οι γονείς της Ταϊβάν συμπεριφέρονταν στα παιδιά τους σαν η κατανόηση των μονάδων και των δεκάδων ενός αριθμού να ήταν κάτι το αυτονόητο, διευκολύνοντας έτσι τα παιδιά τους πάνω σ' αυτό σε σχέση με τους Αμερικανούς.

Οι Δεσλή & Σαρήογλου (2009) πραγματοποίησαν έρευνα σε γονείς και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο μάθημα των μαθηματικών και διαπίστωσαν ότι υπήρχε επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας σχετικά με τα μαθηματικά, η οποία όμως επικεντρωνόταν κυρίως στο θέμα της επίδοσης του παιδιού. Ωστόσο, και οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν η επικοινωνία αυτή να περιλαμβάνει και ενημέρωση σχετικά με τρόπους βοήθειας των παιδιών στο σπίτι και σχετικά με τα μαθηματικά. Το 84% των γονέων δήλωσε ότι συμμετέχει στη μελέτη του παιδιού, κάτι στο οποίο συναινούν και οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, οι πατέρες εμφανίζονταν να βοηθούν τα παιδιά με τα μαθηματικά περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Τέλος, και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν στη

σημασία που έχει η γονεϊκή εμπλοκή στο μάθημα των μαθηματικών λόγω της δυσκολίας του μαθήματος, της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος ή της αδυναμίας του μαθητή.

Επίσης, ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες, όπως στο νηπιαγωγείο, οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σημασία των καθημερινών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών μέσα στο σπίτι ή και έξω από αυτό, για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και την καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης. Το 66% των γονέων δήλωσε ότι θεωρεί πολύ σημαντική την καθοδήγηση σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους εμπλοκής των ίδιων και των παιδιών τους σε καθημερινές δραστηριότητες που προωθούν τη μαθηματική σκέψη, αλλά και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά (Σκουμπουρδή, Τάτσης & Καφούση, 2009).

Σε έρευνα σε γονείς και μαθητές της Κύπρου ηλικίας 17-18 ετών από τις Σφογγαλή & Ναρδή (2009) φάνηκε ότι οι στάσεις των παιδιών για τα μαθηματικά επηρεάζονται από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων τους. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η επιτυχία στα μαθηματικά συνδέεται με την ευφυΐα και ότι δεν είναι όλοι το ίδιο ικανοί στα μαθηματικά. Επίσης, διαφαινόταν ότι η εικόνα των παιδιών για την ικανότητά τους στα μαθηματικά επηρεαζόταν από την εικόνα των γονέων τους πάνω σ' αυτό το θέμα. Η εμπλοκή των γονέων πραγματοποιούνταν με τρεις τρόπους: βοήθεια στις εργασίες στο βαθμό που ήταν δυνατόν γι' αυτούς, παροχή μαθημάτων σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, λόγω της δικής τους αδυναμίας να βοηθήσουν και της ανεπάρκειας του συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης και προσδιορισμός των προσδοκιών για το μάθημα των μαθηματικών και την επίδοση των παιδιών τους σ' αυτό.

Αναφορικά με την άμεση εμπλοκή στα μαθηματικά, οι έρευνες συμφωνούν ότι οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι για το μάθημα των μαθηματικών, αναφέροντας ποικίλες μαθηματικές δραστηριότητες (Σκουμπουρδή, Τάτσης & Καφούση, 2009; Anderson, 1997; Young-Loveridge, 1989; Δεσλή & Σαρήογλου, 2009). Επίσης, η ποιότητα της βοήθειας των γονέων προς τα παιδιά τους στα μαθηματικά ήταν καλύτερη όταν οι εργασίες που δίνονταν για το σπίτι ήταν κατάλληλης μορφής, και συγκεκριμένα όταν διέφεραν από αυτές του σχολικού εγχειριδίου.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού κρίνεται από την αυτοπεποίθηση και τη στάση του γονέα αναφορικά με τα μαθηματικά. Όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει ο πατέρας ή η μητέρα για το μάθημα των μαθηματικών τόσο ποιοτικότερη είναι η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στο παιδί του (Hyde et al, 2006).

Ακόμα, όσον αφορά στο χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς για τη μελέτη των παιδιών τους στα μαθηματικά αφενός δε σχετίζεται με την επίδοση του παιδιού στο μάθημα ούτε με την

αντιλαμβανόμενη από το γονέα επίδοση του παιδιού (Pezdek, Berry & Renno, 2002). Αφετέρου, από μελέτες στη χώρα μας βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (82,4%) αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη μελέτη των μαθηματικών με τα παιδιά τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα οι περισσότεροι (57,5%) δήλωναν ότι αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για τα μαθηματικά από ό,τι για τα υπόλοιπα μαθήματα των παιδιών τους (Καφούση & Ντζιαχρήστος, 2003). Αντίστοιχα αποτελέσματα υπήρξαν και από άλλες έρευνες (Κασσώτη & Κλιάπης, 2009; Χασάπης & Ζαχάρος, 2009).

Σε έρευνα των Κασσώτη & Κλιάπη (2009) που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Αλεξάνδρειας Ημαθίας σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους για τα μαθηματικά παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Σημαντικός παράγοντας ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο φάνηκε να επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στο μάθημα των μαθηματικών θετικά, με αποτέλεσμα αυτά να εμφανίζονται καλύτερα στις επιδόσεις τους χωρίς να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Καθοριστικό ήταν επίσης, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Αυτό καθόριζε και το επίπεδο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα μέσα στο σπίτι.
- Το 70% των γονέων βοηθούσε τα παιδιά στη μελέτη τους σχεδόν καθημερινά. Το ποσοστό αυτών που δεν συμμετείχαν ποτέ στη μελέτη των παιδιών τους ήταν 8,8%. Επίσης, όσο μικρότερης τάξης ήταν το παιδί, τόσο περισσότερος χρόνος αφιερωνόταν από τους γονείς του στη βοήθεια της μελέτης του. Η βοήθεια αυτή δεν περιοριζόταν μόνο στον έλεγχο της λύσης των ασκήσεων, αλλά περιελάμβανε και την εξήγηση της θεωρίας. Ωστόσο, μεγάλη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη του παιδιού δεν οδηγούσε απαραίτητα και σε υψηλές επιδόσεις. Αυτό οι ερευνητές το απέδωσαν στην ανεπάρκεια των γνώσεων των γονέων σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας και καθοδήγησης του παιδιού.
- 33% των γονέων χρησιμοποιούσε κάποιο βοήθημα για τα μαθηματικά. Η χρήση του γινόταν με σκοπό τον έλεγχο του αποτελέσματος, την κατανόηση του τρόπου επίλυσης, τη βοήθεια στη θεωρία και για την επίλυση επιπλέον ασκήσεων από αυτές του σχολείου.
- Οι περισσότεροι (51,3%) γονείς δήλωναν πως δεν είχαν ενημερωθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης σχετικά με τρόπους βοήθειας των παιδιών τους στα μαθηματικά. Αυτό καθόριζε και την ποιότητα της εμπλοκής τους. Οι γονείς που

δήλωσαν πως είχαν ενημερωθεί, εμφάνιζαν πιο αποτελεσματικούς τρόπους βοήθειας των παιδιών.

Οι Χασάπης & Ζαχάρος το 2009 μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σε γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου σε διάφορες επαρχιακές περιοχές της χώρας σχετικά με την εμπλοκή τους στο μάθημα των μαθηματικών, διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των παιδιών τους συμβαίνει στην πλειοψηφία των οικογενειών (22 από τους 30 γονείς), καθώς επίσης και ότι οι περισσότεροι (23 από τους 30) έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή και την επίδοση του παιδιού τους. Επίσης, φρόντιζαν να ενημερώνονται για το μάθημα των μαθηματικών στην τάξη που παρακολουθούσε το παιδί τους, καθώς θεωρούσαν τη συμμετοχή τους σε αυτό ιδιαίτερα σημαντική και βοηθητική για την επίδοση, αλλά και την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στη μελέτη του μαθήματος, δήλωσαν ότι έλεγχαν τις εργασίες του παιδιού, βοηθούσαν κατά την επίλυσή τους, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι ίδιοι συμπλήρωναν τις απαντήσεις. 5 γονείς απάντησαν ότι χρησιμοποιούσαν εξωσχολικά βοηθήματα για τα μαθηματικά. Σε κάποιες περιπτώσεις (11 γονείς) εμφανίζονταν δυσκολίες στη βοήθεια των παιδιών, που οφείλονταν σε έλλειψη γνώσεων σχετικά με την κατάλληλη αντιμετώπιση του παιδιού κατά τη μελέτη του, υψηλές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αλλά και έλλειψη χρόνου. 4 γονείς δήλωσαν ότι προσέλαβαν εκπαιδευτικό για να παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα στα μαθηματικά, λόγω της δικής τους δυσκολίας.

Επίσης, οι Cao, Bishop & Forgasz πραγματοποίησαν έρευνα για να μελετήσουν την αντιλαμβανόμενη από τα παιδιά εμπλοκή των γονέων στα μαθηματικά. Για το λόγο αυτό χρησιμοποίησαν ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, το PPI (Perceived Parental Influence) (Cao, Bishop & Forgasz, 2007). Η έρευνά τους ήταν μία συγκριτική μελέτη των παιδιών στην Κίνα και την Αυστραλία. Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπήρχαν διαφορές στις απόψεις των παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή στα μαθηματικά που εξαρτιόνταν από τη χώρα καταγωγής τους και την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και την ηλικία των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι:

- Και στις δύο χώρες η αντιλαμβανόμενη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτιόταν από την ηλικία του παιδιού. Όσο αυτό μεγάλωνε, τόσο μειωνόταν η εμπλοκή των γονέων του.
- Υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές από την Κίνα που διαμένουν στην Αυστραλία και στους αγγλόφωνους μαθητές της Αυστραλίας ως προς την ενθάρρυνση που ένιωθαν να δέχονται από τους γονείς τους για το μάθημα των μαθηματικών. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές δήλωσαν μεγαλύτερη ενθάρρυνση και

γενικότερα εντονότερη γονεϊκή εμπλοκή. Το ίδιο ίσχυε και για τους μαθητές που διέμεναν στην Κίνα.

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήθηκε και στην Ελλάδα, σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου της Αθήνας (Καφούση & Χαβιάρης, 2013). Τα ευρήματα έδειξαν ότι:

- Οι μαθητές ανέφεραν ότι δέχονται ενθάρρυνση και από τους δύο γονείς για το μάθημα των μαθηματικών, ωστόσο υπήρχε μια υπεροχή του βαθμού συμμετοχής των μητέρων σε σχέση με τους πατέρες.
- Οι μαθητές πίστευαν ότι οι μητέρες τους δεν ήταν εξίσου καλές με τους πατέρες στα μαθηματικά.
- Οι μητέρες, ωστόσο, ενδιαφέρονταν σε μεγαλύτερο βαθμό για τη μαθηματική επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους πατέρες.
- Η άμεση εμπλοκή, δηλαδή η βοήθεια στις σχολικές εργασίες και ο έλεγχός τους, δηλώθηκε στον ίδιο βαθμό και για τους δύο γονείς.
- Ισομερώς κατανέμονταν και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την επίδοση του παιδιού στα μαθηματικά.
- Οι πατέρες εμφανίζονταν να αποδίδουν ελαφρώς μεγαλύτερη αξία στα μαθηματικά σε σχέση με τις μητέρες.
- Ενώ αρκετά παιδιά (34,9%) δήλωσαν ότι έχουν περισσότερα από 2 εξωσχολικά βιβλία μαθηματικών στο σπίτι, εξίσου μεγάλο ποσοστό (33%) δήλωσε μηδενικό αριθμό τέτοιων βιβλίων.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό (35,8%) δήλωσε ότι ο χρόνος που αφιερώνει στο σπίτι για τα μαθηματικά είναι 30'-60'. Περίπου ίδιος αριθμός παιδιών ανέφερε λιγότερο από 30' ενασχόλησης και 60'-90' (25,7% και 22,9% αντίστοιχα).
- Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού, τα κορίτσια δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό ενθάρρυνσης από τον πατέρα στο μάθημα των μαθηματικών συγκριτικά με τα αγόρια.

5.Σκοπός της έρευνας

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω ευρήματα των ερευνών, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συσχετίζουν τη συμπεριφορά των γονέων και τη μεταχείριση των παιδιών τους αναφορικά με το μάθημα των μαθηματικών με την επίδοση του παιδιού σε αυτό. Παράγοντες που διαπιστώθηκε πως έχουν θετική επίδραση στη μαθηματική επίδοση του παιδιού είναι οι προσδοκίες των γονέων ως προς αυτήν, οι θετικές στάσεις τους απέναντι

στο μάθημα, η υψηλή τους αυτοπεποίθηση σχετικά με τα μαθηματικά, η μη επικριτική στάση τους απέναντι στο παιδί όσον αφορά στην επίδοσή του στο μάθημα των μαθηματικών, η παροχή κατάλληλων πηγών μάθησης, καθώς και οι γνώσεις των ιδίων πάνω στα μαθηματικά. Τέλος, έρευνα στον ελλαδικό χώρο κατέδειξε πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού και στην επίδοση του παιδιού στο μάθημα των μαθηματικών, ενώ ο βαθμός στον οποίο οι γονείς συμμετέχουν στα μαθηματικά επηρεάζει θετικά τη στάση του παιδιού για το μάθημα.

Επιπλέον, υπάρχουν ευρήματα που οδηγούν στο συμπέρασμα πως ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού εξαρτάται από το μορφωτικό τους επίπεδο, το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και την ηλικία του παιδιού. Απ' την άλλη, οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η εμπλοκή των γονέων βρέθηκε πως επηρεάζονται από την πολιτισμική προέλευση των οικογενειών. Οικογένειες διαφορετικής εθνικότητας αντιλαμβάνονται διαφορετικά το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού και δρουν διαφορετικά πάνω σ' αυτό.

Ένας παράγοντας που δε φάνηκε να επηρεάζει την επίδοση των παιδιών ήταν ο χρόνος που αφιέρωναν οι γονείς στη μελέτη τους. Ωστόσο, οι ερευνητές ανέφεραν πως η ποιότητα της συμμετοχής των γονέων στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού εξαρτάται από το είδος των σχολικών εργασιών που δίνονται για το σπίτι από τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, καθοριστικός παράγοντας όπως αναδεικνύεται από τις απόψεις των παιδιών είναι το φύλο του γονέα, αλλά και το φύλο του παιδιού. Αναφέρθηκαν διαφορές στον τρόπο που διενεργείται η γονεϊκή εμπλοκή από την πλευρά του κάθε γονέα, αλλά και στην αντιμετώπιση του κάθε παιδιού ως προς τα μαθηματικά ανάλογα με το φύλο του.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει περαιτέρω το ζήτημα των αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών δημοτικού για την εμπλοκή των γονέων τους στο μάθημα των μαθηματικών και να εμπλουτίσει τα ευρήματα σχετικά με αυτό, καθώς, όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω, το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής συγκεντρώνει το έντονο ενδιαφέρον των επιστημόνων τα τελευταία χρόνια και η μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών υπάρχει σε πολύ μικρό αριθμό ερευνών στη βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1. Στόχοι της έρευνας και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Το πεδίο προς διερεύνηση στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής στη μελέτη και προετοιμασία των παιδιών για το μάθημα των μαθηματικών είναι ευρύ, καθότι σχετικά καινούριο ως αντικείμενο μελέτης, και μπορεί να εγείρει ποικίλα ερωτήματα. Η παρούσα εργασία εστιάζει σε 5 άξονες που επιχειρείται να διερευνηθούν και οι οποίοι κινούνται γύρω από τα ζητήματα: α) του φύλου γονέα και παιδιού και της ενδεχόμενης συσχέτισής του με το βαθμό και τον τρόπο γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά, β) των διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών που προκύπτουν από την διαφορετική εθνικότητα παιδιού και γονέων και της επίδρασής τους στο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά και γ) της ενδεχόμενης ύπαρξης διαφορών στη γονεϊκή εμπλοκή στα μαθηματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Βάσει αυτών των ζητημάτων τέθηκαν 5 ερωτήματα προς μελέτη, τα οποία είναι τα εξής:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πολιτισμικής προέλευσης του παιδιού και του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά;
2. Επηρεάζεται ο τρόπος εμπλοκής των γονέων στα μαθηματικά, έτσι όπως βιώνεται από το παιδί, από τη χώρα καταγωγής;
3. Ο βαθμός και ο τρόπος γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά επηρεάζεται από το φύλο του γονέα;
4. Ο βαθμός και ο τρόπος γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού;
5. Διαφέρει ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα;

Προκειμένου να μελετηθούν τα παραπάνω πεδία διεξήχθη έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων. Η έρευνα είχε ως αποδέκτες παιδιά, καθώς το κυρίως θέμα της εργασίας είναι ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των γονέων τους στο μάθημα των μαθηματικών. Το δείγμα αποτελούνταν από 100 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (Ε' και ΣΤ' δημοτικού). Το μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε επαρκές για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων στα πλαίσια μιας εργασίας όπως η παρούσα, όπου επιχειρείται μια πρόωμη προσέγγιση του θέματος, με δυνατότητες περαιτέρω διερεύνησης από μελλοντικές έρευνες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 παιδιά της Ε' τάξης και 46 παιδιά της ΣΤ' τάξης από 2 δημοτικά σχολεία του νησιού της Ρόδου. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ηλικίες στο δημοτικό και όχι μικρότερες γιατί θεωρήθηκε ευχερέστερη η κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος της εργασίας σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων, και άρα πιο πιθανή η ακρίβεια και η πιστότητα των απαντήσεων όταν καλούνται τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε τόσο σε παιδιά της Ε' όσο και σε παιδιά της ΣΤ' δημοτικού, καθώς θεωρήθηκε ότι το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών που βρίσκονται σ' αυτές τις ηλικίες δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές και επομένως τα παιδιά που φοιτούν στις τάξεις αυτές μπορούν να ενταχθούν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και να αποτελέσουν ένα ομοιογενές σύνολο. Τα παιδιά που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια φοιτούσαν σε 2 δημοτικά σχολεία της επαρχίας της Ρόδου, στο Δημοτικό Σχολείο Λάρδου και στο Δημοτικό Σχολείο Παστίδας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν πληρέστερη παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος παρατίθενται παρακάτω περισσότερα στοιχεία σχετικά με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, παρόλο που δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας. Όσον αφορά, λοιπόν, στα χωριά όπου βρίσκονταν τα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αναφέρουμε ότι πρόκειται για δύο χωριά με διαφορετική ταυτότητα. Η Λάρδος είναι ένα χωριό της νότιας Ρόδου του οποίου οι κάτοικοι απασχολούνται κατά βάση σε τουριστικά επαγγέλματα. Επίσης, έχει και την ιδιαιτερότητα να αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν εγκατασταθεί εκεί πολλές οικογένειες αλλοδαπών ανθρώπων, για λόγους βιοποριστικούς, προερχόμενες κατά κύριο λόγο από την Αλβανία. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές καλύπτουν μεγάλο ποσοστό του συνολικού μαθητικού δυναμικού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Απ' την άλλη, η Παστίδα είναι ένα χωριό με πληθυσμό μεγαλύτερο από αυτόν της Λάρδου, αλλά μικρότερο ποσοστό αλλοδαπών κατοίκων, ενώ οι κάτοικοί της απασχολούνται σε διάφορους εργασιακούς τομείς. Κοινό στοιχείο, ωστόσο, και των δύο σχολείων παραμένει το γεγονός ότι ανήκουν σε κοινωνίες της υπαίθρου του νησιού.

Καθότι μία από τις παραμέτρους που αποτελούσε αντικείμενο μελέτης της έρευνας ήταν το φύλο του παιδιού, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών (51 και 49). Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στα παιδιά βασίστηκε στο PPI (Perceived Parental Influence), ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν οι Cao, Bishop & Forgasz, το 2007 σε αντίστοιχη έρευνα, προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα. Έγινε προσπάθεια να είναι κατάλληλα διατυπωμένες οι ερωτήσεις, ώστε να γίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητές από τους αποδέκτες, που ήταν παιδιά ηλικίας 10-12 ετών.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια διδακτικών ωρών στο σχολείο παρουσία των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει καθοδήγηση και αποσαφήνιση τυχόν δυσνόητων σημείων και αποριών. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την ταυτότητα του παιδιού, όπως το φύλο, η τάξη που φοιτά και η χώρα καταγωγής του, και κάποια γενικά ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων του στη μελέτη των μαθηματικών και των υπόλοιπων μαθημάτων του με απαντήσεις τύπου πολλαπλής επιλογής. Το δεύτερο μέρος ήταν μια σειρά πιο εξειδικευμένων ερωτήσεων σε κλίμακα Likert, όπου οι μισές αφορούσαν τη μητέρα και επαναλαμβάνονταν ακριβώς ίδιες αναφορικά με τον πατέρα. Η κλίμακα Likert είχε 4 διαβαθμίσεις:

1: Διαφωνώ εντελώς

2: Διαφωνώ

3. Συμφωνώ

4. Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρήθηκε ιδιαίτερα περίπλοκο για παιδιά Ε' και Στ' δημοτικού να περιλαμβάνει η κλίμακα μεγαλύτερη διαβάθμιση. Επίσης, οι 4 αυτοί βαθμοί κρίθηκαν αρκετοί για την απάντηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων που περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο. Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές:

Ερωτηματολόγιο

Στοιχεία μαθητών

1. Τάξη: Ε' ΣΤ'
2. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
3. Από ποια χώρα κατάγεσαι;:

A. Βάλε X στο κουτάκι που σου ταιριάζει.

1. Σε βοηθούν οι γονείς σου στη μελέτη των μαθημάτων σου; ΝΑΙ ΟΧΙ

1α. **Αν ναι**, σε ποια μαθήματα σε βοηθούν οι γονείς σου; (Σημείωσε όσες απαντήσεις σου ταιριάζουν)

- Γλώσσα
 Μαθηματικά
 Φυσική
 Ιστορία
 Γεωγραφία
 Θρησκευτικά
 Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

2. Πόσο συχνά διαβάζεις με τους γονείς σου για το μάθημα των μαθηματικών;
Κάθε φορά που έχω μαθηματικά 1-2 φορές την εβδομάδα Πιο σπάνια

3. Πόσο συχνά διαβάζεις με τους γονείς σου για τα άλλα μαθήματα;
Κάθε φορά που έχω κάποιο από τα άλλα μαθήματα στο σχολείο

1-2 φορές την εβδομάδα

Πιο σπάνια

4. Ποιος απ' τους δύο γονείς σε βοηθάει στο μάθημα των Μαθηματικών;
Ο πατέρας μου Η μητέρα μου Και οι δύο

5. Ποιος απ' τους δύο γονείς σε βοηθάει στα άλλα μαθήματα;
Ο πατέρας μου Η μητέρα μου Και οι δύο

B. Στις επόμενες ερωτήσεις σημείωσε X στο κουτάκι που σου ταιριάζει, σύμφωνα με την εξήγηση των βαθμών που δίνεται παρακάτω (μία απάντηση σε κάθε πρόταση):

- 1: Διαφωνώ πολύ
- 2: Διαφωνώ
- 3: Συμφωνώ
- 4: Συμφωνώ πολύ

	1	2	3	4
Θεωρώ ότι η μητέρα μου είναι καλή στα μαθηματικά.				
Η μητέρα μου θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά.				
Η μητέρα μου ελέγχει τις εργασίες μου στα μαθηματικά συχνά.				
Η μητέρα μου με βοηθάει στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων.				
Η μητέρα μου με ρωτάει συχνά για την επίδοσή μου στα μαθηματικά.				
Η μητέρα μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά και πιστεύει ότι μπορώ να τα καταφέρω.				
Η μητέρα μου ενδιαφέρεται για το μάθημα των μαθηματικών περισσότερο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.				
Η μητέρα μου προσδοκά για μένα να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά.				
Η μητέρα μου πιστεύει ότι τα μαθηματικά είναι πιο δύσκολα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.				
Η μητέρα μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα.				
Θεωρώ ότι ο πατέρας μου είναι καλός στα μαθηματικά.				
Ο πατέρας μου θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά.				
Ο πατέρας μου ελέγχει τις εργασίες μου στα μαθηματικά συχνά.				
Ο πατέρας μου με βοηθάει στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων.				
Ο πατέρας μου με ρωτάει συχνά για την επίδοσή μου στα μαθηματικά.				
Ο πατέρας μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά και πιστεύει ότι μπορώ να τα καταφέρω.				
Ο πατέρας μου ενδιαφέρεται για το μάθημα των μαθηματικών περισσότερο σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.				
Ο πατέρας μου προσδοκά για μένα να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά.				
Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα μαθηματικά είναι πιο δύσκολα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.				
Ο πατέρας μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο				

σημαντικά από τα άλλα μαθήματα.				
---------------------------------	--	--	--	--

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics 22 της IBM. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα.

2. Τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των ερευνητικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια, της περιγραφικής ανάλυσης και στη συνέχεια της επαγωγικής. Στο στάδιο της περιγραφικής ανάλυσης στους σχετικούς πίνακες εμφανίζονται συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών (διαβαθμιστικές κλίμακες) εκτός αυτών παρουσιάζονται και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αντίστοιχα.

Διενεργήθηκε έλεγχος για την αξιοπιστία της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε, με το κριτήριο Cronbach-Alpha και από την τιμή του δείκτη $\approx 0,7$ διαφάνηκε ότι η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Στο στάδιο της επαγωγικής στατιστικής αρχικά διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, από το οποίο συμπεράναμε ότι οι κατανομές των τιμών των μεταβλητών μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και ως εκ τούτου αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά κριτήρια για την ανάλυση των δεδομένων μας ($p < .050$) (Ρούσσο & Τσαούσης 2002).

Ειδικότερα στην περίπτωση που έπρεπε να ελεγχθεί η συνάφεια μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών, όπως το φύλο και η απάντηση στην ερώτηση 1 της δεύτερης σελίδας του ερωτηματολογίου: «*Σε βοηθούν οι γονείς σου στη μελέτη των μαθημάτων σου;*», χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 . Στην περίπτωση της καταγωγής, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου απαιτήθηκε η σύμπτυξη κατηγοριών σε δύο (Ελληνική Καταγωγή, Άλλη), προκειμένου να καταστεί εφικτή η ανάλυση των δεδομένων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Στο ίδιο στάδιο, για τον έλεγχο της συνάφειας μιας κατηγορικής μεταβλητής με δύο κατηγορίες, όπως το φύλο και μιας διαβαθμιστικής μεταβλητής όπως της δήλωσης: «*Ο πατέρας θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά*», χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Τέλος για τον έλεγχο της συνάφειας μιας κατηγορικής μεταβλητής με περισσότερες από δύο κατηγορίες, όπως η καταγωγή και μιας διαβαθμιστικής μεταβλητής όπως η δήλωση: «*Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά*», χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (Ρούσσο & Τσαούσης 2002).

2.1 Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων

2.1.1. Σύσταση δείγματος ως προς την εθνικότητα

Τα παιδιά ρωτήθηκαν για τη χώρα προέλευσής τους και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν υπήρχε ποικιλία εθνικοτήτων. 2 παιδιά από τα 100 δεν απάντησαν, ενώ από τα υπόλοιπα τα 65 (ποσοστό 66,3% επί των έγκυρων απαντήσεων) ήταν από την Ελλάδα, 23 (23,5% των έγκυρων απαντήσεων) από την Αλβανία, ενώ υπήρχαν και μεμονωμένες περιπτώσεις από την Αγγλία, την Ινδία και τη Γερμανία. 7 παιδιά δήλωσαν μικτή καταγωγή, δηλαδή ο ένας γονέας ήταν από την Ελλάδα και ο άλλος από χώρα του εξωτερικού. Παρατηρούμε, επομένως, ότι το συνολικό ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν καταγωγή διαφορετική της ελληνικής είναι σημαντικό (33,7%), πράγμα που αντικατοπτρίζει την πολυπολιτισμικότητα του πληθυσμού των σχολείων όπου εφαρμόστηκε η έρευνα.

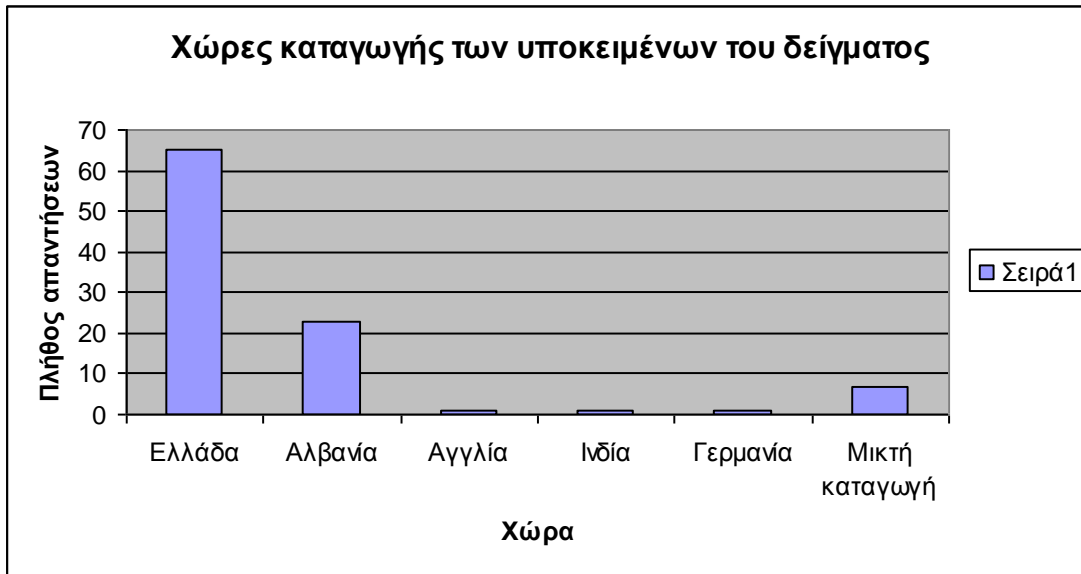
Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τη χώρα καταγωγής τους

ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	N	%
Ελλάδα	65	66,3
Αλβανία	23	23,5
Αγγλία	1	1,0
Ινδία	1	1,0
Γερμανία	1	1,0
Μικτή καταγωγή	7	7,1
Σύνολο	98	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	2	2,0

Γράφημα 1

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τη χώρα καταγωγής τους



2.1.2 Αποτελέσματα ως προς τη βοήθεια των γονέων στη μελέτη των παιδιών

Το ποσοστό των παιδιών που απάντησε θετικά στο αν εμπλέκονται οι γονείς τους στη μελέτη των μαθημάτων τους στο σπίτι είναι 57% (57 παιδιά απάντησαν θετικά) και το αντίστοιχο για τα παιδιά που απάντησαν αρνητικά είναι 43% (43 παιδιά απάντησαν αρνητικά) . Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι το δείγμα είναι κατά κάποιο τρόπο διχασμένο ως προς αυτό το ερώτημα, με τα ποσοστά να δηλώνουν μικρή απόκλιση στις συχνότητες των δύο απαντήσεων. Είναι σημαντικό το ποσοστό των παιδιών που διαβάζουν χωρίς τη βοήθεια των γονέων τους για τα μαθήματά τους στο σχολείο και αυτό θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε σε διάφορους παράγοντες, όπως το ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Ε' και ΣΤ' δημοτικού, που θεωρούνται πλέον ικανά να αναλάβουν τα ίδια τη μελέτη τους χωρίς εξάρτηση από τρίτο. Επίσης, ενδεχομένως πολλοί γονείς να εργάζονται με πολύ πιεστικό ωράριο και να μη διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο για να συμμετέχουν στη μελέτη των παιδιών τους ή υπάρχει και η πιθανότητα να μην αισθάνονται αρκετή αυτοπεποίθηση για να το κάνουν, καθώς θεωρούν ότι δεν έχουν το απαιτούμενο γνωστικό επίπεδο.

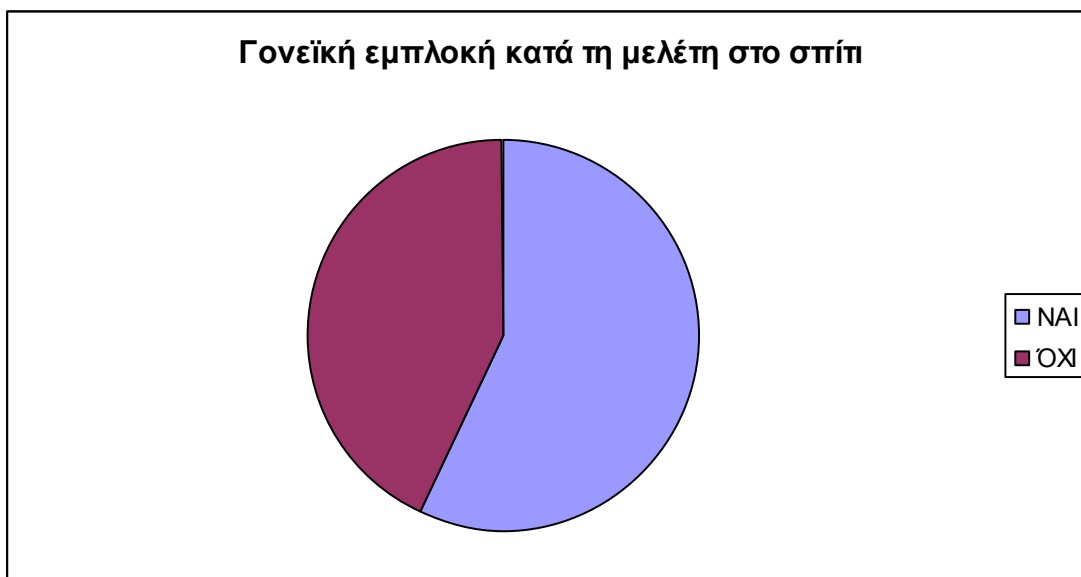
Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων ως προς το αν υπάρχει εμπλοκή των γονέων στη μελέτη στο σπίτι

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	N	%
ΝΑΙ	57	57,0
ΟΧΙ	43	43,0
Σύνολο	100	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 2

Κατανομή των απαντήσεων ως προς το αν υπάρχει εμπλοκή των γονέων στη μελέτη στο σπίτι



Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων των 57 παιδιών που απάντησαν θετικά στο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή μη γονεϊκής συμμετοχής στη μελέτη τους γενικά, αναφορικά με το κάθε μάθημα που περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αφορούσαν μόνο στα μαθήματα που διδάσκονται από το δάσκαλο της τάξης (ή γενικότερα από εκπαιδευτικό ΠΕ70) και όχι στα υπόλοιπα μαθήματα (όπως είναι για παράδειγμα οι ξένες γλώσσες). Βασικός λόγος που έγινε αυτή η επιλογή ήταν το ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των διαφόρων σχολείων ως προς την ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικών που να διδάσκουν τα μαθήματα αυτά (για παράδειγμα, στο δημοτικό σχολείο της Λάρδου κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή το σχολικό έτος 2015-2016, δεν υπήρχε εκπαιδευτικός για την αγγλική γλώσσα), επομένως δε κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν τα αντίστοιχα ερωτήματα στη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, για την

παρουσίαση μιας συγκριτικής εικόνας του μαθήματος των μαθηματικών (όπου επικεντρώνεται η συγκεκριμένη εργασία) με άλλα μαθήματα κρίθηκε επαρκής ο αριθμός των μαθημάτων που συμπεριλήφθηκαν. Σε επόμενες αντίστοιχες έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και ερωτήσεις σχετικά με τα υπόλοιπα μαθήματα. Άλλωστε, το αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει τα μαθήματα που διδάσκονται κάθε χρονιά σε κάθε τάξη αλλάζει ανά διαστήματα, επομένως μια μελλοντική έρευνα μπορεί να κάνει χρήση διαφορετικών μαθημάτων για σύγκριση με το μάθημα των μαθηματικών.

2.1.3 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη του μαθήματος της Γλώσσας

Από τα 57 παιδιά που απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με το αν οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη των μαθημάτων τους τα 25 απάντησαν καταφατικά σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας, ενώ 32 παιδιά δήλωσαν πως οι γονείς τους δεν εμπλέκονται στη μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο των θετικών απαντήσεων στην προηγούμενη ερώτηση είναι 43,9% για τα παιδιά που δήλωσαν πως υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή και 56,1% για τα παιδιά που απάντησαν αρνητικά. Στο σύνολο των παιδιών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν πως οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη της Γλώσσας είναι 25%.

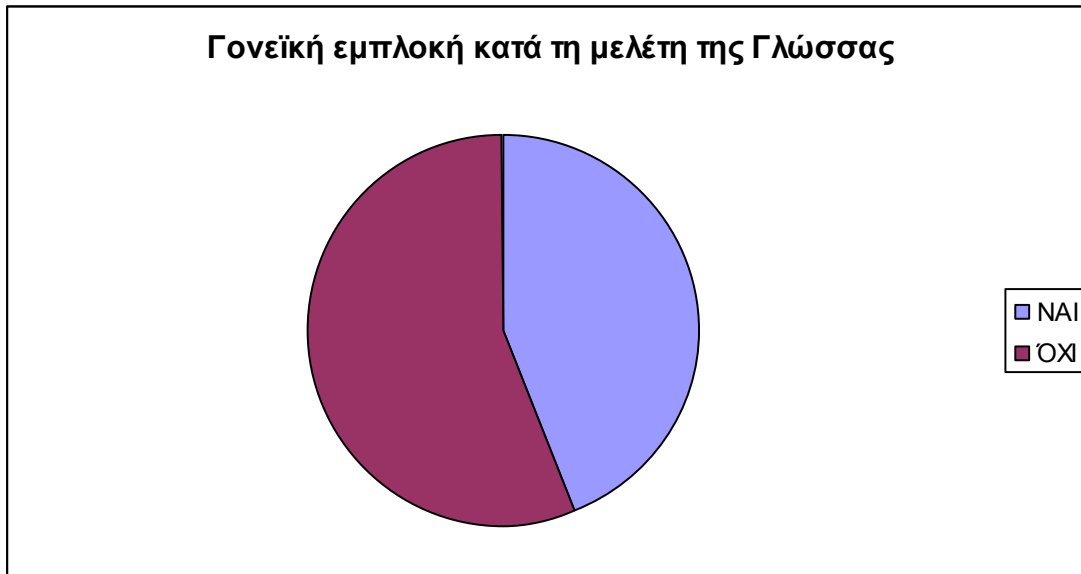
Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Γλώσσας

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	N	%
ΝΑΙ	25	43,9
ΟΧΙ	32	56,1
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 3

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Γλώσσας



2.1.4 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Μαθηματικών

Από το σύνολο των 57 παιδιών που απάντησαν πως οι γονείς τους εμπλέκονται στη μελέτη των σχολικών εργασιών τους τα 41 δήλωσαν πως τα μαθηματικά είναι ένα από τα μαθήματα που διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους, ενώ αρνητικά απάντησαν τα 16 παιδιά (αντίστοιχα 41% και 16% στο σύνολο του δείγματος). Παρατηρούμε, επομένως, ότι στο σύνολο των παιδιών που δέχονται βοήθεια και καθοδήγηση από τους γονείς στη μελέτη τους το μεγαλύτερο ποσοστό (71,9%) για το μάθημα των Μαθηματικών μελετάει με τη συμμετοχή των γονέων, ενώ μόνο το 28,1% διαβάζει χωρίς εμπλοκή από τους γονείς για το συγκεκριμένο μάθημα.

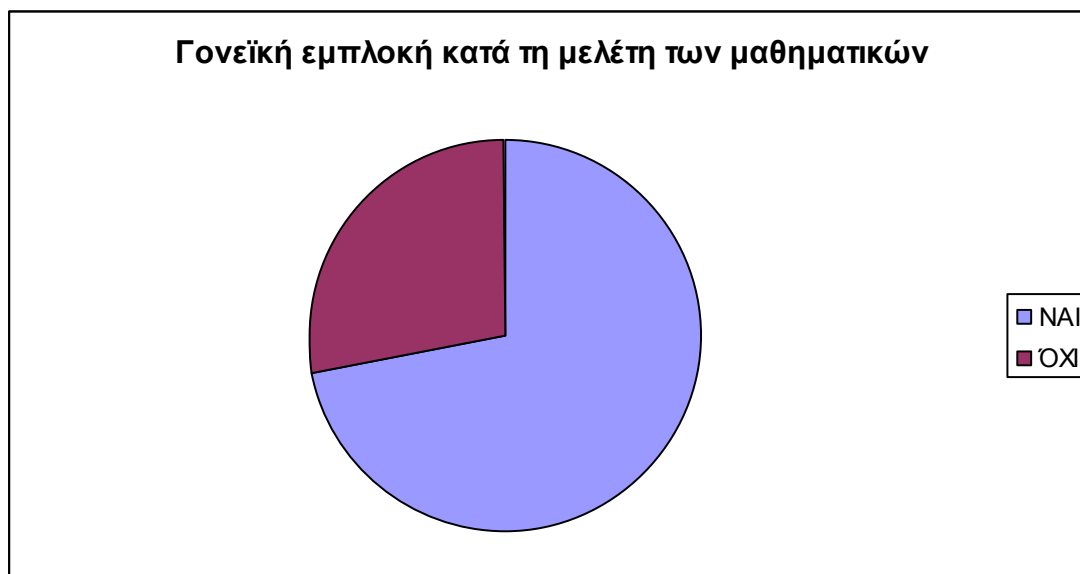
Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα Μαθηματικά

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	N	%
ΝΑΙ	41	71,9
ΟΧΙ	16	28,1
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 4

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στα Μαθηματικά



2.1.5 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Φυσικών Επιστημών

Στη μελέτη του μαθήματος της Φυσικής οι απαντήσεις ήταν στο μεγαλύτερο μέρος τους αρνητικές ως προς την παρουσία γονέων κατά τη μελέτη. Συγκεκριμένα, 16 από τα 57 παιδιά απάντησαν πως οι γονείς τους τα βοηθούν κατά τη μελέτη του μαθήματος, ενώ τα 41 δήλωσαν πως διαβάζουν για το μάθημα της Φυσικής χωρίς την παρουσία των γονέων τους (αντίστοιχα 16% και 41% επί του συνόλου των υποκειμένων της έρευνας). Στο σύνολο των 57 παιδιών τα ποσοστά είναι: 28,1 % για τις θετικές απαντήσεις σχετικά με τη Φυσική και 71,9% για τις αρνητικές απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα.

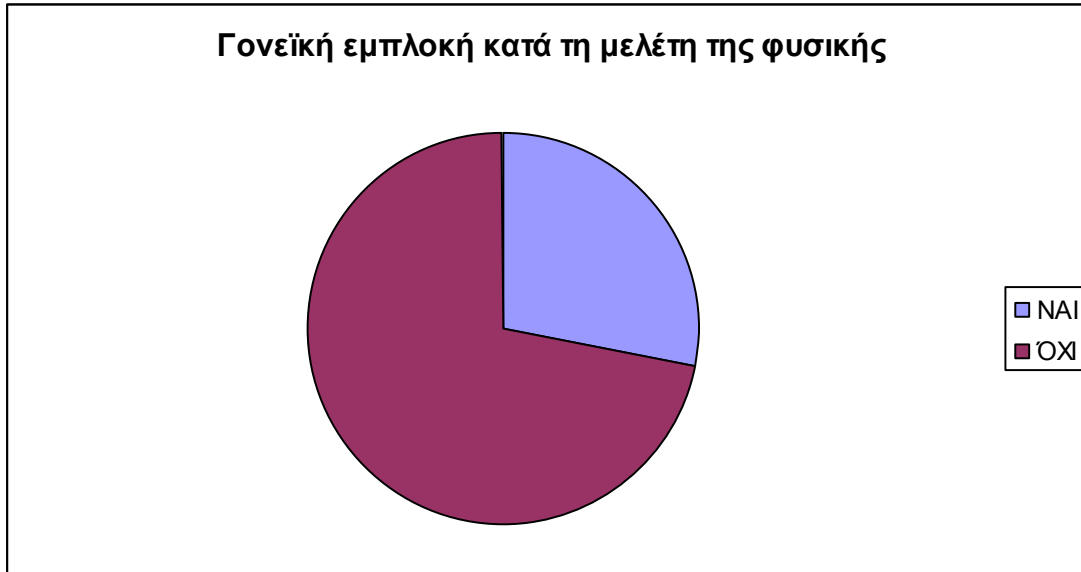
Πίνακας 5

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη Φυσική

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ	N	%
ΝΑΙ	16	28,1
ΟΧΙ	41	71,9
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 5

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη Φυσική



2.1.6 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Ιστορίας

Για το μάθημα της Ιστορίας οι απαντήσεις αριθμητικά δεν παρουσίασαν τόσο μεγάλη απόκλιση. 35 παιδιά (35% επί του συνόλου του δείγματος) δήλωσαν πως δέχονται τη βοήθεια των γονέων τους για τη μελέτη του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ 22 παιδιά απάντησαν πως διαβάζουν για το συγκεκριμένο μάθημα χωρίς τους γονείς τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο των 57 παιδιών που δήλωσαν την ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής στα μαθήματα του σχολείου είναι 61,4% για τα παιδιά που απάντησαν καταφατικά για την Ιστορία και 38,6% για τα παιδιά που έδωσαν αρνητική απάντηση.

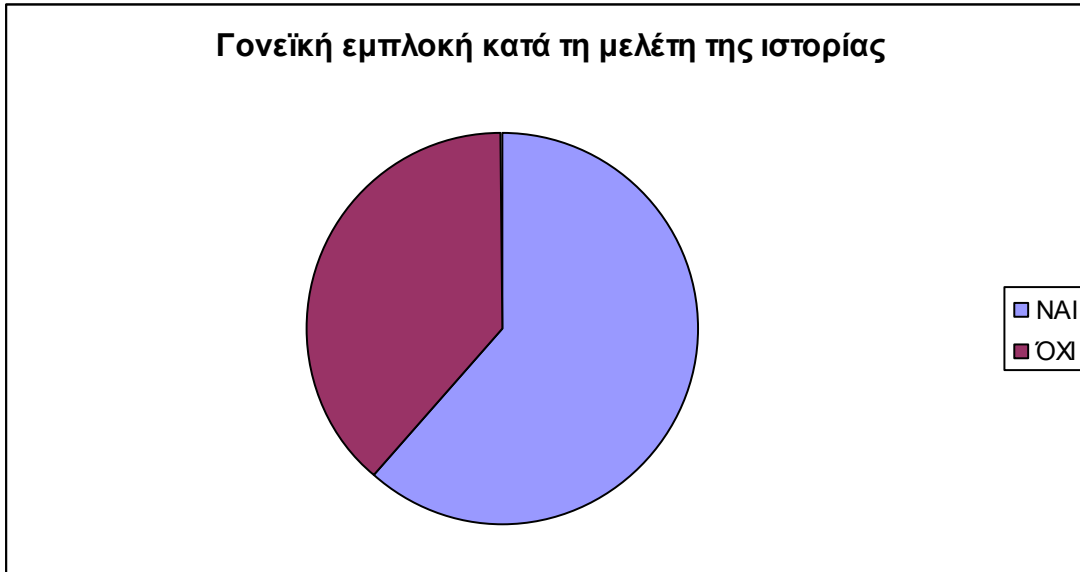
Πίνακας 6

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην Ιστορία

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	N	%
ΝΑΙ	35	61,4
ΌΧΙ	22	38,6
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 6

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην Ιστορία



2.1.7 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Γεωγραφίας

Στο μάθημα της Γεωγραφίας, επίσης, οι απαντήσεις αριθμητικά δεν παρουσίασαν έντονη διαφορά. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπερτερούν οι αρνητικές απαντήσεις. 33 παιδιά απάντησαν πως στο μάθημα της Γεωγραφίας μελετούν χωρίς τη βοήθεια των γονιών τους, ενώ 24 παιδιά απάντησαν πως οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος (αντίστοιχα 33% και 24% επί του συνόλου των παιδιών που ερωτήθηκαν για την έρευνα). Τα σχετικά ποσοστά επί του συνόλου των παιδιών που απάντησαν θετικά για την εμπλοκή των γονέων τους στη μελέτη τους είναι 57,9% για τις αρνητικές απαντήσεις και 42,1% για τις θετικές απαντήσεις σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας.

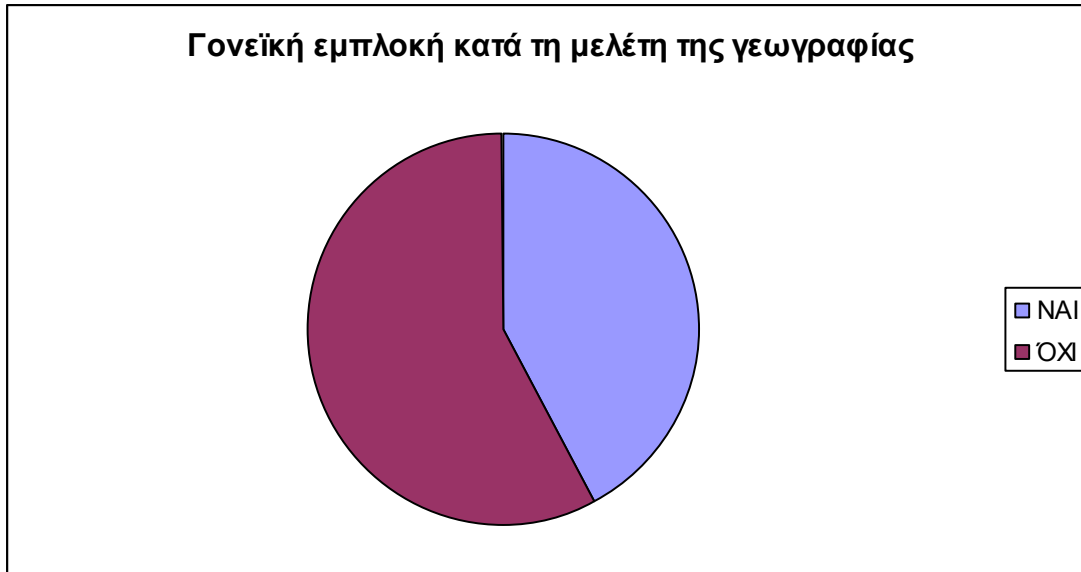
Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στη Γεωγραφία

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ	N	%
ΝΑΙ	24	42,1
ΌΧΙ	33	57,9
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 7

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στη Γεωγραφία



2.1.8 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη των Θρησκευτικών

Για το μάθημα των Θρησκευτικών οι απαντήσεις συσπειρώνονταν κυρίως γύρω από τη μη παρουσία γονέων στη μελέτη του μαθήματος. 16 παιδιά απάντησαν πως οι γονείς τους τα βοηθούν στη μελέτη των Θρησκευτικών, ενώ 41 απάντησαν αρνητικά στο συγκεκριμένο ερώτημα (ποσοστά 16% και 41% επί του συνολικού δείγματος). Στο σύνολο των 57 παιδιών που διαβάζουν με τη βοήθεια των γονέων τους 28,1% δήλωσαν θετική απάντηση για τα Θρησκευτικά και 71,9% έδωσαν αρνητική απάντηση για το μάθημα αυτό.

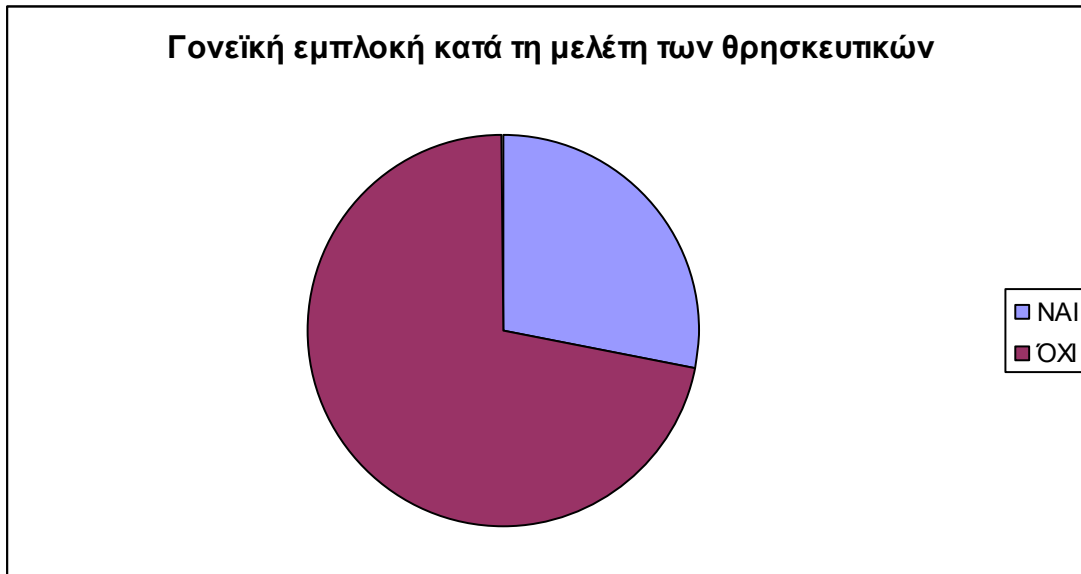
Πίνακας 8

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στο μάθημα των Θρησκευτικών

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ	N	%
ΝΑΙ	16	28,1
ΟΧΙ	41	71,9
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 8

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στο μάθημα των Θρησκευτικών



2.1.9 Γονεϊκή εμπλοκή στη μελέτη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Οι περισσότερες απαντήσεις και για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ήταν αρνητικές ως προς την ύπαρξη βοήθειας από τους γονείς κατά τη μελέτη του. Συγκεκριμένα, 14 παιδιά απάντησαν διαβάζουν για το μάθημα αυτό με τη συμμετοχή των γονέων τους και 43 παιδιά πως διαβάζουν μόνο τους στο παραπάνω μάθημα (14% και 43% αντίστοιχα επί του συνολικού δείγματος). Τα ποσοστά στο σύνολο των 57 παιδιών που διαβάζουν με τη βοήθεια των γονέων τους είναι 24,6% για τις θετικές απαντήσεις και 75,4% για τις αρνητικές απαντήσεις για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

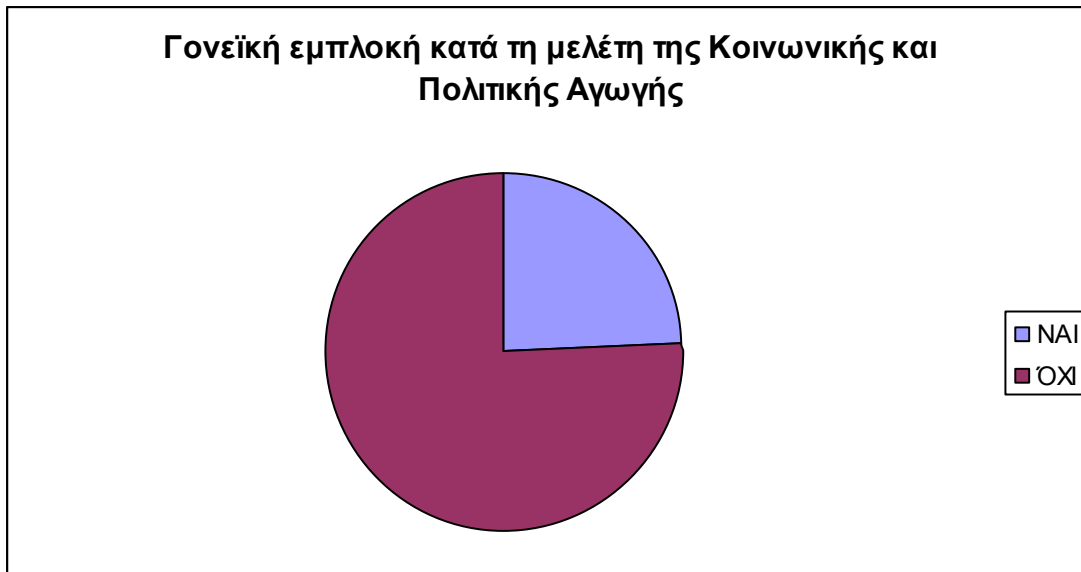
Πίνακας 9

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	N	%
ΝΑΙ	14	24,6
ΟΧΙ	43	75,4
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Γράφημα 9

Κατανομή των απαντήσεων για τη γονεϊκή εμπλοκή στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

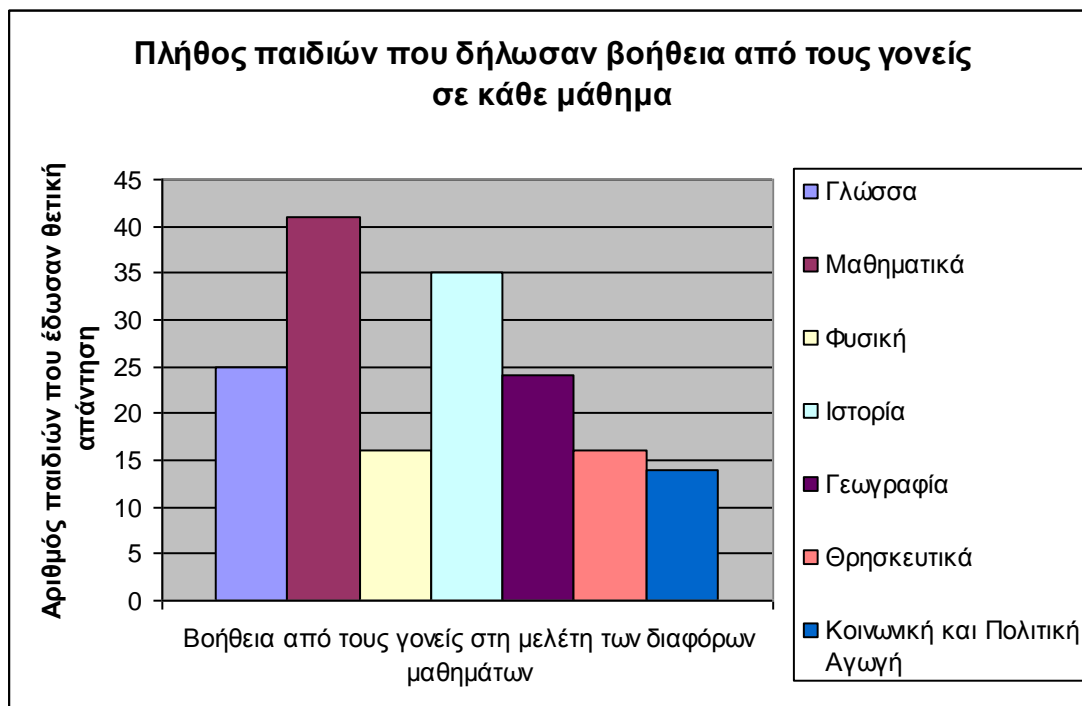


2.1.10 Συγκριτική παρουσίαση των θετικών απαντήσεων για τα μαθήματα

Αφού μελετήθηκαν οι συχνότητες των θετικών και των αρνητικών απαντήσεων για το κάθε μάθημα παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel για τη δημιουργία γραφήματος προκειμένου να παρουσιαστούν συγκριτικά τα αριθμητικά δεδομένα για τις θετικές απαντήσεις στο κάθε μάθημα, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μαθηματικών και των υπόλοιπων μαθημάτων και το μέγεθός της. Το γράφημα παρουσιάζεται παρακάτω:

Γράφημα 10

Γράφημα συγκριτικής παρουσίασης του πλήθους των θετικών απαντήσεων για τη βοήθεια σε κάθε μάθημα



Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι για το μάθημα των μαθηματικών δήλωσαν ότι δέχονται βοήθεια από τους γονείς περισσότερα παιδιά σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο μάθημα και ακολουθούν κατά σειρά τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Φυσικής και των Θρησκευτικών με τελευταίο το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Παρατηρείται, επομένως, αυξημένο ενδιαφέρον από πλευράς των γονέων για το μάθημα των μαθηματικών σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος για την Ε' και τη ΣΤ' τάξη του δημοτικού.

2.1.11 Συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το πόσο συχνά τους βοηθούν οι γονείς τους στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών στο σπίτι. Οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν τρεις (3) και δίνονταν με τη μορφή πολλαπλής επιλογής. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν μία μοναδική απάντηση μεταξύ των: α) κάθε φορά που έχω μαθηματικά, β) 1-2 φορές την εβδομάδα και γ) πιο σπάνια. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν συνολικά 41 παιδιά από τα 100 του δείγματος, καθώς αυτός ήταν ο αριθμός που είχε δηλώσει στην προηγούμενη ερώτηση πως μελετά το μάθημα των μαθηματικών μαζί

με τους γονείς. Από τα 41 παιδιά τα 13 απάντησαν πως διαβάζουν με τη συμμετοχή των γονέων τους κάθε φορά που έχουν στο πρόγραμμα της επόμενης ημέρας μαθηματικά, ενώ ίδιος ήταν και ο αριθμός αυτών που απάντησαν πως διαβάζουν με τους γονείς τους για τα μαθηματικά 1-2 φορές την εβδομάδα. Τα ποσοστά για τις δύο αυτές απαντήσεις ήταν 31,7% επί του συνόλου των 41 παιδιών. Ελάχιστη απόκλιση παρουσίασε η τελευταία επιλογή, όπου 15 παιδιά απάντησαν πως διαβάζουν με τη βοήθεια των γονέων τους για τα μαθηματικά πιο σπάνια από 1 φορά την εβδομάδα (36,6%). Παρατηρούμε, δηλαδή, πως οι τρεις απαντήσεις κατανέμονται σχεδόν ισομερώς στο σύνολο των παιδιών που μελετούν τα μαθηματικά με τη βοήθεια των γονέων τους και δεν υπερισχύει καταφανώς κάποια από τις απαντήσεις.

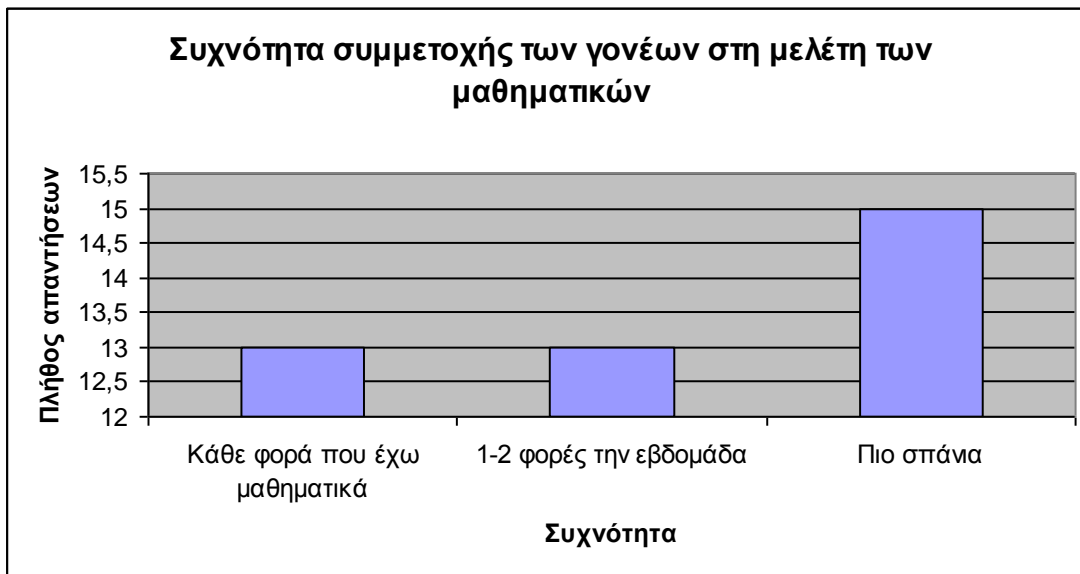
Πίνακας 10

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των μαθηματικών

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	N	%
Κάθε φορά που έχω μαθηματικά	13	31,7
1- 2 φορές την εβδομάδα	13	31,7
Πιο σπάνια	15	36,6
Σύνολο	41	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	59	0,0

Γράφημα 11

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των μαθηματικών



2.1.12 Συχνότητα συμμετοχής των γονέων στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων

Τα παιδιά που απάντησαν πως διαβάζουν με τους γονείς τους για τα μαθήματα του σχολείου ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα με την οποία μελετούν με τη συμμετοχή των γονέων για τα υπόλοιπα μαθήματα, εξαιρώντας, δηλαδή, τα μαθηματικά. Οι απαντήσεις ήταν της ίδιας μορφής με την προηγούμενη ερώτηση, δηλαδή πολλαπλής επιλογής, όπου το παιδί επέλεγε μία απάντηση ανάμεσα στις εξής τρεις: α) Κάθε φορά που έχω κάποιο από αυτά τα μαθήματα στο σχολείο, β) 1-2 φορές την εβδομάδα και γ) πιο σπάνια. Υπήρξε ισοριθμία μεταξύ της πρώτης και της τρίτης απάντησης. 17 παιδιά στο σύνολο των 57 παιδιών που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση δήλωσαν πως διαβάζουν μαζί με τους γονείς τους για τα υπόλοιπα μαθήματα, εκτός των μαθηματικών, κάθε φορά που αυτά υπάρχουν στο πρόγραμμα μαθημάτων της επόμενης ημέρας για το σχολείο, ενώ ίδιος ήταν ο αριθμός αυτών που απάντησαν πως διαβάζουν πιο σπάνια από 1 φορά την εβδομάδα για τα μαθήματα αυτά με τη συμμετοχή των γονέων τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά επί του συνόλου των 57 παιδιών ήταν 29,8% για καθεμία από αυτές τις απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (40,4%) απάντησαν πως οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη των μαθημάτων αυτών 1-2 φορές την εβδομάδα (23 παιδιά). 43 από τα 100 παιδιά είχαν δηλώσει σε προηγούμενη ερώτηση πως οι γονείς τους δεν εμπλέκονται στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων τους, επομένως αυτά τα παιδιά δε συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερώτημα.

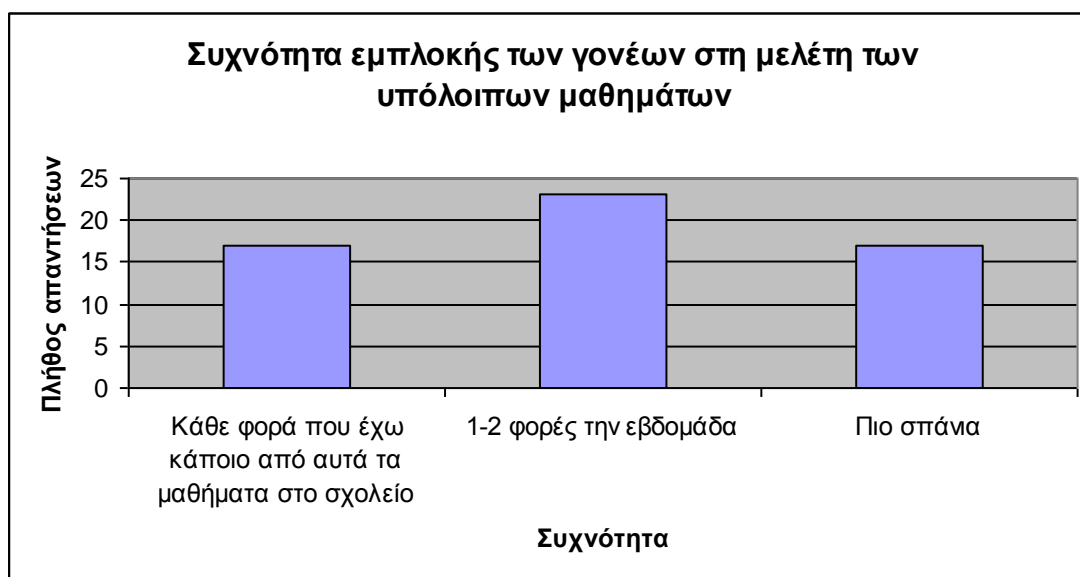
Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων για τη συχνότητα μελέτης των μαθημάτων του σχολείου εκτός των μαθηματικών με τη βοήθεια των γονέων

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΙΠΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	N	%
Κάθε φορά που έχω κάποιο από αυτά τα μαθήματα στο σχολείο	17	29,8
1- 2 φορές την εβδομάδα	23	40,4
Πιο σπάνια	17	29,8
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	43	0,0

Γράφημα 12

Κατανομή των απαντήσεων για τη συχνότητα μελέτης των μαθημάτων του σχολείου εκτός των μαθηματικών με τη βοήθεια των γονέων



2.1.13 Φύλο γονέα που συμμετέχει στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών

Ένα ζήτημα που άπτεται του ενδιαφέροντος της έρευνας σχετικά με τη μελέτη των μαθηματικών στο σπίτι είναι και το φύλο του γονέα που συμμετέχει σ' αυτήν. Από τα 41 παιδιά που δήλωσαν πως οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη των μαθηματικών, τα 12 απάντησαν πως διαβάζουν για τα μαθηματικά με τη βοήθεια του πατέρα τους, ενώ τα 19 δήλωσαν πως στα μαθηματικά τους βοηθούν οι μητέρες τους. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 29,3% για τη βοήθεια από τον πατέρα και 46,3% για τη βοήθεια από τη μητέρα (επί του

συνόλου των 41 παιδιών). 10 παιδιά απάντησαν πως στα μαθηματικά τους βοηθούν και οι δύο γονείς (24,4%). Παρατηρούμε μια υπεροχή της συμμετοχής από την πλευρά των μητέρων, πράγμα που πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι είναι συνηθέστερο να αναλαμβάνουν το καθήκον της εποπτείας της μελέτης των παιδιών για το σχολείο οι μητέρες σε σχέση με τους πατέρες στα πλαίσια των εργασιών που αναλαμβάνει ο κάθε σύζυγος σε μια οικογένεια. Στο παραδοσιακό πρότυπο οικογένειας συναντάμε τον πατέρα που εργάζεται περισσότερες ώρες εκτός σπιτιού, ενώ η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει στο μεγαλύτερο βαθμό τη φροντίδα των παιδιών, όπου συνήθως περιλαμβάνεται και η συμμετοχή στη μελέτη των μαθημάτων. Επομένως, το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής των μητέρων έναντι των πατέρων είναι πιθανό να οφείλεται στους λόγους που προαναφέρθηκαν.

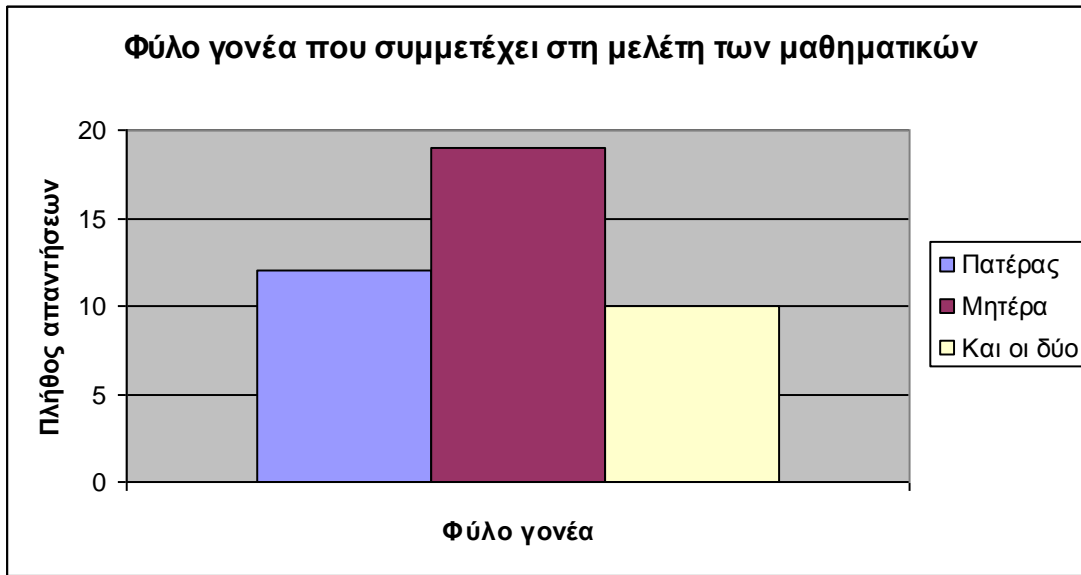
Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το φύλο του γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των μαθηματικών

ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	N	%
ΠΑΤΕΡΑΣ	12	29,3
ΜΗΤΕΡΑ	19	46,3
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	10	24,4
Σύνολο	41	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	59	0,0

Γράφημα 13

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το φύλο του γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των μαθηματικών



2.1.14 Φύλο γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων

Τα παιδιά που απάντησαν θετικά στο ερώτημα της συμμετοχής των γονέων τους στη μελέτη των μαθημάτων τους για το σχολείο ερωτήθηκαν σχετικά με το ποιος από τους δύο γονείς είναι αυτός που εμπλέκεται στη μελέτη τους. Το σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό (56,1%) απάντησε πως η μητέρα είναι αυτή που βοηθάει στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων, πέραν των μαθηματικών (32 παιδιά σε σύνολο 57 παιδιών που συμπλήρωσαν τη συγκεκριμένη ερώτηση). Το ποσοστό για τα παιδιά που απάντησαν πως μελετούν με τη βοήθεια του πατέρα ήταν 17,5% (σε αριθμό 10 παιδιά από τα 57 που απάντησαν), ενώ 26,3% (15 παιδιά) απάντησαν πως στη μελέτη τους συμμετέχουν και οι δύο γονείς. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παρατηρείται στις περισσότερες οικογένειες το φαινόμενο να έχει η μητέρα υπ' ευθύνη της την επιμέλεια των παιδιών κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και η μελέτη των παιδιών εμπίπτει στις δικές της αρμοδιότητες συνήθως. Πιθανολογείται, λοιπόν, ότι αυτός είναι ο λόγος που εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων σχετικά με τη συμμετοχή της μητέρας στα υπόλοιπα μαθήματα εκτός των μαθηματικών, πράγμα που είναι πιθανό να εξηγεί και το μεγαλύτερο ποσοστό εμπλοκής των μητέρων στα μαθηματικά, όπως φάνηκε παραπάνω. Ωστόσο, είναι άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι η διαφορά του ποσοστού της εμπλοκής της μητέρας σε σχέση με αυτήν του πατέρα στα μαθήματα εκτός των μαθηματικών είναι πολύ μεγαλύτερη από την αντίστοιχη για το μάθημα των μαθηματικών.

Αυτό φανερώνει μια μεγαλύτερη συμμετοχή των πατέρων στα μαθηματικά σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.

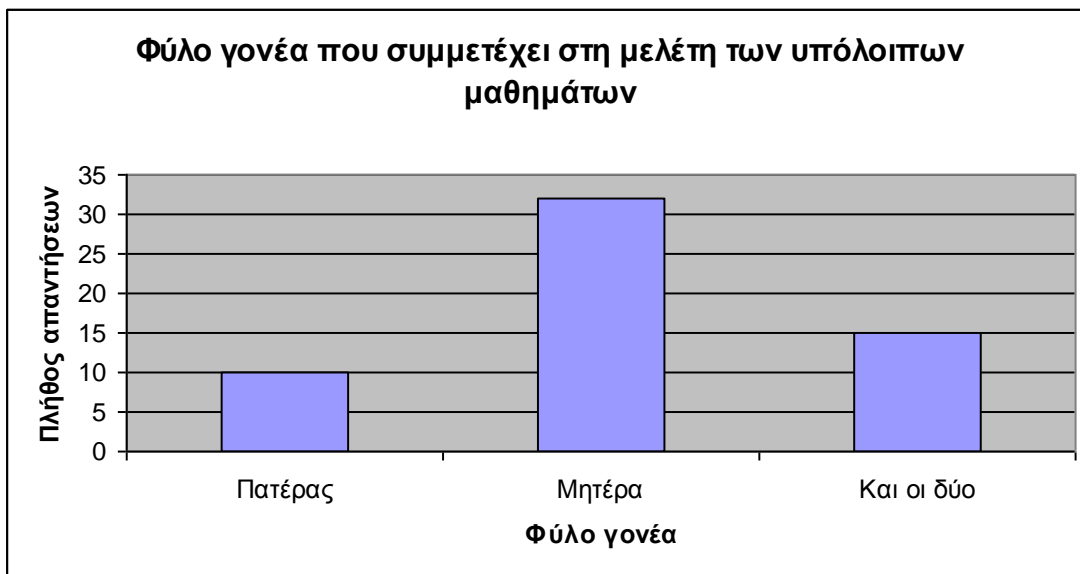
Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το φύλο του γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων, εκτός των μαθηματικών

ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΙΠΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	N	%
ΠΑΤΕΡΑΣ	10	17,5
ΜΗΤΕΡΑ	32	56,1
ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	15	26,3
Σύνολο	57	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	43	0,0

Γράφημα 14

Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το φύλο του γονέα που συμμετέχει στη μελέτη των υπόλοιπων μαθημάτων, εκτός των μαθηματικών



2.2 Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τις συχνότητες εμφάνισης των απαντήσεων στις ερωτήσεις της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, που αφορούσαν στις απόψεις των παιδιών σχετικά με τη σχέση καθενός από τους δύο γονείς με τα μαθηματικά, όπως αυτά την αντιλαμβάνονται, τις ικανότητες του κάθε γονέα ως προς το μάθημα αυτό, αλλά και την διαφορετική μεταχείριση που κάθε παιδί εκλάμβανε από τη μητέρα και τον πατέρα του σχετικά με το μάθημα των μαθηματικών και τις επιδόσεις του σ' αυτό.

2.2.1 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τις μητέρες

Στο μέρος αυτό αναλύονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση των μητέρων τους με τα μαθηματικά, όπως αυτές διατυπώθηκαν στις ερωτήσεις της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 12

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη από τα ίδια σχέση της μητέρας με τα μαθηματικά

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	Συμφωνώ πολύ		Συμφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ πολύ		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
ΠΡΟ- ΤΑΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟ- ΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ												
Θεωρώ τη μητέρα καλή στα μαθηματικά	28	28,3	49	49,5	20	20,2	2	2,0	1	1,0	3,04	0,755
Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά	15	15,0	46	46,0	30	30,0	9	9,0	0	0,0	2,67	0,842
Η μητέρα ελέγχει τις εργασίες των μαθηματικών	20	20,2	22	22,2	26	26,0	31	31,3	1	1,0	2,31	1,122
Η μητέρα βοηθάει στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων	22	22,0	30	30,0	22	22,0	26	26,0	0	0,0	2,48	1,105
Η μητέρα με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά	36	37,5	34	35,4	13	13,5	13	13,5	4	4,0	2,97	1,031
Η μητέρα μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά	58	58,0	32	32,0	9	9,0	1	1,0	0	0,0	3,47	0,703

Η μητέρα μου ενδιαφέρεται για τα μαθηματικά περισσότερο από τα άλλα μαθήματα	19	19,2	24	24,2	36	36,4	20	20,2	1	1,0	2,42	1,021
Η μητέρα μου προσδοκά να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά	43	43,4	40	40,4	10	10,1	5	5,1	2	2,0	3,54	3,105
Η μητέρα μου πιστεύει ότι τα μαθηματικά είναι πιο δύσκολα από τα άλλα μαθήματα	11	11,2	39	39,8	33	33,7	15	15,3	2	2,0	2,47	0,888
Η μητέρα μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα	17	17,3	29	29,6	37	37,8	15	15,3	2	2,0	2,49	0,955

Στην πρώτη δήλωση σχετικά με το αν το παιδί θεωρεί τη μητέρα του καλή στα μαθηματικά παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε πως συμφωνεί (49 παιδιά, ποσοστό 49,5%). Μεγάλος, επίσης, ήταν και ο αριθμός των παιδιών που απάντησαν πως συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (28 παιδιά, ποσοστό 28,3%), ενώ 20 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν (ποσοστό 20,2%) και μόλις 2 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν έντονα (ποσοστό 2%). 1 παιδί δεν απάντησε στην ερώτηση, επομένως έχουμε εγκατάλειψη δήλωσης σε ποσοστό 1%. Διαφαίνεται, λοιπόν, μια θετική εικόνα των παιδιών σχετικά με την ικανότητα της μητέρας τους στα μαθηματικά, καθώς οι περισσότερες απαντήσεις δήλωναν συμφωνία με την πρόταση (συνολικά 77 παιδιά, ποσοστό δηλαδή 77,8% επί του συνόλου των παιδιών που συμπλήρωσαν το ερώτημα). Το αντίστοιχο ποσοστό για την δήλωση των παιδιών ότι διαφωνούν με την πρόταση, δεν θεωρούν, δηλαδή, τη μητέρα τους «καλή» στα μαθηματικά, είναι 20,4% (22 παιδιά).

Η δεύτερη πρόταση εξέταζε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το αν η μητέρα τους πιστεύει ότι είναι ικανή στα μαθηματικά. Και σε αυτή την περίπτωση η πλειοψηφία των απαντήσεων συναντάται στο «Συμφωνώ» (46 απαντήσεις, ποσοστό 46%), ωστόσο μεγάλος αριθμός παιδιών δήλωσε ότι διαφωνεί (30 παιδιά, ποσοστό 30%). 15 απαντήσεις (15%) βρίσκονταν στο «Συμφωνώ πολύ» και 9 απαντήσεις (9%) στο «Διαφωνώ πολύ». Συνολικά ο αριθμός των παιδιών που δήλωσε συμφωνία με τη δήλωση ήταν 61 (61%), ενώ 39 παιδιά (39%) διαφώνησαν με την πρόταση. Ως επί το πλείστον, λοιπόν, τα παιδιά θεωρούν ότι η μητέρα τους έχει αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητές της στο μάθημα των μαθηματικών, παρόλα αυτά δεν είναι μικρός και ο αριθμός των παιδιών που εκλαμβάνουν μια διστακτικότητα από την πλευρά της μητέρας ως προς τα μαθηματικά.

Στην ερώτηση αν η μητέρα ελέγχει τις εργασίες των μαθηματικών οι απαντήσεις διέφεραν σε σχέση με την κυρίαρχη τάση των δύο πρώτων προτάσεων που ήταν η συμφωνία. Ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών απάντησε ότι διαφωνεί έντονα (31 παιδιά, ποσοστό 31,3%) και το επόμενο υψηλότερο ποσοστό απαντάται στην δήλωση «Διαφωνώ» (26%, που αντιστοιχεί σε πλήθος 26 παιδιών). Στην κλίμακα των θετικών απαντήσεων υπάρχουν 22 δηλώσεις για το «Συμφωνώ» (ποσοστό 22,2%) και 20 δηλώσεις «Συμφωνώ πολύ» (ποσοστό 20,2%). Συνολικά 57 παιδιά (57,3%) απάντησαν ότι η μητέρα τους δεν ελέγχει τις εργασίες τους στα μαθηματικά. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους: η μητέρα δεν διαθέτει αρκετό χρόνο για να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο καθήκον ή γενικότερα το παιδί λειτουργεί πιο αυτόνομα σε σχέση με τις σχολικές του εργασίες και το διάβασμα στο σπίτι, μελετά δηλαδή μόνο του χωρίς την παρέμβαση της μητέρας του, εν προκειμένω. Επίσης, πιθανόν είναι να συνδέεται και με τα παραπάνω και η μητέρα να μην αισθάνεται αρκετή αυτοπεποίθηση ώστε να βοηθήσει το παιδί στα μαθηματικά, ειδικότερα στις τάξεις που έλαβε χώρα η έρευνα, που είναι οι τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Η ύλη των μαθηματικών στις ηλικίες αυτές θεωρείται αρκετά απαιτητική και σχετικά υψηλού επιπέδου, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να μην αισθάνονται επαρκείς ως προς τις γνώσεις που διαθέτουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών. Εντούτοις, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δήλωσε διαφωνία, τα ποσοστά των παιδιών που δήλωσαν ότι συμφωνούν δεν απείχαν κατά πολύ. 42 παιδιά συμφώνησαν με τη δήλωση (42,4 %) , επομένως είναι σεβαστός ο αριθμός των μητέρων που ασχολούνται με τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους στα μαθηματικά.

Παρακάτω συναντάμε τη δήλωση «η μητέρα με βοηθάει στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων». Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε ότι συμφωνεί (30 παιδιά, ποσοστό 30%), ωστόσο αμέσως μετά σε πλήθος απαντήσεων συναντάμε τη δήλωση «Διαφωνώ πολύ» (26 απαντήσεις, ποσοστό 26%). Επίσης, στην πρόταση αυτή υπάρχει ισοψηφία στις δηλώσεις «Συμφωνώ πολύ» και «Διαφωνώ» (22 παιδιά στην καθεμία, αντίστοιχο ποσοστό 22%). Παρατηρείται εδώ, λοιπόν, μια πολυφωνία, καθώς οι απαντήσεις θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι μοιρασμένες σε όλες τις βαθμίδες συμφωνίας/διαφωνίας. Δεν υπερτερεί έντονα κάποια απάντηση. Μιλώντας γενικότερα για συμφωνία και διαφωνία, το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν θετικά ήταν 52% (52 παιδιά) και αυτών που απάντησαν αρνητικά ήταν 48% (48 παιδιά). Αν και στην προηγούμενη ερώτηση τα περισσότερα παιδιά αρνήθηκαν ότι οι μητέρες τους ελέγχουν τις εργασίες τους στα μαθηματικά, ως προς την αντιμετώπιση δύσκολων προβλημάτων οι συμπεριφορές ποικίλουν.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο η μητέρα ρωτάει το παιδί για την επίδοσή του στο μάθημα των μαθηματικών. Εδώ ξεκάθαρα οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στη δήλωση συμφωνίας με την πρόταση. 36 παιδιά (ποσοστό 37,5%) απάντησαν πως συμφωνούν πολύ, ενώ 34 παιδιά (ποσοστό 35,4%) δήλωσαν πως συμφωνούν. Μόλις 13 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν (13,5%) ενώ ίδιος ήταν και ο αριθμός αυτών που απάντησαν ότι διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό. 4 παιδιά δε συμπλήρωσαν την ερώτηση (4%). Συγκεντρωτικά, επομένως, 70 παιδιά (συνολικό ποσοστό 72,9%) δήλωσαν συμφωνία με την πρόταση και 26 παιδιά (27%) διαφώνησαν. Αντίθετα, λοιπόν, με την δήλωση παραπάνω σχετικά με το αν η μητέρα ελέγχει τις εργασίες τους στα μαθηματικά, όπου τα παιδιά απάντησαν στο μεγαλύτερο μέρος τους αρνητικά, η συντριπτική πλειοψηφία τους δήλωσε πως η μητέρα τους εκδηλώνει την μέριμνά της για την επίδοσή τους στο μάθημα ρωτώντας τους συχνά σχετικά με αυτό.

Η επόμενη πρόταση εξέταζε το κατά πόσο το παιδί αισθάνεται ότι η μητέρα του του παρέχει ενθάρρυνση για το μάθημα των μαθηματικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (58%, σε αριθμό 58 παιδιά) απάντησε πως συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό. Αμέσως επόμενη απάντησε που συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό παιδιών ήταν το «Συμφωνώ» (32 παιδιά, ποσοστό 32%). Στην αρνητική κλίμακα βρίσκονταν πολύ λίγα παιδιά: 9 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν και 1 παιδί πως διαφωνεί έντονα. Στη συγκεκριμένη δήλωση είναι ξεκάθαρη η υπεροχή θετικών απαντήσεων, καθώς συνολικά 90 από τα 100 παιδιά συμφώνησαν πως η μητέρα τους τα ενθαρρύνει για το μάθημα των μαθηματικών, αν και πολλές από αυτές, σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών τους, δεν θεωρούν ότι οι ίδιες είναι ικανές στα μαθηματικά.

Έπειτα τα παιδιά ερωτήθηκαν αν θεωρούν ότι η μητέρα τους δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την επίδοσή τους στα μαθηματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Οι απαντήσεις σ' αυτή την πρόταση ήταν ως επί το πλείστον αρνητικές. 36 παιδιά (36,4%) απάντησαν ότι διαφωνούν και 20 παιδιά (20,2%) δήλωσαν ότι διαφωνούν έντονα. 19 (19,2%) ήταν τα παιδιά που συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό και 24 αυτά που δήλωσαν ότι συμφωνούν με την πρόταση (24,2%). Επομένως οι απαντήσεις που κυμαίνονταν στην κλίμακα της διαφωνίας ήταν 56 ως προς τον αριθμό (συνολικό ποσοστό 56,6%) και 43 ήταν αυτές που δήλωσαν συμφωνία με την πρόταση, ενώ 1 παιδί δεν συμπλήρωσε την ερώτηση. Δεν παρατηρείται μεγάλη απόκλιση των θετικών σε σχέση με τις αρνητικές απαντήσεις, ωστόσο το συμπέρασμα είναι ότι τα περισσότερα παιδιά εισπράττουν το ενδιαφέρον των μητέρων τους για τα μαθηματικά στον ίδιο βαθμό με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Αναφορικά με τις προσδοκίες της μητέρας ως προς την επίδοση του παιδιού στο μάθημα των μαθηματικών, τα περισσότερα παιδιά έδωσαν θετική απάντηση. 43 παιδιά απάντησαν ότι συμφωνούν έντονα (ποσοστό 43,4%) στην πρόταση «Η μητέρα μου προσδοκά να είμαι καλός

μαθητής στα μαθηματικά» και 40 παιδιά (40,4%) δήλωσαν ότι συμφωνούν. 10 (10,1%) παιδιά διαφώνησαν και 5 (5,1%) ήταν αυτά που απάντησαν ότι διαφωνούν πολύ, ενώ 2 (2%) παιδιά δεν έδωσαν απάντηση. Αυτά τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με την παραπάνω πρόταση, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι η μητέρα τους ενθαρρύνει για τα μαθηματικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής, το 83,8% των παιδιών (83 παιδιά) συμφώνησε πως η μητέρα έχει υψηλές προσδοκίες ως προς την επίδοση και τις ικανότητές τους στα μαθηματικά, ενώ μόλις το 15,2% (15 παιδιά) δήλωσε πως δεν θεωρεί ότι η μητέρα τρέφει υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς στα μαθηματικά.

Στην επόμενη πρόταση, που εξετάζει τις γνώμες των παιδιών για το αν η μητέρα τους θεωρεί τα μαθηματικά πιο δύσκολα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μαθήματα, οι απαντήσεις παρουσιάζουν μια διχογνωμία. 39 παιδιά (39,8%) απάντησαν πως συμφωνούν, αλλά είναι παραπλήσιο το ποσοστό και αυτών που δήλωσαν ότι διαφωνούν (33,7%, αριθμητικά 33 παιδιά). 15 παιδιά (15,3%) διαφώνησαν έντονα, ενώ 11 παιδιά (11,2%) δήλωσαν συμφωνία σε μεγάλο βαθμό και 2 παιδιά (2%) δεν έδωσαν απάντηση. Οι απαντήσεις, λοιπόν, συγκεντρώνονται στις μεσαίες βαθμίδες της κλίμακας (συμφωνώ-διαφωνώ), όπου κατανέμονται σχεδόν ισομερώς. Σε σύνολο θετικών απαντήσεων, 50 παιδιά δήλωσαν συμφωνία με τη πρόταση (51%), ενώ συνολικά 48 ήταν οι αρνητικές απαντήσεις (49%). Επομένως, δεν υπάρχει κάποια κυρίαρχη τάση στη συγκεκριμένη ερώτηση ως προς τη συμφωνία ή τη διαφωνία.

Τελευταία πρόταση που αφορούσε τις απόψεις των παιδιών αναφορικά με τις μητέρες ήταν αυτή που εξέταζε την αντιμετώπιση των μαθηματικών ως πιο σημαντικών από τα άλλα μαθήματα. Σε αυτή την πρόταση τα περισσότερα παιδιά διαφώνησαν (37 παιδιά, ποσοστό 37,8%) και 15 παιδιά (15,3%) δήλωσαν ότι διαφωνούν έντονα. 29 παιδιά (29,6%) συμφώνησαν και 17 παιδιά (17,3%) συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό. Σε σύνολο ως προς τη συμφωνία και τη διαφωνία με την πρόταση, 52 απαντήσεις (53,1%) βρίσκονταν στις αρνητικές βαθμίδες της κλίμακας και 46 απαντήσεις (46,9%) στις θετικές βαθμίδες. Υπάρχει μια υπεροχή των αρνητικών απαντήσεων, που μας δείχνει ότι αν και οι μητέρες που θεωρούν τα μαθηματικά πιο δύσκολα από τα υπόλοιπα μαθήματα δεν είναι περισσότερες από εκείνες που δεν συμφωνούν μ' αυτό, παρουσιάζουν λίγο μεγαλύτερο ποσοστό αυτές που τα θεωρούν πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα μαθήματα σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ωστόσο, κι εδώ οι διαφορές δεν είναι μεγάλες και η απόκλιση είναι πολύ μικρή.

2.2.2 Κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων σχετικά με τους πατέρες

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών όσον αφορά στην αντιλαμβανόμενη από τους ίδιους σχέση του πατέρα τους με τα μαθηματικά και στη συνέχεια γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε πρότασης.

Πίνακας 13

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος σε κάθε μια από τις προτάσεις αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη από τα ίδια σχέση του πατέρα με τα μαθηματικά

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΠΡΟΤΑ- ΣΕΙΣ ΑΝΑ- ΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ Απόλυτα		Συμφωνώ Αρκετά		Διαφωνώ Αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη δήλωσης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Θεωρώ τον πατέρα καλό στα μαθηματικά	47	48,5	31	32,0	11	11,3	8	8,2	3	3,0	3,21	0,946
Ο πατέρας θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά	38	38,8	36	36,7	16	16,3	8	8,2	2	2,0	3,06	0,940
Ο πατέρας ελέγχει τις εργασίες των μαθηματικών	14	14,0	21	21,0	37	37,0	28	28,0	0	0,0	2,21	1,008
Ο πατέρας βοηθάει στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων	23	23,0	27	27,0	29	29,0	21	21,0	0	0,0	2,52	1,068
Ο πατέρας με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά	28	28,0	33	33,0	23	23,0	16	16,0	0	0,0	2,73	1,043
Ο πατέρας μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά	41	41,4	39	39,4	12	12,1	7	7,1	1	1,0	3,15	0,896
Ο πατέρας μου ενδιαφέρεται για τα μαθηματικά περισσότερο από τα άλλα μαθήματα	13	13,1	30	30,3	41	41,4	15	15,2	1	1,0	2,41	0,904
Ο πατέρας μου προσδοκά να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά	38	38,0	40	40,0	15	15,0	7	7,0	0	0,0	3,09	0,900
Ο πατέρας μου πιστεύει ότι τα μαθηματικά είναι πιο δύσκολα από τα άλλα μαθήματα	19	19,2	35	35,4	32	32,3	13	13,1	1	1,0	2,61	0,946
Ο πατέρας μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα	27	27,8	26	26,8	33	34,0	11	11,3	3	3,0	2,71	1,000

Η πρώτη πρόταση εξετάζει την πεποίθηση των μαθητών ως προς το αν ο πατέρας τους είναι καλός στα μαθηματικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών έδωσε θετική απάντηση, καθώς οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στην τέταρτη βαθμίδα της κλίμακας, δηλώνοντας ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (47 μαθητές, ποσοστό 48,5%). Αμέσως επόμενη απάντηση που συγκέντρωσε μεγάλο ποσοστό των μαθητών ήταν η απάντηση «Συμφωνώ» (31 μαθητές με αντίστοιχο ποσοστό 32%). 11 μαθητές διαφώνησαν (ποσοστό 11,3%) και 8 μαθητές απάντησαν ότι διαφωνούν έντονα (8,2%). 3 μαθητές δε συμπλήρωσαν το ερώτημα (3%). Επομένως το ποσοστό συμφωνίας με τη συγκεκριμένη δήλωση ήταν 80,5% (78 μαθητές), που αποτελεί τη συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος. Το αντίστοιχο ποσοστό διαφωνίας είναι 19,5% (19 μαθητές). Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε αναμενόμενα, καθώς δεν υπήρξε ποτέ αμφισβήτηση των ικανοτήτων του αντρικού φύλου στον κλάδο των μαθηματικών, αντιθέτως παραδοσιακά επικρατούσε η άποψη ότι οι άντρες έχουν ανεπτυγμένες μαθηματικές δεξιότητες. Αυτή η αντίληψη εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα και αντικατοπτρίζεται και στις απαντήσεις του συγκεκριμένου δείγματος.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στη δεύτερη δήλωση του ερωτηματολογίου σχετικά με τους πατέρες: «Ο πατέρας μου θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά». 36 παιδιά απάντησαν ότι συμφωνούν (ποσοστό 36,7%), ενώ 38 παιδιά δήλωσαν συμφωνία σε μεγάλο βαθμό (38,8%). 16 παιδιά διαφώνησαν (ποσοστό 16,3%) και 8 παιδιά απάντησαν ότι διαφωνούν πολύ (8,2%), ενώ 2 παιδιά δεν απάντησαν στην ερώτηση (2%). Ως συνολική εικόνα έχουμε 74 παιδιά (ποσοστό 75,5%) που συμφώνησαν με τη δήλωση και 24 παιδιά (24,5%) που δήλωσαν διαφωνία. Τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της προηγούμενης ερώτησης, τα παιδιά δηλαδή θεωρούν πως η δική τους αντίληψη για τη μαθηματική ικανότητα του πατέρα τους συμβαδίζει με την άποψη που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του. Ο πατέρας, επομένως, αποπνέει αυτοπεποίθηση απέναντι στο παιδί ως προς τον κλάδο των μαθηματικών.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της επόμενης δήλωσης παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό διαφωνίας με την πρόταση που εξετάζει αν ο πατέρας ελέγχει τις εργασίες των μαθηματικών του παιδιού του. 37 παιδιά διαφώνησαν (αντίστοιχο ποσοστό 37%) και 28 παιδιά διαφώνησαν έντονα (28%). Στην αντίθετη βαθμίδα («Συμφωνώ πολύ») βρίσκονταν 14 απαντήσεις (14%) και 21 παιδιά δήλωσαν ότι συμφωνούν (21%). Συγκεντρωτικά, λοιπόν, οι αρνητικές απαντήσεις υπερτερούν των θετικών με ποσοστό 65% (65 παιδιά) διαφωνίας και 35% (35 παιδιά) ποσοστό συμφωνίας. Ενώ τα περισσότερα παιδιά είχαν προηγουμένως δηλώσει ότι θεωρούν το πατέρα ικανό στα μαθηματικά και ότι αυτό είναι πεποίθηση και του ίδιου του πατέρα,

είναι μικρό το ποσοστό των πατέρων που τακτικά ελέγχει τις εργασίες του παιδιού στα μαθηματικά. Αυτό ενδεχομένως συνδέεται και με τις απαντήσεις που είχαν δώσει τα παιδιά σε προηγούμενη ερώτηση όπου εξεταζόταν ποιος από τους δύο γονείς είναι αυτός που εμπλέκεται περισσότερο στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών (βλ. Πίνακα 11), όπου τα περισσότερα παιδιά που συμπλήρωσαν την ερώτηση απάντησαν πως μελετούν τα μαθηματικά με τη μητέρα. Επίσης, παρατηρούμε πως όντως η αντίστοιχη πρόταση παραπάνω αναφορικά με τη μητέρα συγκέντρωσε περισσότερες δηλώσεις συμφωνίας σε σχέση με τη δήλωση για τον πατέρα.

Διαφορετικά, εντούτοις, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στο επόμενο ερώτημα σχετικά με το αν ο πατέρας βοηθά στη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων. Οι απαντήσεις ήταν σχεδόν ισομερώς κατανομημένες μεταξύ των τεσσάρων βαθμίδων της κλίμακας: οι περισσότερες απαντήσεις (29 παιδιά, ποσοστό 29%) συγκεντρώνονταν στο «Διαφωνώ», αμέσως μετά βρισκόταν η απάντηση «Συμφωνώ» με 27% (27 παιδιά), έπειτα η απάντηση «Συμφωνώ πολύ» με ποσοστό 23% (23 παιδιά) και τέλος η απάντηση «Διαφωνώ πολύ» με 21% (21 παιδιά). Ως συνολική εικόνα για τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας έχουμε 50 παιδιά (ποσοστό 50%) που δήλωσαν συμφωνία και 50 παιδιά που δήλωσαν διαφωνία (ποσοστό 50%). Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν καταδεικνύουν κάποια τάση προς τη μία ή την άλλη άποψη, επομένως συναντώνται εξίσου και οι δύο καταστάσεις: κάποιοι πατέρες βοηθούν τα παιδιά τους με τη λύση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

Η επόμενη πρόταση επιδιώκει να εξετάσει το ενδιαφέρον του πατέρα για τη μαθηματική επίδοση του παιδιού του. Τα περισσότερα παιδιά (33 παιδιά, 33%) απάντησαν θετικά, 28 παιδιά (28%) απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση, ενώ 23 παιδιά (23%) δήλωσαν πως διαφωνούν και 16 παιδιά (16%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά 61 παιδιά (61% των ατόμων του δείγματος) συμφώνησαν με την πρόταση και 39 παιδιά (39%) δήλωσαν διαφωνία. Οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν σημαντικά των αρνητικών, πράγμα που δείχνει πως ενώ παραπάνω δε διαφαινόταν από τα αποτελέσματα έντονη συμμετοχή του πατέρα στη μελέτη των μαθηματικών από το παιδί για το σχολείο, ωστόσο στο μεγαλύτερο μέρος τους οι πατέρες των παιδιών του δείγματος ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις του παιδιού τους στο μάθημα των μαθηματικών.

Προχωρώντας στην επόμενη δήλωση, εξετάσαμε το αν το παιδί αισθάνεται ότι λαμβάνει ενθάρρυνση από τον πατέρα για το μάθημα των μαθηματικών. Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της προηγούμενης πρότασης, και σ' αυτήν συναντάμε περισσότερες θετικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα, 41 παιδιά (ποσοστό 41,4%) δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα

και 39 παιδιά (ποσοστό 39,4%) δήλωσαν πως συμφωνούν αρκετά. Στον αντίποδα, 12 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν αρκετά (ποσοστό 12,1%) και 7 παιδιά απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα (7,1%), ενώ 1 παιδί δεν έδωσε απάντηση (1% του δείγματος). Επομένως, συνολικά 80 παιδιά (80,8%) συμφώνησαν πως ο πατέρας τους τα ενθαρρύνει ως προς τα μαθηματικά, ενώ μόλις 19 παιδιά (19,2%) διαφώνησαν με αυτή τη δήλωση. Και σε αυτή την πρόταση οι θετικές απαντήσεις αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία, επομένως συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με αυτά της προηγούμενης ερώτησης παρατηρούμε ότι οι πατέρες δεν αρκούνται στο να δείχνουν το ενδιαφέρον τους για τις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο σχετικά με τα μαθηματικά, αλλά επίσης παρέχουν την επιθυμητή ενθάρρυνση στα παιδιά τους αναφορικά με το μάθημα των μαθηματικών.

Η επόμενη πρόταση εξετάζει το αν σύμφωνα με τη γνώμη του παιδιού ο πατέρας του ενδιαφέρεται για τα μαθηματικά περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. 41 παιδιά (41,4%) απάντησαν πως διαφωνούν και 15 παιδιά (15,2%) δήλωσαν πως διαφωνούν απόλυτα. Από την άλλη, 30 παιδιά (ποσοστό 30,3%) δήλωσαν πως συμφωνούν με την πρόταση και 13 παιδιά (13,1%) δήλωσαν απόλυτη συμφωνία, ενώ 1 παιδί (1%) δεν απάντησε στην ερώτηση. Παρατηρούμε στη συγκεκριμένη περίπτωση πως οι απαντήσεις συγκεντρώνονται κυρίως στις μεσαίες βαθμίδες της κλίμακας, ενώ το ποσοστό των παιδιών που δήλωσε απόλυτη συμφωνία ή διαφωνία είναι μικρότερο, αλλά με ελάχιστη απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των δύο αυτών απαντήσεων. Συνολικά, το ποσοστό των παιδιών που διαφώνησαν είναι μεγαλύτερο από αυτό των θετικών απαντήσεων: 56,6% των παιδιών (56 παιδιά) διαφώνησαν με την πρόταση και 43,4% των παιδιών (43 παιδιά) συμφώνησαν. Τα αποτελέσματα της πρότασης αυτής για τον πατέρα βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα για τη μητέρα, δηλαδή τα παιδιά στο μεγαλύτερο ποσοστό δε θεωρούν πως η μητέρα και ο πατέρας τους δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, εις βάρος των υπόλοιπων μαθημάτων.

Στην επόμενη ερώτηση για το αν ο πατέρας έχει υψηλές προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού στα μαθηματικά οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν σημαντικά των αρνητικών. 40% των παιδιών (40 παιδιά) απάντησαν πως συμφωνούν και 38% (38 παιδιά) πως συμφωνούν απόλυτα. Πολύ χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά των αρνητικών απαντήσεων: 15% (15 παιδιά) διαφώνησαν και 7% (7 παιδιά) δήλωσαν απόλυτη διαφωνία. Ως συνολική εικόνα, 78% των υποκειμένων του δείγματος (78 παιδιά) συμφώνησαν με την πρόταση και 22% (22 παιδιά) διαφώνησαν. Και σε αυτή την πρόταση τα αποτελέσματα για τον πατέρα είναι παραπλήσια αυτών για τη μητέρα, πράγμα που δηλώνει πως τα μαθηματικά θεωρούνται σημαντικό μάθημα και από τους δύο γονείς, σύμφωνα με την οπτική των παιδιών τους, και τόσο η

μητέρα όσο και ο πατέρας τρέφουν υψηλές προσδοκίες για την επίδοση του παιδιού τους στο μάθημα των μαθηματικών.

Διφορούμενα θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε και τα αποτελέσματα στην επόμενη πρόταση, που εξετάζει αν ο πατέρας, όπως το αντιλαμβάνεται το παιδί του, θεωρεί τα μαθηματικά πιο δύσκολα σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Είναι σχεδόν ισάριθμες οι δηλώσεις συμφωνίας με τις δηλώσεις διαφωνίας. 35,4% των παιδιών (35 παιδιά) απάντησαν πως συμφωνούν και 32,3% (32 παιδιά) πως διαφωνούν. Απόλυτη συμφωνία δήλωσε το 19,2% των παιδιών (19 παιδιά) και απόλυτη διαφωνία το 13,1% των παιδιών (13 παιδιά), ενώ υπήρχε 1 παιδί (1% του δείγματος) που δεν απάντησε. Συγκεντρώνοντας τις θετικές και τις αρνητικές απαντήσεις, βλέπουμε πως το ποσοστό των υποκειμένων που συμφώνησαν με την πρόταση είναι 54,6% (54 παιδιά) και το ποσοστό των υποκειμένων που διαφώνησαν είναι 45,4% (45 παιδιά). Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη των περισσότερων παιδιών ο πατέρας τους πιστεύει πως τα μαθηματικά είναι πιο δύσκολο αντικείμενο σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα, με το ποσοστό συμφωνίας να υπερτερεί κατά 9,2% από το ποσοστό διαφωνίας. Αντιθέτως, στην αντίστοιχη πρόταση για τις μητέρες τα ποσοστά των θετικών και των αρνητικών απαντήσεων διέφεραν ελάχιστα (κατά 2%). Εμφανίζεται, λοιπόν, διαφορετική εικόνα για τον πατέρα και τη μητέρα στο συγκεκριμένο ερώτημα, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται τα παιδιά.

Στην τελευταία πρόταση του ερωτηματολογίου όπου εξετάζεται η γνώμη των παιδιών για το αν ο πατέρας τους θεωρεί τα μαθηματικά πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα μαθήματα, οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονταν στην απάντηση «Διαφωνώ»: 33 παιδιά έδωσαν αυτή την απάντηση, που συνιστά ποσοστό 34%. Ωστόσο, τα ποσοστά για τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πολύ» δεν παρουσίαζαν μεγάλη απόκλιση: 26,8% των υποκειμένων (26 παιδιά) απάντησαν πως συμφωνούν και 27,8% των παιδιών (27 παιδιά) δήλωσαν πως συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό. Το ποσοστό των παιδιών που διαφώνησαν απόλυτα ήταν 11,3% (11 παιδιά), ενώ 3 παιδιά δεν έδωσαν απάντηση (3%). Ενώ, λοιπόν, η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν το «Διαφωνώ», συνολικά το ποσοστό των παιδιών που συμφώνησαν ήταν μεγαλύτερο από αυτό των παιδιών που διαφώνησαν με την πρόταση. 54,6% των παιδιών έδωσαν θετική απάντηση (53 παιδιά) και 45,3% των παιδιών διαφώνησαν με την πρόταση (44 παιδιά). Τα παιδιά δηλώνουν επομένως πως αυτό που εκλαμβάνουν από τον πατέρα τους είναι πως θεωρεί τα μαθηματικά σημαντικότερο μάθημα από τα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με το αντίστοιχο για τις μητέρες, όπου τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως η μητέρα τους δε θεωρεί τα μαθηματικά πιο σημαντικά από τα υπόλοιπα μαθήματα. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως σε κάποιο βαθμό διατηρείται η παραδοσιακή εικόνα για τα δύο

φύλα και τη σχέση τους με τα μαθηματικά, σύμφωνα με την οποία οι άντρες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα μαθηματικά σε σχέση με τις γυναίκες που δείχνουν συνήθως προτίμηση σε πιο θεωρητικά μαθήματα.

2.3 Επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται σαφές ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων σε πάρα πολλές περιπτώσεις διαφοροποιούνται, για το λόγο αυτό κρίνεται πάρα πολύ σημαντικό να ελέγξουμε αν και κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις δηλώσεις τους σε σχέση με διάφορα δημογραφικά και άλλα στοιχεία. Στα επόμενα υποκεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δεδομένων της έρευνας ως προς :

- **Την καταγωγή**
- **Το φύλο**

2.3.1. Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την καταγωγή

2.3.1.1 Καταγωγή και συμμετοχή στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων

Αρχικά μελετήσαμε εάν υπάρχει σημαντική συσχέτιση της πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και του κατά πόσο βοηθούν οι γονείς τους στη μελέτη των μαθημάτων τους. Ορίσαμε δύο κατηγορίες για την καταγωγή των μαθητών: η πρώτη κατηγορία αφορούσε στους μαθητές με ελληνική καταγωγή και η δεύτερη κατηγορία αυτούς με καταγωγή διαφορετική της ελληνικής, προκειμένου να πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου χ^2 , όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Τα παιδιά που δήλωσαν μικτή καταγωγή επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν στη δεύτερη κατηγορία, καθώς θεωρήθηκε ότι οι πολιτισμικές τους καταβολές δέχονται επιρροές και από μια άλλη κουλτούρα πέραν της ελληνικής. Έπειτα προχωρήσαμε σε σύγκριση των αποτελεσμάτων για να βρεθούν τυχόν σημαντικές διαφορές στο βαθμό γονεϊκής εμπλοκής στη μελέτη των διαφόρων μαθημάτων οφειλόμενη στη διαφορετική χώρα καταγωγής. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε το τεστ χ^2 (Chi-Square test), το οποίο εφαρμόστηκε και σε όλα τα υποερωτήματα για το βαθμό συμμετοχής των γονέων σε κάθε μάθημα ξεχωριστά, όπως επίσης και στα ερωτήματα της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για την εμπλοκή του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών. Ορίσαμε το βαθμό στατιστικής σημαντικότητας (significance) $p \leq 0,05$. Στα ερωτήματα σχετικά με το αν οι γονείς συμμετέχουν στη μελέτη των μαθημάτων του παιδιού γενικά και σε κάθε μάθημα ξεχωριστά δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων των δύο ομάδων καταγωγής, καθώς ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας στα ερωτήματα αυτά όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του SPSS βρέθηκε μεγαλύτερος του 0,05. Εξαίρεση αποτέλεσαν μόνο τα μαθήματα

της ιστορίας και των θρησκευτικών. Τα αποτελέσματα για τα δύο αυτά μαθήματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 14

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών, ανάλογα με την καταγωγή.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Μάθημα	Καταγωγή		Ελληνική καταγωγή		Άλλη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμμετοχή των γονέων στη μελέτη της Ιστορίας	72,9%	27,1%	42,1%	57,9%	5,103	1	.024		
Συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των Θρησκευτικών	37,8%	62,2%	15,8%	84,2%	4,588	1	.032		

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία σχετικά με το αν οι γονείς εμπλέκονται στη μελέτη των παιδιών τους για το μάθημα της ιστορίας ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας βρέθηκε $p=0,024 < 0,05$, ενώ ο αντίστοιχος για το μάθημα των θρησκευτικών είναι $p=0,032 < 0,05$. Επομένως στα μαθήματα αυτά υπήρχε σημαντική διαφορά στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με την καταγωγή των υποκειμένων. Παρατηρείται μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων, σύμφωνα με τις δηλώσεις των παιδιών τους, στις περιπτώσεις παιδιών ελληνικής καταγωγής. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στην ιδιαίτερη φύση των συγκεκριμένων μαθημάτων, έτσι όπως διδάσκονται στα σχολεία της χώρας μας. Η ύλη τους αφορά πολιτισμικά στοιχεία της δικής μας χώρας και της δικής μας παράδοσης, επομένως είναι πιθανό οι γονείς που προέρχονται από άλλες χώρες να μη γνωρίζουν το περιεχόμενο των εν λόγω μαθημάτων προκειμένου να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη τους ή να μην ενδιαφέρονται αρκετά για τα συγκεκριμένα αντικείμενα για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, δεν μας επιτρέπουν να συσχετίσουμε τη χώρα καταγωγής του παιδιού με το αν οι γονείς του εμπλέκονται στη μελέτη των μαθημάτων του γενικά, ούτε και σε κάθε ένα από τα μαθήματα: Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Γεωγραφία και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, παρά μόνο στα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών.

Από τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων διαφορετικής καταγωγής ούτε για τα ερωτήματα «Πόσο συχνά διαβάζεις με τους γονείς σου για το μάθημα των μαθηματικών;», «Πόσο συχνά

διαβάζεις με τους γονείς σου για τα άλλα μαθήματα;», «Ποιος από τους δύο σε βοηθάει στο μάθημα των μαθηματικών;» και «Ποιος από τους δύο σε βοηθάει στα άλλα μαθήματα;». Επομένως, δεν μπορούμε να συσχετίσουμε το φύλο του γονέα που εμπλέκεται στη μελέτη των μαθηματικών και των υπόλοιπων μαθημάτων με την καταγωγή του παιδιού, καθώς επίσης δεν μπορούμε να θεωρήσουμε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της καταγωγής και της συχνότητας γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά και τα άλλα μαθήματα.

2.3.1.2 Καταγωγή και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών

Όσον αφορά στα ερωτήματα που εξετάζαν τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών και την εξέταση της συσχέτισής του με την καταγωγή του μαθητή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (Ρούσσοσ & Τσαούσης 2002). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, στα περισσότερα ερωτήματα ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας αναφορικά με τη χώρα καταγωγής προέκυψε μεγαλύτερος του ορίου 0,05. Η χώρα καταγωγής, λοιπόν, δε φάνηκε να επιδρά στις απόψεις των παιδιών σχετικά με την εμπλοκή της μητέρας και του πατέρα τους στα μαθηματικά, εκτός από τα ερωτήματα που αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στα μαθηματικά ανάλογα με την καταγωγή.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Ελληνική		Άλλη		Μεικτή		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						H	df	p
	μ.ό.	τ.α	μ.ό.	τ.α	μ.ό.	τ.α			
Θεωρώ τη μητέρα καλή στα μαθηματικά	2,88	0,766	2,46	0,582	3,14	0,690	11,387	2/100	.003
Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά	2,55	0,751	2,92	0,977	3,14	0,690	6,671	2/100	.036
Η μητέρα μου προσδοκά να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά	3,11	0,857	3,65	5,810	3,57	0,787	6,741	2/100	.034
Ο πατέρας θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά	3,08	0,921	3,35	0,689	2,29	1,254	4,903	2/100	.050
Ο πατέρας μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά	3,06	0,906	3,54	0,582	2,71	1,113	6,792	2/100	.034

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην πρόταση: «Θεωρώ τη μητέρα καλή στα μαθηματικά», όπου όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα και τους μέσους όρους τα παιδιά μικτής καταγωγής (με έναν γονέα ελληνικής καταγωγής και έναν από άλλη χώρα) συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ό. 3,14). Ακολουθούν τα παιδιά ελληνικής καταγωγής με μ.ό. 2,88, που όμως δηλώνει διαφωνία με την πρόταση, καθώς δεν αγγίζει τον βαθμό 3 της κλίμακας (3: Συμφωνώ). Στην τελευταία θέση βρίσκονται τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, όπου ο μ.ό. των απαντήσεων είναι 2,46, επομένως δηλώνει διαφωνία με την πρόταση.

Όσον αφορά στην πρόταση «Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά» και πάλι το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας τον συναντάμε στα παιδιά μικτής καταγωγής (μ.ό. 3,14). Ακολουθούν τα παιδιά ξένης καταγωγής με μ.ό. 2,92 και τέλος τα παιδιά ελληνικής καταγωγής με μ.ό. 2,55. Παρατηρούμε ότι και σ' αυτή την πρόταση συμφωνία διαφαίνεται μόνο στα παιδιά μικτής καταγωγής, ενώ όσο πιο αμιγώς ελληνική είναι η οικογένεια τόσο λιγότερο τα παιδιά νιώθουν ότι η μητέρα τους έχει αυτοπεποίθηση σχετικά με το μάθημα των μαθηματικών.

Επόμενη πρόταση που παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση των απαντήσεων με τη χώρα καταγωγής ήταν «Η μητέρα προσδοκά να είμαι καλός μαθητής στα μαθηματικά». Παρατηρούμε ότι για όλες τις κατηγορίες παιδιών οι μ.ό. βρίσκονται πάνω από το 3, επομένως τα παιδιά συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση. Μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας που πλησιάζει πολύ στην απόλυτη συμφωνία εμφανίζουν τα παιδιά από άλλες χώρες (μ.ό. 3,65). Έπονται τα παιδιά μικτής καταγωγής με μ.ό. 3,57 και τέλος βρίσκονται τα παιδιά ελληνικής καταγωγής με μ.ό. 3,11. Αυτό που συμπεραίνουμε είναι πως τα παιδιά που έχουν έστω και ένα γονέα με καταγωγή από άλλη χώρα εισπράττουν ως πολύ πιο έντονες τις προσδοκίες της μητέρας τους για να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο μάθημα των μαθηματικών σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από ελληνικές οικογένειες. Αυτό ίσως να είναι ενδεικτικό της θέσης που κατέχουν τα μαθηματικά στο αξιακό σύστημα των άλλων χωρών, όπου όπως φαίνεται θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά και καθοριστικά για την εικόνα του παιδιού.

Στην επόμενη πρόταση που υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά: «Ο πατέρας θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά» μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εμφανίζουν τα παιδιά ξένης καταγωγής με μ.ό. 3,35 και ακολουθούν τα παιδιά ελληνικής καταγωγής με μ.ό. 3,08. Τέλος, κάτω από το όριο συμφωνίας βρίσκονται τα παιδιά μικτής καταγωγής με μ.ό. 2,29. Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας διαφώνησαν, δηλαδή, με την πρόταση, ωστόσο δεν μπορούμε να εξάγουμε κάποιο γενικό συμπέρασμα για την αίσθηση ικανότητας του πατέρα στα

μαθηματικά αναφορικά με τη χώρα καταγωγής του, καθώς δεν γνωρίζουμε ποιος από τους δύο γονείς είναι Έλληνας και ποιος αλλοδαπός σε κάθε περίπτωση.

Τέλος, σημαντική συσχέτιση με τη χώρα καταγωγής παρουσιάστηκε στην πρόταση «Ο πατέρας με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά». Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση σε μεγαλύτερο βαθμό συμφώνησαν τα παιδιά ξένης καταγωγής με μ.ό. 3,54, με τα παιδιά ελληνικής καταγωγής να ακολουθούν με μ.ό. 3,06. Τέλος, διαφωνία με την πρόταση εξέφρασαν τα παιδιά μικτής καταγωγής με μ.ό. 2,71. Τα παιδιά, λοιπόν, που προέρχονται από οικογένειες που και οι δύο γονείς είναι αλλοδαποί δηλώνουν πιο έντονη την ενθάρρυνση από την πλευρά του πατέρα στο μάθημα των μαθηματικών σε σχέση με τα παιδιά των άλλων ομάδων.

Παρατηρούμε με βάση τα παραπάνω στοιχεία ότι δεν υπάρχει κάποια συνάφεια μεταξύ των προτάσεων που εμφάνισαν συσχέτιση με τη χώρα καταγωγής, παρά είναι μεμονωμένες προτάσεις με διαφορετικό θέμα η μία από την άλλη, ενώ στην πλειοψηφία των προτάσεων δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη χώρα καταγωγής. Επίσης, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν πολυμορφία, δεν παρατηρείται δηλαδή κάποια συμφωνία μεταξύ των προτάσεων και του βαθμού στον οποίο συμφώνησαν ή διαφώνησαν τα παιδιά της κάθε κατηγορίας. Σε κάποιες κατηγορίες συμφωνούν περισσότερα τα παιδιά ξένης καταγωγής, σε άλλες τα παιδιά μικτής καταγωγής και σε άλλες τα παιδιά ελληνικής καταγωγής, με τη σειρά να αλλάζει από πρόταση σε πρόταση. Επομένως, δε θεωρούμε πως μπορούμε να εξάγουμε κάποιο γενικό συμπέρασμα για τις απόψεις των παιδιών των διαφόρων χωρών σχετικά με τη σχέση της μητέρας και του πατέρα τους με τα μαθηματικά και τον τρόπο που ο κάθε γονέας εμπλέκεται στη μαθηματική διαδικασία του παιδιού.

2.3.2 Αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο του παιδιού

2.3.2.1 Φύλο παιδιού και συμμετοχή στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων του δείγματος και του φύλου του παιδιού εφαρμόσαμε και πάλι το τεστ χ^2 (Chi-Square test). Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας και σ' αυτή την περίπτωση ορίστηκε στην τιμή $p \leq 0,05$. Με βάση αυτό το όριο δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών στις ερωτήσεις σχετικά με το αν οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη των μαθημάτων τους, τη συχνότητα με την οποία συμμετέχουν στη μελέτη των μαθηματικών και των υπόλοιπων μαθημάτων και το ποιος από τους δύο γονείς

είναι αυτός που βοηθάει στη μελέτη των μαθηματικών και των υπόλοιπων μαθημάτων. Το μόνο ερώτημα στο οποίο υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν το ερώτημα σχετικά με το αν οι γονείς βοηθούν στη μελέτη του μαθήματος της γλώσσας. Στον πίνακα 16 εμφανίζεται στο αριστερό τμήμα η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με το μάθημα της γλώσσας ανάλογα με το φύλο του παιδιού και στο δεξί τμήμα του πίνακα εμφανίζεται ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από τα στοιχεία διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη σχετική ερώτηση αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρεται από τους γονείς στο διάβασμα της γλώσσας ($\chi^2(1)=4,711$, $p=.030$).

Πίνακας 16

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρεται από τους γονείς στο διάβασμα της γλώσσας ανάλογα με το φύλο του παιδιού.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Φύλο παιδιού	Αγόρι		Κορίτσι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμμετοχή γονέων στη μελέτη της Γλώσσας							
Σε βοηθούν οι γονείς σου στη μελέτη της Γλώσσας;	60,0%	40,0%	31,3%	68,7%	4,711	1	.030

Οι θετικές απαντήσεις ήταν περισσότερες στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια για το μάθημα της Γλώσσας, πράγμα που θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οφείλεται στην παραδοσιακή αντίληψη των γονέων ότι τα κορίτσια έχουν συνήθως μεγαλύτερη ευχέρεια στο μάθημα της γλώσσας απ' ό,τι τα αγόρια, επομένως δε χρειάζονται βοήθεια στη μελέτη του μαθήματος στον ίδιο βαθμό που τη χρειάζονται τα αγόρια. Ωστόσο, θα έπρεπε να μελετηθεί το ζήτημα μέσω ανάλογης έρευνας για να διαπιστωθεί με βεβαιότητα ο λόγος που παρατηρήθηκε το συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

2.3.2.2 Φύλο παιδιού και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει συσχέτιση του φύλου του παιδιού και των απόψεών του σχετικά τον τρόπο εμπλοκής της μητέρας και του πατέρα του στο μάθημα των μαθηματικών,

σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στον πίνακα της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου σε τετράβαθμη κλίμακα Likert. Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney εφόσον έπρεπε να συσχετιστεί μια διαβαθμιστική μεταβλητή με τη μεταβλητή «Φύλο του παιδιού» που είναι κατηγορική και περιλαμβάνει δύο κατηγορίες (αγόρι/κορίτσι). Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας και στην περίπτωση αυτή ορίστηκε ως $p \leq 0,05$. Με γνώμονα αυτό, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ερωτήματα αυτά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, καθώς η τιμή του p ήταν μεγαλύτερη του 0,05. Επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί συσχέτιση μεταξύ του φύλου του παιδιού και του τρόπου που αντιλαμβάνεται την εμπλοκή του κάθε γονέα του στο μάθημα των μαθηματικών. Εξαίρεση αποτέλεσε μόνο η πρόταση: «Η μητέρα μου με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά». Στον πίνακα 17 που ακολουθεί παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα στην ερώτηση αυτή. Ο βαθμός της απόλυτης συμφωνίας εκφράζεται με το 4 και της απόλυτης διαφωνίας με το 1. Στην αριστερή πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, ενώ στη δεξιά πλευρά του πίνακα εμφανίζεται, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τιμών της κατανομής. Από την εξέταση των στοιχείων στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται ότι τα κορίτσια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ό. 3,33) από ό,τι τα αγόρια (μ.ό. 2,64) ($Z(100) = -3,239$, μ.ό.: 2,64 – 3,33, $p = .001$).

Πίνακας 17

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την απάντηση στην ερώτηση «Η μητέρα με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά», ανάλογα με το φύλο.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δήλωση	Αγόρι		Κορίτσι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				z	p
	μ.ό.	τ.α	μ.ό.	τ.α		
Η μητέρα με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά	2,64	1,083	3,33	0,845	-3,239	.001

Όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω στοιχεία, τα κορίτσια δηλώνουν συμφωνία με την πρόταση (μ.ό. 3,33), ενώ τα αγόρια διαφώνησαν (μ.ό. 2,64). Τα κορίτσια, λοιπόν, δηλώνουν πως βιώνουν πιο έντονα την εκδήλωση του ενδιαφέροντος της μητέρας τους για την επίδοσή τους στα μαθηματικά, ενώ τα αγόρια δηλώνουν πως η μητέρα τους δεν εκφράζει συχνά το

ενδιαφέρον της για τη μαθηματική τους επίδοση. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται στη στερεοτυπική εικόνα για τα δύο φύλα σε σχέση με τα μαθηματικά, όπου τα αγόρια θεωρούνται πιο ικανά σε σχέση με τα κορίτσια, επομένως ίσως οι μητέρες να νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη απέναντι στα αγόρια και γι' αυτό να μην τα ρωτάνε συχνά για τη σχολική τους επίδοση στα μαθηματικά. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται και από το παραπάνω ερώτημα όπου υπήρξε σημαντική συσχέτιση με το φύλο του παιδιού, όπου τα κορίτσια δήλωσαν στο μεγαλύτερο μέρος τους πως οι γονείς τους δεν τα βοηθούν στο μάθημα της γλώσσας, ενώ τα αγόρια σε ένα μεγάλο ποσοστό (60%) δήλωσαν πως οι γονείς τους εμπλέκονται στη μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος.

2.3.2.3 Φύλο γονέα και απόψεις των μαθητών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στο μάθημα των μαθηματικών

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αφορούσε στην πιθανή συσχέτιση του φύλου του γονέα με διαφορές στον τρόπο που εμπλέκεται στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού του, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί. Συγκρίναμε, λοιπόν, τις τιμές των Μ.Ο. και των Τ.Α. των πινάκων 12 και 13 προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων που δόθηκαν για κάθε πρόταση που αφορούσε στη μητέρα και της αντίστοιχής της που αφορούσε στον πατέρα. Αφού διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov και διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια για την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Ρούσσο & Τσαούσης 2002). Εφαρμόστηκε ο έλεγχος του Wilcoxon για κάθε ζευγάρι προτάσεων που αποτελούσαν τις μεταβλητές, όπως είναι για παράδειγμα το ζεύγος μεταβλητών: «Θεωρώ τη μητέρα καλή στα μαθηματικά» και «Θεωρώ τον πατέρα καλό στα μαθηματικά». Για βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p \leq 0,05$ θεωρούμε πως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των μεταβλητών που συγκρίνουμε, ενώ για $p > 0,05$ θεωρούμε πως η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με βάση τα παραπάνω, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ των μεταβλητών που παρουσιάζονται παρακάτω:

Πίνακας 18

Σύγκριση μέσων όρων των τιμών δύο μίας πρότασης αναφορικά με τον πατέρα και της ίδιας πρότασης αναφορικά με τη μητέρα.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Ο πατέρας θεωρεί ότι είναι καλός στα μαθηματικά	Test	Significance
Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλή στα μαθηματικά		Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,010

Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση του πατέρα και της μητέρας τους με τα μαθηματικά. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, ο πατέρας τους αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με το μάθημα των μαθηματικών συγκριτικά με τη μητέρα (Μέσος όρος για τις μητέρες μ.ό. : 2,67, Μέσος όρος για τους πατέρες μ.ό.: 3,06).

Πίνακας 19

Σύγκριση μέσων όρων των τιμών δύο μίας πρότασης αναφορικά με τον πατέρα και της ίδιας πρότασης αναφορικά με τη μητέρα.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Ο πατέρας μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά	Test	Significance
Η μητέρα μου με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά		Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,003

Το επόμενο ζευγάρι μεταβλητών για το οποίο βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ήταν σχετικό με το ερώτημα αν ο κάθε γονέας ενθαρρύνει το παιδί για τα μαθηματικά. Στο ερώτημα αυτό οι μαθητές έδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι νιώθουν μεγαλύτερη ενθάρρυνση για το μάθημα των μαθηματικών από τη μητέρα τους σε σχέση με την ενθάρρυνση που λαμβάνουν από τον πατέρα τους. (Μέσος όρος για τις μητέρες μ.ό. : 3,47, Μέσος όρος για τους πατέρες μ.ό. : 3,15).

Πίνακας 20

Σύγκριση μέσων όρων των τιμών δύο μίας πρότασης αναφορικά με τον πατέρα και της ίδιας πρότασης αναφορικά με τη μητέρα.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

	Test	Significance
Ο πατέρας μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,040
Η μητέρα μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα		

Τελευταίο ζεύγος μεταβλητών για τις οποίες υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τιμών ήταν η πρόταση σχετικά με το αν ο κάθε γονέας θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα. Στη δήλωση αυτή όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών, αυτά θεωρούν πως ο πατέρας δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο μάθημα των μαθηματικών σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα και συγκριτικά με τη μητέρα (Μέσος όρος για τις μητέρες μ.ό. 2,49, Μέσος όρος για τους πατέρες μ.ό.: 2,71).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εργασία αυτή επιχειρήσε αρχικά να παρουσιάσει το πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής (*parental involvement* ή *parental engagement* στη βιβλιογραφία) στη σχολική ζωή του παιδιού, αποσαφηνίζοντας τον ορισμό και το περιεχόμενο του όρου, όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί από τους επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με το αντικείμενο τα τελευταία χρόνια. Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας, η γονεϊκή εμπλοκή δεν περιλαμβάνει μόνο τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη των μαθημάτων του παιδιού, όπως οι περισσότεροι ίσως θα υπέθεταν, αλλά και ένα πλήθος άλλων εκφάνσεων του τρόπου με τον οποίο η συμπεριφορά των γονέων μπορεί να επηρεάσει τη σχολική πραγματικότητα του παιδιού. Ο όρος αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μια «ομπρέλα» κάτω από την οποία συμπεριλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και χειρισμών από την πλευρά του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και ανατρέφεται το παιδί. Είναι η προσφερόμενη βοήθεια στη μελέτη των μαθημάτων, η επίβλεψη της πορείας του παιδιού, η ενεργός συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και η εμπλοκή σε κάθε είδους συνεργασία και επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, αλλά και πέρα απ' αυτά, αφορά σε αντιλήψεις, προσδοκίες αναφορικά με το κάθε μάθημα αλλά και τη μάθηση γενικότερα, εξωσχολικές δραστηριότητες και δημιουργία περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση μέσα στο σπίτι. Είναι, επομένως, οτιδήποτε μπορεί να έχει αντίκτυπο στην επίδοση του παιδιού, στη σχέση που αυτό θα αναπτύξει με το κάθε μάθημα αλλά και στην αντιμετώπιση που θα έχει απέναντι στη μάθηση και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Πέρα από τη γενική παρουσίαση του πεδίου της γονεϊκής εμπλοκής, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στη σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με το μάθημα των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν αρχικά παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν τον τρόπο που πραγματώνεται η γονεϊκή εμπλοκή στο συγκεκριμένο μάθημα και τις συνέπειες που μπορεί να έχει στη σχέση του παιδιού με το μάθημα των μαθηματικών, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να μελετηθεί η επίδραση τριών συγκεκριμένων παραγόντων στον τρόπο εμπλοκής των γονέων στο μάθημα των μαθηματικών:

1. η πολιτισμική προέλευση του παιδιού, καθοριζόμενη από τη χώρα καταγωγής του
2. το φύλο του παιδιού

3. το φύλο του γονέα και το αν αυτό επηρεάζει τον τρόπο που ο γονέας εμπλέκεται στη μαθηματική εκπαίδευση του παιδιού του.

Επίσης, έγινε μία σύγκριση μεταξύ του βαθμού εμπλοκής στο μάθημα των μαθηματικών και του αντίστοιχου στα υπόλοιπα μαθήματα. Τα ερωτήματα τέθηκαν με τέτοιο τρόπο που αφορούσαν στην οπτική των παιδιών σε σχέση με τα ζητούμενα, δηλαδή το πώς το ίδιο το παιδί βιώνει την εμπλοκή των γονέων του στο μάθημα των μαθηματικών.

Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της πολιτισμικής προέλευσης του παιδιού και του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά;
2. Επηρεάζεται ο τρόπος εμπλοκής των γονέων στα μαθηματικά, έτσι όπως βιώνεται από το παιδί, από τη χώρα καταγωγής;
3. Ο βαθμός και ο τρόπος γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά επηρεάζεται από το φύλο του γονέα;
4. Ο βαθμός και ο τρόπος γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά επηρεάζεται από το φύλο του παιδιού;
5. Διαφέρει ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα;

Για τη διερεύνηση όλων των παραπάνω, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε δύο σχολεία του νησιού της Ρόδου. Επιλέχθηκε δείγμα από τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, δηλαδή από την Ε' και τη ΣΤ' τάξη και το δείγμα αποτελούνταν από 100 παιδιά, 51 αγόρια και 49 κορίτσια. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics 22 της IBM.

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα που μας έδωσε η ανάλυση καταλήγουμε στο συμπέρασμα, αναφορικά με το πρώτο και το δεύτερο ερώτημα, πως η καταγωγή του μαθητή δε συσχετίζεται με το αν οι γονείς του συμμετέχουν στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών. Επίσης, όσον αφορά στον τρόπο εμπλοκής των γονέων έτσι όπως το αντιλαμβάνεται το παιδί, παρατηρούμε πως ήταν μικρός ο αριθμός των δηλώσεων του ερωτηματολογίου όπου βρέθηκε κάποια συσχέτιση με τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση του παιδιού και οι προτάσεις αυτές δεν έχουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους ώστε να μας οδηγήσουν σε κάποιο συμπέρασμα αναφορικά με τη σχέση καταγωγής και τρόπου εμπλοκής των γονέων στα μαθηματικά. Επομένως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας η πολιτισμική προέλευση του παιδιού δε φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αυτό αντιλαμβάνεται την εμπλοκή των γονέων του στο μάθημα των μαθηματικών.

Όσον αφορά στο τρίτο ερώτημα που τέθηκε και αφορούσε στο φύλο του γονέα και την τυχόν επίδρασή του στο βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής του στα μαθηματικά, διαπιστώνουμε πως τα παιδιά δήλωσαν πως οι μητέρες είναι αυτές που στις περισσότερες περιπτώσεις συμμετέχουν στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών (βλ. Πίνακα 11, Γράφημα 13), πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πεποιθήσεις για τη σχέση των δύο φύλων με τα μαθηματικά, όμως, όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το συγκεκριμένο ερώτημα, ίσως αυτό να συνδέεται με το γεγονός πως συνήθως οι μητέρες είναι αυτές που ασχολούνται με τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για τον τρόπο εμπλοκής του κάθε γονέα στα μαθηματικά, στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε μόνο για τρεις από τις προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου («Ο πατέρας/Η μητέρα θεωρεί ότι είναι καλός-ή στα μαθηματικά», «Ο πατέρας/Η μητέρα με ενθαρρύνει για τα μαθηματικά» και «Ο πατέρας/Η μητέρα θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα») οι οποίες δεν παρουσιάζουν κάποια συσχέτιση μεταξύ τους και αποτελούν μικρό αριθμό σε σχέση με το σύνολο των προτάσεων που δόθηκε. Επομένως, δεν μπορούμε να συσχετίσουμε το φύλο του γονέα με τον αντιλαμβανόμενο από τα παιδιά τρόπο εμπλοκής στα μαθηματικά. Τα παιδιά στην παρούσα έρευνα έδειξαν πως θεωρούν τον τρόπο που οι δύο γονείς τους εμπλέκονται στη μαθηματική πορεία τους ισότιμο, δίνοντας άλλες φορές απαντήσεις υπέρ της μητέρας, άλλες φορές υπέρ του πατέρα και άλλες φορές απαντήσεις όπου δεν υπερίσχυε η συμμετοχή κανενός από τους δύο γονείς.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε στην πιθανολογούμενη συσχέτιση του φύλου του παιδιού με τον τρόπο που οι γονείς του εμπλέκονται στη μαθηματικά σχολική του πραγματικότητα, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για το βαθμό που οι γονείς τους συμμετέχουν στη μελέτη του μαθήματος των μαθηματικών.

Παρομοίως, και ως προς τον τρόπο που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται την εμπλοκή των γονέων του στα μαθηματικά, όπως διερευνήθηκε μέσω των απαντήσεων στις προτάσεις της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με εξαίρεση μία μόνο πρόταση («Η μητέρα με ρωτάει για την επίδοσή μου στα μαθηματικά»), η οποία, όμως, από μόνη της δεν μπορεί να μας επιτρέψει να συσχετίσουμε το φύλο του παιδιού με τον τρόπο εμπλοκής των γονέων του στα μαθηματικά, σύμφωνα με τη σκοπιά του ίδιου του παιδιού. Συνεπώς, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια μέσα από αυτή την έρευνα έδειξαν πως δε διαφέρουν ως προς τον τρόπο που

αντιλαμβάνονται τη σχέση των γονέων τους με τα μαθηματικά, αλλά και τον τρόπο που οι γονείς τους τα αντιμετωπίζουν ως προς αυτό το μάθημα.

Τέλος, συγκρίνοντας το βαθμό εμπλοκής των γονέων στα μαθηματικά και στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως παρατηρούμε και στο Γράφημα 9, τα παιδιά δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως οι γονείς τους τα βοηθούν με τη μελέτη των μαθηματικών, σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο από τα υπόλοιπα μαθήματα. Ωστόσο, θα ήταν αυθαίρετο ένα συμπέρασμα που θα βασιζόταν μόνο στο συγκεκριμένο ερώτημα, καθώς οι απαντήσεις των παιδιών στα ερωτήματα «Ο πατέρας μου/Η μητέρα μου θεωρεί ότι τα μαθηματικά είναι πιο σημαντικά από τα άλλα μαθήματα» δεν έδειξαν συμφωνία των παιδιών ώστε να προβούμε σε αντίστοιχο συμπέρασμα σχετικά με τη βαρύτητα που δίνεται από τους γονείς στα μαθηματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Συνοψίζοντας, επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας δεν μας οδηγούν σε συσχέτιση του βαθμού και του τρόπου εμπλοκής των γονέων στα μαθηματικά με το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού ή την πολιτισμική του προέλευση. Οι αρχικές υποθέσεις των ερευνητικών ερωτημάτων δεν επαληθεύτηκαν μέσω των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία υπόκεινται σε πολλούς περιορισμούς ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους, καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω έρευνα ήταν πολύ συγκεκριμένο και περιορισμένο. Τα παιδιά προέρχονταν από δύο συγκεκριμένα χωριά του νησιού της Ρόδου, επομένως θα προτείναμε η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, τόσο της νησιωτικής όσο και της ηπειρωτικής. Επίσης, το δείγμα θα μπορούσε να αποτελείται από παιδιά όλων των κατηγοριών σχολικών μονάδων, τόσο των μεγάλων (12θέσιων σχολείων και μεγαλύτερων), όσο και των μικρών (6θέσια ή ολιγοθέσια σχολεία) από τα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και την επαρχία. Επεκτείνοντάς το ακόμα περισσότερο, θα προτείναμε να πραγματοποιηθούν περισσότερες αντίστοιχες έρευνες και σε άλλες χώρες, με διαφορετική κουλτούρα μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τη συσχέτιση της καταγωγής και του τρόπου γονεϊκής εμπλοκής στα μαθηματικά.

Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και σε άλλες τάξεις του δημοτικού, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η ηλικία των παιδιών και το περιεχόμενο της σχολικής ύλης των μαθηματικών σε κάθε τάξη μπορεί να επηρεάζει το βαθμό ή τον τρόπο εμπλοκής των γονέων, όπως επίσης και την αντιμετώπιση αγοριών και κοριτσιών ως προς το μάθημα των μαθηματικών.

Τέλος, ως περιορισμός της έρευνας αναφέρεται το μέγεθος του δείγματος, καθώς τα αριθμητικά αποτελέσματα σε πολλά ερωτήματα ήταν μικρού μεγέθους και δεν μπορούσαν να μας οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα και γενικεύσεις. Επομένως, θα είχε νόημα να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, ώστε να αποκλείεται σε μεγαλύτερο βαθμό το τυχαίο των απαντήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, G., & Ryan, B. (2005). The family-school relationships model: parental influence on school success. *Contemporary issues in parenting. Ontario: Nova Publishing.*
- Anderson, A. (1997). Families and mathematics: A study of parent-child interactions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 484-511.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-61.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Berger, E. H. (1991). *Parents as partners in education*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Berger, E. H., & Riojas-Cortez, M. (2000). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Upper Saddle River, MD: Merrill.
- Bleeker, M. M., & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later?. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 97.
- Cai, J. (2003). Investigating parental roles in students' learning of mathematics from a cross-national perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 87-106.
- Cai, J., Moyer, J. C., & Wang, N. (1997). Parental Roles in Students' Learning of Mathematics.
- Cao, Z., Bishop, A., & Forgasz, H. (2007). Perceived parental influence on mathematics learning: A comparison among students in China and Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 64(1), 85-106.
- Cao, Z., Forgasz, H., & Bishop, A. (2005). A comparison of perceived parental influence on mathematics learning among students in China and Australia. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 209.
- Chen, C. S., Lee, S. Y., & Stevenson, H. W. (1996). Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective. *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*, 69-92.
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- Constantino, S. M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. R&L Education.
- Docking, J. W. (1990). *Primary Schools and Parents: rights, responsibilities and relationships*. Hodder and Stoughton.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections. *Hurrelmann, K, Kaufmann, Losel, F. eds., Social intervention: Potential and Constraints, New York: DeGruyter*, 121-136.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330-337.

- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Haack, M. K. (2007). Parents 'and Teachers 'Beliefs About Parental Involvement in Schooling. *ETD collection for University of Nebraska - Lincoln*. Paper AAI3271909.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 25(2), 136-152.
- Jacobs, J. E., & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004(106), 5-21.
- Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., & Malanchuk, O. (2005). I can, but I don't want to. *The impact of parents, interests, and activities on gender differences in math*. In A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender difference in mathematics*, 246-263.
- Jennifer M. Young - Loveridge (1989) The relationship between children's home experiences and their mathematical skills on entry to school, *Early Child Development and Care*, 43:1, 43-59, DOI: 10.1080/0300443890430105
- Kafoussi, S. (2009). Parents' and students' interaction in mathematics: designing home mathematical activities. In *Proceedings of CIEAEM* (Vol. 58, pp. 209-214).
- 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.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning environment model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-351.
- Mau, W.-C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychol. Schs.*, 34: 267-277. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships What School Psychologists Need to Know. *School Psychology International*, 20(3), 265-277.
- Peressini, D. D.. (1998). The Portrayal of Parents in the School Mathematics Reform Literature: Locating the Context for Parental Involvement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 555-582. <http://doi.org/10.2307/749733>

- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. *The family-school connection: Theory, research, and practice*, 2, 3-28.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P.. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357. <http://doi.org/10.2307/1130626>
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 40-54.
- Yang, M. T. L., & Cobb, P. (1995). A cross-cultural investigation into the development of place-value concepts of children in Taiwan and the United States. *Educational Studies in Mathematics*, 28(1), 1-33.
- Yao, E. L. (1985). A comparison of family characteristics of Asian-American and Anglo-American high achievers. *International Journal of Comparative Sociology*, 26, 198.
- Yee, D. K. (1986). Sex Equity in the Home: Parents' Influence on Their Children's Attitudes about Math.
- Young - Loveridge, J. M. (1989). The relationship between children's home experiences and their mathematical skills on entry to school. *Early Child Development and Care*, 43(1), 43-59.
- Ανδρεαδάκης, Ν & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου, Στ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεσλή, Δ.& Σαρήογλου, Π. (2009). Η Εμπλοκή των Γονέων στα Μαθηματικά του Σχολείου. Στο Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.(Σελ. 121-130).
- Κασσώτη, Ό. & Κλιάπτης, Π. (2009). Γονεϊκή Συμμετοχή στη Μελέτη των Μαθηματικών στην Περιοχή της Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Στο Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καφούση, Σ., & Ντζιαχρήστος, Β. (2003). Οι απόψεις των γονιών για τα Μαθηματικά του Δημοτικού Σχολείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (20), 264-273.
- Καφούση, Σ., & Χαβιάρης, Π. (2013). *Σχολική τάξη, οικογένεια, κοινωνία και μαθηματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. (Πτυχιακή μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2009).
- Λεμονίδης, Χ., Μαρκάδας, Σ., & Τσακίριδου, Ε., (2011). Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών, Τεύχος 6*. (Υπό δημοσίευση)
- Λεμονίδης, Χ., Τσακίριδου, Ε. & Μαρκάδας, Σ. (2009). Διερεύνηση της Εμπλοκής των Γονέων στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους. Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου,

- Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.(Σελ. 89-99).
- Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σκουμπουρδή, Χ., Τάτσης, Κ., & Καφούση, Σ. (2009). Απόψεις Γονέων, Παιδιών Νηπιαγωγείου, για την Εμπλοκή των Μαθηματικών σε Καθημερινές Δραστηριότητες και Παιχνίδια. Στο Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Σελ. 131-139).
- Τσαμπάρλη, Α. (2009). Οικογένεια και σχολείο: Η Ερευνητική Διαδρομή μιας Συστημικής Σχέσης. Στο Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Σελ.3-15).
- Σφογγαλή, Κ. & Ναρδή, Έ. (2009). Γονείς, Παιδιά και Μαθηματική Εκπαίδευση: Γονικές Εμπειρίες, Απόψεις για τα Μαθηματικά, Στρατηγικές Συμμετοχής και Σχέσεις με την 'Παραπαιδεία'. Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.(Σελ. 111-120).
- Χασάπης Δ. & Ζαχάρος Κ. (2009), Μια διερεύνηση της εμπλοκής γονέων μαθητών του Δημοτικού στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους. Στο Φ. Καλαβάσης., Σ.Καφούση, Μ.Χιονίδου, Χ.Σκουμπουρδή, Γ.Φεσάκης (Επιμ. Έκδ.). *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (Σελ. 101-109).