



**Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ

« Ειδική Αγωγή»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και εμπλοκή των γονέων για  
μια εξατομικευμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διερεύνηση της  
στάσης γονέων και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης.**

---

Φοιτήτρια: Φιλιντοπούλου Κωνσταντίνα

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Συριοπούλου Δελλή Χριστίνα**

**Θεσσαλονίκη 2022**



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Φιλιντοπούλου Κωνσταντίνα

Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και εμπλοκή των γονέων για μια εξατομικευμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διερεύνηση της στάσης γονέων και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Socioemotional learning and parental involvement for a personalized intercultural education. Investigating the attitude of parents and teachers of preschool and primary education.

**Εξεταστική επιτροπή**

Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα,.....(Επόπτης)

Πλατσίδου Μαρία.....

Γουλετά Ειρήνη.....

Θεσσαλονίκη (2022)

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

.....Φιλιντοπούλου Κωνσταντίνα.....

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΜΕΡΟΣ Ι (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ).....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΜΕΡΟΣ Ι (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ).....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΜΕΡΟΣ ΙΙ (ΓΟΝΕΩΝ) .....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΜΕΡΟΣ ΙΙ (ΓΟΝΕΩΝ) .....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	17
1.1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός .....	17
1.1.2 Οφέλη της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης .....	20
1.1.3 Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. ....	21
1.2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .....	23
1.2.1 Η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση .....	23
1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ .....	26
1.3.1 Παράδειγμα προσέγγισης για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.....	27
1.4. ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.....	29
1.4.1 Επικοινωνία διπλής κατευθύνσεως .....	29
1.4.2 Αυξάνοντας την εμπλοκή της οικογένειας .....	32
1.4.3. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων .....	34
1.4.4. Προσπερνώντας εμπόδια .....	34

1.4.5. Ενίσχυση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού .....	35
1.5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ .....	36
1.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ .....	39
1.6.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής ισότητας.....	39
1.6.2 Οι πέντε δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ισότητας. ....	40
1.7 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	41
1.7.1. Διαπολιτισμική ικανότητα και ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. ....	42
1.8. Στάσεις απέναντι στη συνεργασία οικογένειας- σχολείου .....	43
1.8.1 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα συνεργασίας με την οικογένεια .....	43
1.8.2. Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία με το σχολείο .....	47
1.9 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	50
1.9.1.Σκοπός .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	51
2.1 Δημογραφικά 1ης έρευνας.....	51
2.2 Δημογραφικά στοιχεία 2ης έρευνας.....	53
2.3 Ερευνητικά Εργαλεία .....	58
2.4 Διαδικασία .....	64
2.5 Ανάλυση των δεδομένων.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3° :ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1ης ΕΡΕΥΝΑΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ) .....	65
3.1. Στατιστική Ανάλυση .....	65
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Α΄: Σιγουριά/ αίσθημα βεβαιότητας στην διαχείριση της τάξης ....	65

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Β': Χρήση ειδικών στρατηγικών για τη διαχείριση συμπεριφορών και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξιολόγηση της χρησιμότητας κάθε πρακτικής.....	66
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Γ': Χρήση στρατηγικών συνεργασίας με την οικογένεια .....	73
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Δ': Χρήση στρατηγικών συνεργασίας με συναδέλφους και διευθυντή. ( σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος).....	74
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Ε': Χρήση στρατηγικών για διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα. ....	76
3.2. Ανάλυση αξιοπιστίας.....	78
Φύλο .....	79
Ειδικότητα .....	80
Ηλικία.....	81
Υπηρεσιακή κατάσταση .....	85
Σπουδές.....	88
Εμπειρία.....	89
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2ης ΕΡΕΥΝΑΣ (ΓΟΝΕΙΣ).....	94
3.3. Στατιστική Ανάλυση .....	94
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Α': Γονική εμπλοκή.....	94
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Β': Σημασία στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.....	96
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Γ': Σημασία στις εξωσχολικές δραστηριότητες.....	96
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Δ': Σημασία στη συμπεριφορά .....	97
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Ε': Συνεργασία με σχολείο .....	98
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤ': Οικογενειακό κλίμα: οικογενειακός χρόνος/σχέσεις/διαπληκτισμοί.....	101
Οικογενειακό κλίμα .....	102
Συχνότητα διαπληκτισμών .....	104
3.4. Ανάλυση αξιοπιστίας.....	105
Ηλικία.....	107
Οικογενειακή Κατάσταση .....	110
Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε.....	112
Σειρά γέννησης .....	114
Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι.....	114
Τάξη που πηγαίνει το παιδί.....	115
Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει.....	116
Προσδιορισμός απασχόλησης.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	120

Συζήτηση (1ης έρευνα) .....	120
Συμπεράσματα-Συζήτηση 2ης έρευνας.....	126
Προτάσεις-Περιορισμοί της έρευνας.....	129
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....</b>	<b>130</b>
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	130
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	142

### **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΜΕΡΟΣ Ι (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ)**

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία .....	51
Πίνακας 2: Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών.....	65
Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τη συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών .....	66
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος.....	75
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαπολιτισμική ετοιμότητα.....	77
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας .....	78
<b>Πίνακας 9:</b> Έλεγχοι independentsamplest-testτων παραγόντων ως προς το φύλο.....	<b>79</b>
<b>Πίνακας 11:</b> Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς την ειδικότητα.....	<b>80</b>
Πίνακας 24: Αποτελέσματα του ελέγχου ANOVAτων παραγόντων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση.....	85
Πίνακας 33: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές .....	88
Πίνακας 34: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εμπειρία.....	89
Πίνακας 45: Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων.....	93
Πίνακας 2: Γονική εμπλοκή στο σχολείο και στο σπίτι.....	94
Πίνακας 3: Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;.....	96
Πίνακας 4: Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας;.....	97
Πίνακας 6: Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών .....	97
Πίνακας 5: Συνεργασία με το σχολείο και βαθμός ικανοποίησης.....	98

Πίνακας 7: Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο .....	99
Πίνακας 8: Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις .....	101
Πίνακας 9: Πόσο ισχύουν/αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα; .....	102
Πίνακας 10: Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας; .....	104
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	105
Πίνακας 12: Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο.....	105
Πίνακας 15: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία.....	107
Πίνακας 22: Έλεγχοι independentsamplest-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση .....	110
Πίνακας 25: Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο παιδιούπου γίνεται αναφορά .....	112
Πίνακας 28: Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων ως προς τη σειρά γέννησης του παιδιού.....	114
Πίνακας 29: Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων ως προς τον αριθμό των ανήλικων αδερφών για το παιδί που γίνεται η αναφορά .....	114
Πίνακας 30: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Walliston παραγόντων ως προς την τάξη που πηγαίνει το παιδί .....	115
Πίνακας 32: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Walliston παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει .....	116
Πίνακας 33: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Walliston παραγόντων ως προς τον προσδιορισμό απασχόλησης.....	117
Πίνακας 35: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων.....	119

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝΜΕΡΟΣ Ι (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ)

Γράφημα 1:Φύλο .....	55
Γράφημα 2: Ηλικία .....	55
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση .....	56
Γράφημα 4: Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε .....	56
Γράφημα 5: Σειρά γέννησης.....	56
Γράφημα 6: Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι .....	57
Γράφημα 7: Τι τάξη πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρεστε: .....	57
Γράφημα 8: Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει.....	58
Γράφημα 9: Προσδιορισμός απασχόλησης.....	58
Γράφημα 7: Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών .....	66
Γράφημα 8: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες διδακτικές πρακτικές που προτιμώνται περισσότερο συχνά .....	69
Γράφημα 9: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες στρατηγικές που προτιμώνται λιγότερο συχνά .....	70
Γράφημα 10: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής με μεγάλη χρησιμότητα.....	72
Γράφημα 11: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για πρακτικές με μικρότερη χρησιμότητα .....	73

Γράφημα 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για πρακτικές συνεργασίας με γονείς...	74
Γράφημα 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος.....	76
Γράφημα 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαπολιτισμική ετοιμότητα .....	78
<b>Γράφημα 15:</b> Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»*Φύλο .....	80
Γράφημα 16: Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»* Ειδικότητα.....	81
<b>Γράφημα 17:</b> Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»*Ηλικία .....	82
<b>Γράφημα 18:</b> Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»*Ηλικία .....	83
<b>Γράφημα 19:</b> Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»*Ηλικία.....	84
<b>Γράφημα 20:</b> Errorbar «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος»*Ηλικία ...	84
<b>Γράφημα 21:</b> Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»*Ηλικία .....	85
Γράφημα 22: Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»*Υπηρεσιακή κατάσταση .....	86
Γράφημα 23: Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»*Υπηρεσιακή κατάσταση .....	87
Γράφημα 24: Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»*Υπηρεσιακή κατάσταση .....	87
Γράφημα 25: Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»*Υπηρεσιακή κατάσταση.....	88
Γράφημα 26: Boxplot «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»*Εμπειρία .....	90
Γράφημα 27: Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»*Εμπειρία .....	91
Γράφημα 28: Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»*Εμπειρία .....	91
Γράφημα 29: Boxplot «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»*Εμπειρία.....	92
Γράφημα 10: γονική εμπλοκή .....	95
Γράφημα 11:Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;.....	96
Γράφημα 12:Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας: .....	97
Γράφημα 14:Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών .....	98
Γράφημα 13:Συνεργασία με σχολείο και βαθμός ικανοποίησης.....	99
Γράφημα 15:Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο.....	101
Γράφημα 16:Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις.....	102
Γράφημα 17:Πόσο ισχύουν/ αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα; .....	103
Γράφημα 18:Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας; .....	104
Γράφημα 19: Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»* Φύλο .....	106
Γράφημα 20: Errorbar «Συχνότητα διαπληκτισμών»* Φύλο.....	107
Γράφημα 21: Errorbar «Συνεργασία με το σχολείο»*Ηλικία .....	108
Γράφημα 22: Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»*Ηλικία .....	109
Γράφημα 23: Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»*Ηλικία .....	109
Γράφημα 24: Errorbar «Γονική εμπλοκή»*Οικογενειακή κατάσταση.....	111
Γράφημα 25: Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»*Οικογενειακή κατάσταση .....	111
Γράφημα 26: Errorbar «Γονική εμπλοκή»* Φύλο παιδιού .....	113
Γράφημα 27: Errorbar «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων»* Φύλο παιδιού.....	113
Γράφημα 28:Boxplot «Οικογενειακός χρόνος»*Τάξη που πηγαίνει το παιδί .....	116
Γράφημα 29: Boxplot «Οικογενειακός χρόνος» * Απασχόληση .....	118



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΜΕΡΟΣ ΙΙ (ΓΟΝΕΩΝ)

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία .....	51
Πίνακας 2: Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών .....	65
Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τη συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών .....	66
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος .....	75
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαπολιτισμική ετοιμότητα .....	77
Πίνακας 8: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας .....	78
<b>Πίνακας 9:</b> Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο .....	79
<b>Πίνακας 11:</b> Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς την ειδικότητα .....	80
Πίνακας 24: Αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση .....	85
Πίνακας 33: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές .....	88
Πίνακας 34: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εμπειρία .....	89
Πίνακας 45: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων .....	93
Πίνακας 2: Γονική εμπλοκή στο σχολείο και στο σπίτι .....	94
Πίνακας 3: Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό; .....	96
Πίνακας 4: Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας; .....	97
Πίνακας 6: Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών .....	97
Πίνακας 5: Συνεργασία με το σχολείο και βαθμός ικανοποίησης .....	98
Πίνακας 7: Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο .....	99
Πίνακας 8: Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις .....	101
Πίνακας 9: Πόσο ισχύουν/αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα; .....	102
Πίνακας 10: Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας; .....	104
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας .....	105
Πίνακας 12: Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο .....	105
Πίνακας 15: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία .....	107
Πίνακας 22: Έλεγχοι independentsamplest-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση .....	110
Πίνακας 25: Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο παιδιού που γίνεται αναφορά .....	112
Πίνακας 28: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων ως προς τη σειρά γέννησης του παιδιού .....	114
Πίνακας 29: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων ως προς τον αριθμό των ανήλικων αδερφών για το παιδί που γίνεται η αναφορά .....	114

Πίνακας 30: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallisτων παραγόντων ως προς την τάξη που πηγαίνει το παιδί .....	115
Πίνακας 32: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallisτων παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει .....	116
Πίνακας 33: Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallisτων παραγόντων ως προς τον προσδιορισμό απασχόλησης .....	117
Πίνακας 35: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων .....	119

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΜΕΡΟΣ II (ΓΟΝΕΩΝ)

Γράφημα 1: Φύλο .....	55
Γράφημα 2: Ηλικία .....	55
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση .....	56
Γράφημα 4: Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε .....	56
Γράφημα 5: Σειρά γέννησης.....	56
Γράφημα 6: Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι .....	57
Γράφημα 7: Τι τάξη πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρεστε: .....	57
Γράφημα 8: Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει.....	58
Γράφημα 9: Προσδιορισμός απασχόλησης.....	58
Γράφημα 10: Κοινωνικο συναισθηματική μάθηση και γονική εμπλοκή.....	95
Γράφημα 11: Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;.....	96
Γράφημα 12: Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας: .....	97
Γράφημα 13: Συνεργασία με σχολείο και εντυπώσεις.....	99
Γράφημα 14: Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών .....	98
Γράφημα 15: Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο.....	101
Γράφημα 16: Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις.....	102
Γράφημα 17: Πόσο ισχύουν/ αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα; .....	103
Γράφημα 18: Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας;.....	104
Γράφημα 19: Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»* Φύλο .....	106
Γράφημα 20: Errorbar «Συχνότητα διαπληκτισμών»* Φύλο.....	107
Γράφημα 21: Errorbar «Συνεργασία με το σχολείο»*Ηλικία .....	108
Γράφημα 22: Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»*Ηλικία .....	109
Γράφημα 23: Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»*Ηλικία .....	109
Γράφημα 24: Errorbar «Γονική εμπλοκή»* Οικογενειακή κατάσταση.....	111
Γράφημα 25: Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»* Οικογενειακή κατάσταση .....	111
Γράφημα 26: Errorbar «Γονική εμπλοκή»* Φύλο παιδιού .....	113
Γράφημα 27: Errorbar «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων»* Φύλο παιδιού.....	113
Γράφημα 28: Boxplot «Οικογενειακός χρόνος»*Τάξη που πηγαίνει το παιδί .....	116
Γράφημα 29: Boxplot «Οικογενειακός χρόνος» * Απασχόληση .....	118

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή του ατόμου και αποτελεί σημαντική πηγή ψυχοκοινωνικής ευημερίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Brooks-Gunn, Berlin & Fuligni (2000). Σκοπός του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η ανάδειξη σημαντικών παραγόντων για την καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των παιδιών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους με έμφαση στη σημασία της μεταξύ τους συνεργασίας. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται δυο έρευνες: Η πρώτη έρευνα στόχο είχε να διερευνήσει ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με πιο συχνή χρήση στρατηγικών που ευνοούν την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή και την γονική εμπλοκή. Η δεύτερη έρευνα στόχο είχε να διερευνήσει ποια χαρακτηριστικά των γονέων συνδέονται με περισσότερη γονική εμπλοκή. Συμμετέχοντες ήταν 124 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαντώντας ανώνυμα στο ( $n \geq 0,867$ ) ερωτηματολόγιο: Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire (TSQ: Webster-Stratton, 2002 και το Teaching in Diverse Environments τμήμα του Teaching and Learning International Survey OECD, (2018). Στη δεύτερη έρευνα συμμετέχοντες ήταν 129 γονείς απαντώντας ανώνυμα στο ερωτηματολόγιο: "The Incredible Years Project, INVOLVE Parent"(Webster- Stratton, 2001). Πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι independent samplest-test, ANOVA, Kruskal-Wallis και Spearman σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Από τα αποτελέσματα μεταξύ άλλων φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί άνω των 40, με περισσότερη εμπειρία, μονιμότητα, και διαπολιτισμική ετοιμότητα κάνουν πιο συχνά χρήση στρατηγικών για κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή και γονική εμπλοκή. Ομοίως γονείς αγοριών ηλικίας άνω των 40 με παιδιά που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις που δίνουν σημασία στην συμπεριφορά του παιδιού, σε εξωσχολικές

δραστηριότητες και σε καλές οικογενειακές σχέσεις παρουσιάζουν πιο συχνά περισσότερη γονική εμπλοκή.

Λέξεις-κλειδιά: γονική εμπλοκή, κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, συνεργασία οικογένειας-σχολείου.

## ABSTRACT

Socio-emotional development is the basis for the subsequent emotional and social adjustment as well as an important source of psychosocial well-being throughout our life (Brooks-Gunn, Berlin & Fuligni (2000). The purpose of the theoretical part of the present work was to highlight important factors for the better socio-emotional education of children by their parents and teachers with emphasis on the importance of cooperation between them. The second part describes two researches: The first research aimed to investigate which characteristics of teachers are associated with more frequent use of strategies that favor socio-emotional education and parental involvement. The second research aimed to investigate which characteristics of parents are associated with more parental involvement. Participants were 124 preschool and primary school teachers responding anonymously to : Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire (TSQ: Webster-Stratton, 2002 and the Teaching in Diverse Environments section of the Teaching and Learning International Survey OECD, (2018). In the second survey, 129 parents participated responding anonymously to: "The Incredible Years Project, INVOLVE Parent" (Webster-Stratton, 2001). The results showed, among other things, that teachers over 40, with more experience, permanence, and intercultural readiness, make more frequent use of strategies for socio-emotional education and parental involvement. Similarly, parents of boys over the age of 40 with children attending lower classes who

care about the child's behavior, extracurricular activities, and good family relationships are more likely to show more parental involvement.

**Key-words:** socioemotional learning, parent involvement, school-family collaboration

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή του ατόμου και αποτελεί σημαντική πηγή ψυχοκοινωνικής ευημερίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Brooks-Gunn, Berlin & Fuligni (2000). Η σπουδαιότητα όμως της ηλικιακής περιόδου είναι πολύ μεγάλη, καθώς τα πρώτα έξι με επτά χρόνια είναι θεμελιώδη για τη διαμόρφωση δεξιοτήτων (Gunter, Candarella, Korth & Young, 2012).

Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά τους, έχουν και την προσέγγιση του παιδιού ως αναπόσπαστου μέλους της οικογένειάς του. Δηλαδή, προσεγγίζουν την οικογένεια ανοίγοντας το σχολείο προς αυτήν και καλλιεργώντας ευνοϊκές συνθήκες για καλή επικοινωνία, αμοιβαίο σεβασμό, δημοκρατική ανταλλαγή ιδεών, για την πιο άρτια ανταπόκριση στις ανάγκες κάθε παιδιού στο πλαίσιο μιας εξατομικευμένης, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Edwards, Gandini & Forman, 2002).

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό, που αποτελεί το πρώτο μέρος και τα δυο ερευνητικά μέρη. Στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση με θέμα τη σημασία που έχει η εμπλοκή των γονέων για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των παιδιών. Προσεγγίζεται η έννοια της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης μέσα από διαφορετικούς επιστημονικούς ορισμούς, ενώ στη συνέχεια στην επόμενη ενότητα αναπτύσσεται η σημασία του ρόλου της οικογένειας για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των παιδιών. Επίσης, υπογραμμίζεται η μεγάλη σημασία που έχει η προσέγγιση του σχολείου για την επιλογή και υλοποίηση στόχων που σχετίζονται με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Στη συνέχεια, τονίζεται η βαρύτητα που έχει η συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο και αναλύεται η έννοια της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση και ειδικά στην

κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των παιδιών. Επίσης, στην 4η ενότητα του πρώτου μέρους, παρουσιάζονται επιθυμητές πρακτικές για την επίτευξη της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Στην ενότητα 5 γίνεται αναφορά βασισμένη στη βιβλιογραφία όπου τονίζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής ισότητας και της διαπολιτισμικότητας, υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Έτσι λοιπόν, στο πρώτο μέρος της εργασίας- στο οποίο αναφέρεται και το πρώτο μέρος του τίτλου- υπογραμμίζεται πως αν θέλουμε να έχουμε κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, θα πρέπει να γίνει σκοπός και επιδίωξη η ενθάρρυνση της δυναμικής εμπλοκής της οικογένειας.

Μέσω του θεωρητικού μέρους της εργασίας, στόχος είναι να αναδειχθεί πως αν το ζητούμενο είναι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είναι σημαντικό να υπάρχουν οι προϋποθέσεις: θετικό οικογενειακό κλίμα, θετικό σχολικό κλίμα, μεταξύ τους δυναμική συνεργασία, εξατομικευμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Αυτά τα σημεία προσπαθεί να φωτίσει το θεωρητικό μέρος της εργασίας και σε αυτά αναφέρεται ο τίτλος : "Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και εμπλοκή των γονέων για μια εξατομικευμένη και διαπολιτισμική εκπαίδευση".

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά πραγματοποιείται η εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η σημασία της συνεργασίας οικογένειας σχολείου για την πρόοδο των μαθητών. Επίσης, παρουσιάζονται παραδείγματα επιθυμητών πρακτικών και στρατηγικών από ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργασίας οικογένειας σχολείου σε μια βάση εξατομικευμένη και διαπολιτισμική. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζεται η σημασία της εξατομικευμένης προσέγγισης και η έννοια της διαπολιτισμικότητας. Παρουσιάζεται η σύνδεση των εννοιών αυτών με ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές. Ενώ, στο τέλος του πρώτου μέρους γίνεται

παρουσίαση προηγούμενων ερευνών με θέμα την καταγραφή της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πάνω σε θέματα συνεργασίας. Επίσης, παρουσιάζονται συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών που αναφέρονται στη σύνδεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των γονέων και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι που αναπτύσσεται σε δύο διαφορετικές έρευνες. Η πρώτη έρευνα εστιάζει την προσοχή μας στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνώντας ποιοι από αυτούς προάγουν πιο συχνά την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την εμπλοκή των γονέων. Ενώ, από την άλλη μεριά, η δεύτερη έρευνα εστιάζει την προσοχή μας στους γονείς παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διερευνώντας ποιοι από αυτούς ασχολούνται περισσότερο με θέματα συμπεριφοράς και αγωγής των παιδιών τους. Έτσι λοιπόν, το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας έχει διαφορετικό σκοπό από το θεωρητικό. Στο ερευνητικό μέρος, ασχολούμαστε συγκεκριμένα με τον χώρο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (από το νηπιαγωγείο ως το δημοτικό σχολείο). Συγκεκριμένα, στην πρώτη διερευνάται ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με αυξημένη χρήση στρατηγικών που προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή και την γονική εμπλοκή. Στη δεύτερη διερευνάται ποια χαρακτηριστικά των γονέων συνδέονται με αυξημένο ενδιαφέρον για γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο και συζητώντας πάνω στα αποτελέσματα των ερευνών, ολοκληρώνεται η παρούσα προσπάθεια που στόχο έχει να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Στο δεύτερο και τρίτο μέρος (ερευνητικό κομμάτι), γίνεται η αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και της στατιστικής ανάλυσης. Στο τέλος διατυπώνονται συμπεράσματα, πραγματοποιείται συζήτηση και περιγραφή των περιορισμών και των προτάσεων για άλλες έρευνες.



## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

#### **1.1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός**

Με τον όρο κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσδιορίζεται η διαδικασία ανάπτυξης της αίσθησης του εαυτού, η διαφοροποίηση από τους άλλους και η διαδικασία ένταξης στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Lightwood, Cole & Cole, 2015). Η διαμόρφωση της αίσθησης του εαυτού αφορά στην εύρεση των προσωπικών τρόπων έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, ενώ η ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον, αφορά στην κατάκτηση όλων εκείνων των γνώσεων, των αξιών, των κανόνων και συμβάσεων του κοινωνικού πλαισίου, ως προς τα συναισθήματα και την συμπεριφορά σε ποικίλες καταστάσεις και διαφορετικές συνθήκες (Craig & Baucum, 2007).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, αρχής γενομένης της γέννησής του. Οι τρεις διαστάσεις είναι αλληλένδετες και αναφέρονται σε ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων:

α) Προσωπική Ανάπτυξη: Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), το παιδί αναπτύσσει την προσωπική του ταυτότητα αναπτύσσοντας μοναδικά τα σωματικά/φυσικά χαρακτηριστικά, την προσωπικότητά του και την κοινωνική του ταυτότητα. Η προσωπική ανάπτυξη λοιπόν συνδέεται αντίστοιχα με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της ανάληψης ευθύνης ως προς τον εαυτό του, τα συναισθήματα και τις πράξεις του (Department for Children, Schools and Families, 2008).

β) Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αφορά στην αντίληψη του εαυτού σε σχέση με τους άλλους, την ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων καθώς επίσης την ικανότητα κατανόησης και υιοθέτησης κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς (Department for Children, Schools and Families, 2008).

γ) Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων καθώς και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας κατανόησης της συμπεριφοράς και των κινήτρων των άλλων από την δική τους οπτική (Department for Children, Schools and Families, 2008).

Ο όρος κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση δημιουργήθηκε από μια ομάδα επιστημόνων που συνεδρίασαν με θέμα την ψυχική υγεία το 1994 στο Ινστιτούτο Fetzer. Επιστήμονες που συμμετείχαν στο παραπάνω συνέδριο αργότερα ιδρύουν την οργάνωση "Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning", (CASEL). Η συνεργατική ένωση για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (CASEL) αποτελεί την επικρατέστερη πηγή επιρροής για την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης μέχρι σήμερα (Κουρμούση, 2012).

Ο ορισμός της έννοιας της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης αλλάζει και βελτιώνεται, με τον πιο πρόσφατο να περιγράφεται παρακάτω (CASEL, 2020). Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ανάπτυξης και αγωγής. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας παιδιά, νέοι κι ενήλικες αναπτύσσουν υγιείς ταυτότητες, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, πετυχαίνουν ατομικούς και ομαδικούς στόχους. Ακόμη, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουν να έχουν και να δείχνουν ενσυναίσθηση στους άλλους, μαθαίνουν να δημιουργούν και να διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις που είναι ωφέλιμες με

υπευθυνότητα (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2020· Elias and Weissberg, 2000· Devaney, O'Brien, Keister & Weissberg, 2006).

Παιδιά που αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον που ευνοεί την κοινωνικο-συναισθηματική υγεία έχουν αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση με συνομηλίκους, αναπτύσσουν φιλίες, έχουν καλύτερες σχέσεις με γονείς και δασκάλους ενώ απολαμβάνουν περισσότερο την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο. Σημαντικές συνιστώσες της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση (Wilkinson & Kao, 2019).

Με τον όρο αυτοαντίληψη (self-awareness) εννοούμε την ακριβή εκτίμηση των συναισθημάτων, των ενδιαφερόντων, των αξιών και των δυνατοτήτων του εαυτού (Wilkinson & Kao, 2019). Με τον όρο αυτοδιαχείριση (self-management) εννοούμε την ικανότητα αυτορρύθμισης, του αυτοελέγχου, τη διαχείριση του στρες και την έκφραση συναισθημάτων, την ικανότητα να θέτει κανείς και να προοδεύει σε στόχους προσωπικούς και ακαδημαϊκούς (Wilkinson & Kao, 2019). Με τον όρο ενσυναίσθηση (social awareness), αναφερόμαστε στις δεξιότητες που επιτρέπουν την αναγνώριση και αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων (Wilkinson & Kao, 2019) και στο σεβασμό ατομικών και ομαδικών ομοιοτήτων και διαφορών (Wilkinson & Kao, 2019·CASEL, 2020·Jagers, Rivas-Drake & Borowski, 2018).

Οι παραπάνω είναι τρεις από τις πέντε δεξιότητες που είναι βασικές για την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Η δεξιότητα που αναφέρεται ως (relationships skills) αφορά στην ικανότητα να συναναστρέφεται με άλλα άτομα και ομάδες, να επικοινωνεί ξεκάθαρα, να συνεργάζεται με αλληλεγγύη, να διαχειρίζεται και να επιλύει συγκρούσεις και να αναζητά βοήθεια (Wilkinson & Kao, 2019). Ενώ η δεξιότητα υπεύθυνης λήψης αποφάσεων (responsible decision making) αναφέρεται στην ικανότητα να κάνει κανείς επιλογές με κριτήριο την ασφάλεια του εαυτού του και των άλλων, με υπευθυνότητα να

συμπεριφέρεται ηθικά και λαμβάνοντας υπόψη τις ρεαλιστικές συνέπειες ποικίλων πράξεων (Wilkinson & Kao, 2019· CASEL, 2020· Jagers et al, 2018).

### 1.1.2 Οφέλη της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων έχει φανεί από πολλές έρευνες ότι συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη, τη σχολική επίδοση και προσαρμογή, την επιτυχή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, την μείωση της συχνότητας εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμοστικότητα (Χατζηχρήστου, 2008). Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται με ακαδημαϊκή πρόοδο, θετική κοινωνική συμπεριφορά και ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων κατά τα σχολικά χρόνια (Syriopoulou-Delli, Cassimos, Polychronopoulou, 2016).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μειώνουν προβληματικές συμπεριφορές ενώ συμβάλουν στη διαχείριση άγχους και προλαμβάνουν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και θεμάτων που αφορούν την ψυχική υγεία (Baker-Henningham & Walker, 2009). Ακόμη, προετοιμάζουν τα παιδιά να πετύχουν τόσο στο σχολείο και τις σπουδές, όσο και έξω από αυτό: στην εργασία, στην οικογένεια και στην κοινωνική ζωή (Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018· Elias & Weissberg, 2000· Jones & Kahn, 2017· Syriopoulou-Delli et al, 2016· Lee et Kim, 2019).

Οι Mahoney et al, (2018) αναφέρουν ότι μετά την αξιολόγηση τεσσάρων μετά-αναλύσεων σε εφαρμοσμένα προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής καθώς και σε άλλα κράτη, φάνηκε ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές που συμμετέχουν, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων σε δείγμα με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά είχε θετικά αποτελέσματα σε πολλές εκφάνσεις της ανάπτυξης των παιδιών, δείχνοντας πως είναι πολύ χρήσιμη η ανάπτυξη της κοινωνικο-

συναισθηματικής μάθησης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας την ανάλογη προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Mahoney et al, 2018· Elias & Weissberg ,2000· Jones & Kahn, 2017).

Χαρακτηριστικά είναι επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Saracostti, Lara, Martella, Miranda, Miranda-Zapata and Reininger, (2019) σε μαθητές σχολείων της Χιλής, όπου έδειξαν ότι τόσο η εμπλοκή της οικογένειας όσο και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη αποτελούν προγνωστικούς ή καθοριστικούς παράγοντες για τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών.

### **1.1.3 Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.**

Η προσχολική ηλικία είναι μια σημαντικότερη περίοδος για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Στην ηλικία των τριών το παιδί έχοντας διαμορφώσει μια πρώτη αίσθηση του εαυτού αναπτύσσεται κοινωνικά και συναισθηματικά λαμβάνοντας πρότυπα, κανόνες, όρια και συναισθηματική πληρότητα από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Όσο μεγαλώνει εσωτερικεύει τις εμπειρίες του και διαμορφώνει την συνείδησή του, μέσω της οποίας ελέγχει την συμπεριφορά του χωρίς να είναι απόλυτα εξαρτημένο από τον έλεγχο της οικογένειας. (Χατζηχρήστου, 2008· Landy, 2009).

Παρόλο που η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία το παιδί συμπεριφέρεται εγωκεντρικά, ταυτόχρονα είναι και η περίοδος κατά την οποία αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς σε όλους τους τομείς (γλωσσικά, κοινωνικά συναισθηματικά, κοινωνικά) (Baucum & Craig, 2007) με αποτέλεσμα να διαμορφώνει την ικανότητα έκφρασης εμπειριών, συναισθημάτων, αναγκών και να αλληλεπιδρά πιο αποτελεσματικά με το κοινωνικό του περιβάλλον (Australian Psychological Society, 2012)

Στην ηλικία των τεσσάρων το παιδί έχει συνήθως καταφέρει να ρυθμίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του ενώ μεταξύ τεσσάρων και πέντε ετών δομεί σταδιακά την ικανότητα της ενσυναίσθησης και καταφέρνει να οικοδομεί σχέσεις με ισόρροπη αλληλεπίδραση (Landy, 2009).

Η μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο και έπειτα στο Δημοτικό σχολείο είναι από τις πιο κρίσιμες και απαιτητικές της παιδικής ηλικίας. Η ομαλή μετάβαση προϋποθέτει την απαραίτητη υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον ξεκινώντας ήδη από την βρεφική ηλικία. Η συναισθηματική ωριμότητα και ο βαθμός προσκόλλησης με το πρόσωπο πρωταρχικής φροντίδας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο και χρόνο προσαρμογής του παιδιού στο νέο περιβάλλον (Department for Children, Schools and Families, 2008). Σταδιακά η προσοχή των παιδιών διευρύνεται σε περισσότερους σημαντικούς άλλους και βαθμιαία οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις το βοηθούν να μάθει τους νέους κανόνες ώστε να συνυπάρξει αρμονικά στο νέο περιβάλλον (Landy, 2009).

Η κατάλληλη υποδοχή των παιδιών στο σχολείο, τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα καθώς και η επιτυχής προσέγγιση των εκπαιδευτικών για την δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα ενθαρρύνουν την κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι επίσης καθοριστικής σημασίας τόσο για την ομαλή μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο όσο και για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Edwards, Gandini & Forman, 2002; ReggioChildren, 2001).

## **1.2. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

### **1.2.1 Η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα με ευρύτατο μέρος της επιστημονικής βιβλιογραφίας, η οικογένεια αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα-κλειδί για την ανάπτυξη του παιδιού (McCormick, Cappella, O'Connor, Hill, McClowry, (2016) 'Dinallo, 2016 ). Η σπουδαιότητα όμως της ηλικιακής περιόδου είναι πολύ μεγάλη καθώς τα πρώτα έξι με επτά χρόνια είναι θεμελιώδη για την διαμόρφωση δεξιοτήτων (Gunter, Candarella, Korth & Young, 2012). Ενώ, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner, η αλληλεπίδραση του παιδιού με την οικογένεια, το σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική ιδιαίτερα την κρίσιμη αυτή ηλικιακή περίοδο (McCormick et al, 2016' Durlac, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά τους, έχουν και την προσέγγιση του παιδιού ως αναπόσπαστο μέλος της οικογένειάς του (Edwards, Gandini, Forman, 2002' Project Zero, 2001). Δηλαδή, προσεγγίζουν την οικογένεια ανοίγοντας το σχολείο προς αυτήν και καλλιεργώντας ευνοϊκές συνθήκες για καλή επικοινωνία, αμοιβαίο σεβασμό, δημοκρατική ανταλλαγή ιδεών, για την πιο άρτια ανταπόκριση στις ανάγκες κάθε παιδιού στο πλαίσιο μιας εξατομικευμένης, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Edwards et all, 2002' Project Zero, 2001).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση των σχολείων του Reggio Emilia. Βασική παράμετρος της προσέγγισης είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την συμμετοχή όλων, υπό το πρίσμα της ευρείας οικογένειας, (Biroli, Boca, Heckman, Heckman, Koh, Kuperman, Moktan, Pronzato & Ziff, 2017' Project Zero, 2001). Το σχολείο αποτελεί ζωντανό οργανισμό αναπόσπαστο μέλος της ενεργής και δημοκρατικά κινούμενης κοινότητας (Biroli et al, 2017' Project Zero, 2001). Η παιδαγωγική προσέγγιση

των σχολείων έχει γίνει η κουλτούρα όλης της κοινότητας σε τέτοιο βαθμό που έχει θετικά επηρεάσει και την ποιότητα της εκπαίδευσης και των υπόλοιπων σχολείων της περιοχής (εκκλησιαστικών και κρατικών) (Biroli et al, 2017· Project Zero, 2001).

Ένα σύστημα που στο κέντρο του τοποθετεί το παιδί και την οικογένειά του, θεωρώντας το ένα πλάσμα δυνατό το οποίο είναι σε θέση να εκφράζεται με πολλούς τρόπους και να διερευνά το περιβάλλον του με άλλους τόσους (Project Zero, 2001). Σπουδαίο ρόλο στα κέντρα αγωγής του Reggio Emilia έχει το περιβάλλον ως τρίτος δάσκαλος και οι τέχνες ως μέσον έκφρασης, η εμπιστοσύνη στην φυσική τάση του παιδιού για αναζήτηση λύσεων κι απαντήσεων μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, ο ρόλος του δασκάλου ως διευκολυντή και προσεκτικού παρατηρητή (McNally et Slutsky, 2017). Με το πέρασμα των χρόνων, το φαινόμενο «Reggio Emilia» εξαπλώθηκε κι εκτός συνόρων της Ιταλίας, αποτελώντας έτσι μια προσέγγιση παγκόσμια αναγνωρισμένη για την ποιότητά της (Mc Nally et Slutsky, 2017).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολύ σημαντική για όλη τη ζωή τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτή παίζει η οικογένεια και το σχολείο, όπως και η μεταξύ τους συνεργασία (Rogers, Wiener, Marton & Tannock , 2009). Όλες οι ενέργειες των γονέων σε σχέση με τη σχολική ζωή του παιδιού αναφέρονται με τον όρο εμπλοκή των γονέων, ενώ με τον όρο γονείς στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε και στους κηδεμόνες ή στην οικογένεια γενικότερα. Σύμφωνα με τους Castro, Exposito-Casas, Lopez-Martin, Lizasoain, Navarro-Asencio and Gavidia, (2015) με τον όρο εμπλοκή των γονέων αναφερόμαστε στην ενεργή συμμετοχή των γονέων σε κάθε πτυχή της ανάπτυξης των παιδιών: κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ενώ οι Bar&Saltmarsh (2014), προσδιορίζουν την έννοια της εμπλοκής των γονέων ως τις ευθύνες που τους αναλογούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους.



Οι Saracostti et al, 2019 αναφέρουν ότι οι Anderson- Butcher (2006) περιγράφουν την εμπλοκή των γονέων, ως την προθυμία της οικογένειας να εμπλέκεται στο σχολείο, στη μάθηση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών, πρακτικών και των συμπεριφορών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, η εμπλοκή των γονέων έχει αναλυθεί ως μια πολύπλευρη διαδικασία που αναπτύσσεται σε διαφορετικά επίπεδα: στο σπίτι/οικογένεια, στο σχολείο, σε αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα (Epstein,1995 Έpstein, 2010΄Rogers, Wiener, Marton & Tannock, 2009).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey and Sandler (1997) οι γονείς ενθαρρύνονται στην συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου όταν δέχονται προσκλήσεις από το σχολείο ή τους εκπαιδευτικούς. Ενώ, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Snell, Hindman & Wasik, 2020) που αναφέρει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί και οικογένειες δείχνουν ενθουσιώδεις για την αξιοποίηση των γραπτών μηνυμάτων και των σύντομων γραπτών αναφορών ως μέσου επικοινωνίας και συνεργασίας για την υποστήριξη των μαθητών.

Συζητώντας για την κοινωνικοσυναισθηματική άρα και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, είναι καθοριστικό να αναφερθεί η σημασία του ρόλου των γονέων (Rogers et al, 2009). Πολλές είναι οι έρευνες που τονίζουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας έχει θετική επιρροή στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Gutman & Midgley, 2000΄ Fan & Cley, 2001΄ Garbacz, Herman, Thompson and Reinke, 2017). Υπάρχουν στοιχεία για τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικο-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής πρόοδου΄ γενικότερα έχει παρατηρηθεί ότι θετικά συναισθήματα σχετίζονται με ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, ενώ αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με αντίθετα αποτελέσματα (Goetz and Hall, 2013΄ Pekrun and Linnenbrink-Garcia, 2014).

Ειδικά στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση, ο ρόλος της οικογένειας, και ειδικότερα η συνεργασία με το σχολείο, παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο (Smith, 2014·Rogers et al, 2009). Στην περίπτωση των σχολείων του ReggioEmilia, οι γονείς αποτελούν διοικητικά και ιδρυτικά στελέχη των σχολείων, εκτός από συνεργάτες και συνοδοιπόροι στην μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, ήδη από την σύσταση του πρώτου σχολείου (McNally et Slutsky, 2017).

Περίπου δυο δεκαετίες αργότερα, στην Ελλάδα, η γονική συμμετοχή καθιερώνεται ουσιαστικά μέσα από το θεσμικό πλαίσιο και το νόμο Ν. 1566/1985 άρθ. 53, όπου ορίζεται η σύσταση και λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και καθορίζεται η συμμετοχή των γονέων στο Σχολικό Συμβούλιο και στη Σχολική επιτροπή, τα οποία με τις αποφάσεις τους συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, οι στόχοι των σχολείων του R.E. πηγάζουν από τις αξίες και τις αρχές της κοινότητας άρα και της κάθε οικογένειας- μέλους της δημοκρατικής αυτής ομάδας (McNally et Slutsky, 2017). Επομένως, η αποτελεσματικότητα των πρακτικών σχετίζεται με το αίσθημα ισορροπίας που δημιουργείται στο παιδί: ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις και χάσματα ανάμεσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (McNally et Slutsky, 2017· Project Zero, 2001).

### ***1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ***

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στην εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, είναι πολυσήμαντος. Η κατάλληλη προετοιμασία και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι αναπόσπαστο μέρος του λειτουργήματός τους (Lentini, Vaughn, Fox & Kwang-Sun Blair, 2009 · McNally et Slutsky, 2017 ·Project Zero, 2001). Τόσο για την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, όσο και για την

δημιουργία ενός γενικότερου θετικού σχολικού κλίματος είναι σημαντικό να διακατέχεται ο εκπαιδευτικός από μια συνεχή διάθεση για συμμετοχή στη δια βίου μάθηση (Lentini et al, 2009· McNally et Slutsky, 2017· Project Zero, 2001).

### 1.3.1 Παράδειγμα προσέγγισης για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη

Με βάση τα παραπάνω, η CASEL έχει αναπτύξει μια συστηματική προσέγγιση σε μορφή οδηγού για την προαγωγή της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης σε κάθε πλευρά της μαθητικής ζωής, μέσα και έξω από το σχολείο, σε συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται Schoolwide και αποτελεί έναν οδηγό για τη συστηματική, οργανωμένη και αποτελεσματική προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, η οποία απευθύνεται σε κάθε σχολικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών(CASEL, 2021).

Αρχικά, σκιαγραφούνται οι περιοχές στις οποίες πρέπει να δοθεί προσοχή και τα βήματα που πραγματοποιούνται, με τη μορφή μιας αλυσιδωτής διαδικασίας, ενώ η προσέγγιση έχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο κι έχει κοινά στοιχεία με άλλα ποιοτικά προγράμματα (Lentini, Vaughn, Fox & Kwang-Sun Blair, 2009· McNally et Slutsky, 2017). Πρώτη περιοχή, στην οποία πρέπει να δοθεί προσοχή, είναι η καλλιέργεια της επίγνωσης, της υπεύθυνης στάσης και της δέσμευσης για συμμετοχή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση, από όλη την εκπαιδευτική σχολική κοινότητα. Είναι θεμελιώδους σημασίας, η ανάπτυξη ενός κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου, στο εκπαιδευτικό προσωπικό, έτσι ώστε να υπάρχει μια κοινή στάση, απέναντι στη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό(CASEL, 2021· Ellias and Weissberg, 2000· Devaney, O'Brien, Keister & Weissberg, 2006· Lentini et al, 2009· McNally et Slutsky, 2017).

Στη συνέχεια, είναι προϋπόθεση κάποιος "να έχει για να δώσει". Με άλλα λόγια, πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο στους

μαθητές, αν οι ίδιοι δεν έχουν αναπτύξει αυτές τις σημαντικές δεξιότητες για τον εαυτό τους; Επομένως, είναι πολύ σπουδαίο, το εκπαιδευτικό προσωπικό να καλλιεργεί την κοινωνικο-συναισθηματική του ικανότητα, δίνοντας ένα ζωντανό παράδειγμα και βάζοντας γερά θεμέλια στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Yulianti, Denessen, Droop, Veerman, 2020· Ellias and Weissberg, 2000· Devaney, O'Brien, Keister & Weissberg, 2006).

Έπειτα, είναι σημαντικό να συνδυάζονται ποιοτικές παιδαγωγικές πρακτικές με εμπειριστατωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την προσφορά ευκαιριών στους μαθητές να αναπτύξουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σε κάθε πλευρά της ζωής τους, μέσα κι έξω από το σχολείο (Syriopoulou & Polychronopoulou, 2019· Yulianti et al, 2020). Για τον λόγο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με:

- επιστημονικά προγράμματα και προσεγγίσεις που προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.
- Ξεκάθαρη και σαφή μαθησιακή διαδικασία με στόχο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη.
- Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τα νέα παιδιά και ενθάρρυνση για την ελεύθερη έκφρασή τους.
- Ανάπτυξη συνεργασίας με την οικογένεια και την κοινότητα
- Ενταξη της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε κάθε σχολικό σύστημα.

Τέλος, ενθαρρύνεται η καταγραφή των δράσεων και των αποτελεσμάτων τους, για την αξιολόγηση και την συλλογή ερευνητικών δεδομένων (Yulianti et al, 2020).

## **1.4. ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ.**

Σύμφωνα με την CASEL, προτείνεται η συστηματική προσπάθεια για την εδραίωση της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, ακολουθώντας κατευθυντήριες γραμμές και στρατηγική όπως αναπτύσσεται στις επόμενες παραγράφους. Οι βασικές αρχές της προσέγγισης συμφωνούν με πολλές τοποθετήσεις επιστημόνων ως προς τον τρόπο ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου ( Yulianti et al,2020· Dinallo, 2016· Durlac, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011).

### **1.4.1 Επικοινωνία διπλής κατευθυνσης**

Προτείνεται ο προσανατολισμός της κάθε οικογένειας, σχετικά με το τι είναι η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και για τους λόγους που αυτή είναι απαραίτητη σε κάθε ποιοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ακόμη, κρίνεται πολύ σημαντικό, κάθε οικογένεια να κατατοπιστεί για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση και να συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των παιδιών (CASEL, 2021).

Για τη σωστή εκκίνηση της συνεργασίας, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, για την ανάπτυξη της ομαδικότητας και την ελαχιστοποίηση των παρεξηγήσεων, στόχος που μπορεί να επιτευχθεί, αν χρησιμοποιηθεί ένας διάυλος επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (CASEL, 2021). Κάθε οικογένεια είναι σαφώς διαφορετική και χρειάζεται ξεχωριστή προσέγγιση, γεγονός που αν γίνει σεβαστό, είναι δυνατόν να ευνοηθεί η δημιουργία ενός θετικού κλίματος επικοινωνίας, από την αρχή της σχολικής χρονιάς (Κούτρας και Νάστου, 2014).

Μια καλή αρχή μπορεί να διασφαλιστεί με μια θερμή υποδοχή κάθε οικογένειας ξεχωριστά, με ενδιαφέρον για μια ουσιαστική γνωριμία ( Κούτρας και Νάστου, 2014). Κάποιες προτάσεις είναι η εκμείευση πληροφοριών, σε σχέση με τις προτιμήσεις κάθε

οικογένειας, τα ταλέντα και τη διαθεσιμότητα· πρακτική η οποία για να υλοποιηθεί, προϋποθέτει από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί στο να μάθουν για τα ταλέντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας (Lawrence-Lightfoot ,2003·Souto-Manning & Swick, 2006·Lentini et al, 2009· Κούτρας και Νάστου, 2014).

Μια ιδέα θα ήταν η συμπλήρωση σύντομης φόρμας με πληροφορίες για τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν και τους ταιριάζουν καλύτερα ή ένα γράμμα. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να μπορούσε να καταγραφεί η γνώμη και η στάση της οικογένειας σε σχέση με την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Albright, Weissberg & Dusenbury, 2011· Lentini et al, 2009).

Προτείνεται επίσης, προτού ξεκινήσει η σχολική χρονιά να ζητηθεί από την οικογένεια να συμπληρώσει μια "κάρτα ταλέντων" ή μια φόρμα πληροφοριών για το παιδί, όπου θα καταγράφεται η γνώμη τους για τα δυνατά σημεία και τα ταλέντα του (Albright, Weissberg & Dusenbury, 2011). Ακόμη μπορεί να γίνει παράκληση προς τους γονείς να γράψουν ένα γράμμα, στο οποίο να περιγράφουν όσα αγαπούν στο παιδί τους, τις δυνάμεις του και πώς του αρέσει να μαθαίνει (Lentini et al, 2009). Έτσι, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε, το σχολείο να ξεκινήσει καλύτερα τη δημιουργία καλών σχέσεων με τα παιδιά. Ακόμη, με τον τρόπο αυτόν, είναι πιθανό να και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για μια εξατομικευμένη προσέγγιση (Lawrence-Lightfoot ,2003·Souto-Manning & Swick, 2006·Lentini et al, 2009· Κούτρας και Νάστου, 2014).

Επόμενο, απαραίτητο βήμα αποτελεί η φροντίδα για την ενημέρωση των οικογενειών, σε σχέση με τα διαθέσιμα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τις πρακτικές που υποστηρίζουν την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των παιδιών. Μέσα από αυτή την διαδικασία κάθε οικογένεια έχει την ευκαιρία να καταλάβει πώς λειτουργεί το σχολείο ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται να συμμετέχει στην υποστήριξη του παιδιού (Yulianti et al,2020·Κούτρας & Νάστου, 2014).

Ακόμη, χρειάζεται επικοινωνία με τις οικογένειες με τυπικούς και άτυπους τρόπους, ώστε να είναι ενήμερες για τις τρέχουσες δραστηριότητες π.χ. ενημέρωση με newsletter. Είναι σημαντικό να υπάρχει ευελιξία και δημιουργικότητα στην επικοινωνία με την οικογένεια. Σεβασμός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας και μια εκτεταμένη εξατομικευμένη προσέγγιση (Lentini et al, 2010·Κούτρας και Νάστου, 2014). Κάποιες οικογένειες ανταποκρίνονται καλύτερα σε γραπτή έντυπη ή ηλεκτρονική αλληλογραφία, ενώ άλλες ίσως ανταποκρίνονται καλύτερα σε άμεση/ πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία.

Η αρχική επαφή με τους γονείς είναι σημαντικό να είναι θετική και να γίνεται έγκαιρα. Αναφέρουν ακόμη πως η επικοινωνία με τους γονείς είναι καλό να γίνεται με μια ποικιλία μέσων και οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται μικρές καθημερινές επιτυχίες των παιδιών και σημαντικές αλληλεπιδράσεις (Albright, Weissberg & Dusenbury, 2011·Κούτρας και Νάστου, 2014· Yulianti et al,2020).

Για παράδειγμα, χρήση σημειωμάτων που ανταλλάσσονται, όπου υπογραμμίζονται οι επιτυχίες και οι αναπτυσσόμενες ικανότητες του παιδιού σε ότι αφορά στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (Lentini et al, 2010·Κούτρας και Νάστου, 2014· Lawrence-Lightfoot ,2003·Souto-Manning &Swick, 2006·). Αυτός ο τρόπος ενθαρρύνει την επικοινωνία γενικότερα και δεν την περιορίζει μόνο στις περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία μιας σελίδας κοινωνικής δικτύωσης για την ευρύτερη ενημέρωση των οικογενειών για τα σχολικά δρώμενα (Lentini et al, 2010· CASEL, 2021).

Βασική επιδίωξη είναι να προσκαλούνται οι οικογένειες ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση προσφέροντας ευκαιρίες και καλωσορίζοντας την όποια προσπάθεια και συμβολή ( π.χ. μέσα στην τάξη, έξω από την τάξη, εξωσχολικές δραστηριότητες, εκδρομές). Οι Κούτρας και Νάστου, (2014)

αναφέρουν πως πρέπει οι σχέσεις με το σχολείο να είναι ενεργές με κάθε οικογένεια ενώ αναγκαία κρίνεται η οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Πολύ σημαντική είναι η φροντίδα να υπάρχει διερμηνέας, για την απρόσκοπτη επικοινωνία με οικογένειες, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, καθώς το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε οικογένειας. Ακόμη προσφέρεται ενθάρρυνση στους γονείς να παρευρίσκονται σε δρώμενα, όπως οικογενειακές βραδιές ή εκδηλώσεις όπως η οικογένεια της εβδομάδας. Ευκαιρίες για να μοιράζονται δραστηριότητες, ενδιαφέροντα, κουλτούρα καθώς και ιστορίες (CASEL, 2021· Κούτρας και Νάστου, 2014).

Επίσης παρέχεται ευκαιρία στις οικογένειες να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες του σχολείου, όπως εργαστήρια πληροφορικής, βιβλιοθήκη, γήπεδο, χώρους άθλησης, με στόχο να αποτελέσει το σχολείο έναν χώρο που προσφέρεται ως κέντρο δραστηριοτήτων (Edwards et al, 2002· CASEL, 2021).

#### **1.4.2 Αυξάνοντας την εμπλοκή της οικογένειας**

Στο συγκεκριμένο πεδίο ενεργειών, δίνεται έμφαση σε μια σειρά βημάτων που είναι απαραίτητα για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση της μεγάλης δυναμικής που έχει η οικογένεια για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου, σε μια οργανωμένη βάση, ξετυλίγεται και μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για την διαμόρφωση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου και φιλικού περιβάλλοντος για κάθε μορφή προόδου των παιδιών (Edwards et al, 2002· Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018· Elias, 2014· Jones & Kahn, 2017· Syriopoulou-Delli, 2017· Lee et Kim, 2019).

Ξεκινώντας, κρίνεται σημαντική η προσφορά πληροφοριών συγκεκριμένα για την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στις οικογένειες και πώς μπορούν να υποστηρίξουν αναπτυξιακά τα παιδιά στο σπίτι (Edwards et al, 2002). Ακόμη, πρόνοια παροχή



πληροφοριών στην οικογένεια για τη φιλοσοφία και την πολιτική του σχολείου σε σχέση με τις εργασίες και την μελέτη στο σπίτι καθώς και καθοδήγηση στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο να υποστηρίζουν τα παιδιά στη μελέτη τους. Πολύ σημαντικό σε αυτό τον τομέα θεωρείται να αναθέτονται εργασίες στα παιδιά που να εμπλέκουν και την οικογένεια(Lentini et al, 2009· Κούτρας και Νάστου, 2014).

Στη συνέχεια, είναι πολύ σημαντικό να εισακούγονται οι ιδέες της οικογένειας για τρόπους ενίσχυσης της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, στο σπίτι και στο σχολείο (Lee et Kim, 2019 ). Ακόμη, είναι πολύ σπουδαίο να ακούγονται οικογενειακές ιστορίες και ιδέες για τους τρόπους με τους οποίους προάγουν οι ίδιοι την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στο σπίτι ή προτάσεις και εμπειρίες που μπορούν να μοιραστούν (Edwards et al, 2002).

Η CASEL, 2021 ακόμη προτείνει την διαμόρφωση φυλλαδίων με ερωτήσεις και απαντήσεις για την καλύτερη ενημέρωση των οικογενειών για την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και άλλες δραστηριότητες, ενώ είναι σημαντικό να παρέχεται πληροφόρηση των γονέων για τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση με την ακαδημαϊκή πρόοδο και με ποιους τρόπους η οικογένεια μπορεί να στηρίξει μια επιτυχή πορεία.

Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνεται η οργάνωση σεμιναρίων για να δοθεί βοήθεια στις οικογένειες να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με τους πιο κατάλληλους τρόπους(CASEL, 2021). Σεμινάρια για γονείς με μικρά παιδιά μπορούν να εστιάζουν στη σχολική ετοιμότητα, την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και κινήτρων (Tolan &Woo, 2009). Ενώ, για οικογένειες με μεγαλύτερα παιδιά το περιεχόμενο μπορεί να εστιάζει σε θέματα όπως οι μεταβάσεις σε επόμενες τάξεις/βαθμίδες, η κατανόηση της επιθυμίας των παιδιών για αυτονομία ή αναφορά σε συμπεριφορές/ συνήθειες επικίνδυνες

για την υγεία τους (Reschley & Christenson, 2012· Mahoney, J.L. et al, 2018·Elias, 2014·Jones & Kahn, 2017·Syriopoulou-Deli, 2017).

#### **1.4.3. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων**

Για την ενεργό συμμετοχή των γονέων προτείνεται η οργάνωση συνεδρίων και συναντήσεων (Edwards et al, 2002·ReggioChildren, 2001· CASEL,2021) που ενθαρρύνουν τις οικογένειες να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη μάθηση των παιδιών τους ενώ όπως αναφέρουν οι Κούτρας και Νάστου, 2014 είναι πολύ σημαντικό να εισακούγονται οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί των οικογενειών. Ακόμη προτείνεται η πρόσκληση των οικογενειών να συμμετέχουν ως μέλη σε συλλόγους λήψης αποφάσεων όπως είναι ενδεικτικά οι ομάδες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, οι ομάδες/ σύλλογοι βελτίωσης του σχολείου κ.τ.λ.. Ακόμη πολύ σημαντικό είναι να ενθαρρύνονται οι οικογένειες να συμμετέχουν σε έρευνες και διαδικασίες αξιολόγησης για το κλίμα του σχολείου και την έκβαση της σχολικής χρονιάς (Mahoney, J.L. et al, 2018·Elias, 2014·Jones & Kahn, 2017·Syriopoulou-Deli, 2017').

#### **1.4.4. Προσπερνώντας εμπόδια**

Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται προσπάθειες από την πλευρά του σχολείου ώστε να διευκολύνονται οι οικογένειες και να εμπλέκονται απρόσκοπτα στη σχολική ζωή των παιδιών(Κούτρας και Νάστου, 2014) . Ο σεβασμός των διαφορετικών ρυθμών και των διαφορετικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει κάθε οικογένεια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας (Κούτρας και Νάστου, 2014). Η θέληση της οικογένειας να εμπλακεί είναι συχνά δεδομένη όχι όμως και η δυνατότητα, όταν το σχολείο θέτει αυστηρούς περιορισμούς και άκαμπτα όρια. Για τον λόγο αυτό ενδεικτικά υπογραμμίζονται τα εξής σημεία (CASEL, 2021):

-Συναντήσεις με οικογένειες έξω από το σχολείο ή απογεύματα ή Σαββατοκύριακα. Προσφέροντας έτσι επιλογές σε οικογένειες με περιοριστικές εργασιακές συνθήκες και πολλές υποχρεώσεις.

-Παροχή διαμεσολαβητών/ μεταφραστών σε οικογένειες για να εξυπηρετηθούν οικογένειες/ ομιλητές ποικίλων γλωσσών.

-Έμφαση στην ολόπλευρη διαπολιτισμική προσέγγιση και στην διευκόλυνση για ισότιμη συμμετοχή ανεξαρτήτως ομιλούμενης γλώσσας ή πολιτισμικής ταυτότητας. Όπως υποστηρίζουν οι Souto-Manning&Swick (2006), η γλωσσική και πολιτιστική εκτίμηση, αναγνώριση και ανταπόκριση είναι προϋπόθεση για μια συμβιωτική πορεία μάθησης δίπλα στους μαθητές και τις οικογένειές τους.

#### **1.4.5. Ενίσχυση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού**

Είναι πολύ σημαντική, η στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η δημιουργία ευκαιριών για συνεχή ενημέρωση και κατάρτιση σε θέματα συνεργασίας και ενθάρρυνσης της εμπλοκής της οικογένειας στο σχολείο.

Έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την καλλιέργεια εποικοδομητικών/ παραγωγικών σχέσεων με τις οικογένειες, εξατομικευμένων αλληλεπιδράσεων και δημιουργία προσωπικών δεσμών με κάθε μια από αυτές όπως με την προσέγγιση της εκτεταμένης οικογένειας στα σχολεία του ReggioEmilia(Edwards et al, 2002 `CASEL, 2021).

Επίσης, φαίνεται ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων- που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της αξιοποίησης του πολιτισμικού πλούτου και της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη (Souto-Manning&Swick, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να εμπλουτιστούν οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις και δεξιότητες ως προς την χρήση πιο /ποτελεσματικών στρατηγικών εξατομικευμένης προσέγγισης και εμπλοκής

όλων των οικογενειών (Carolyn Webster-Stratton, 2000). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας για την ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι δυσκολίες αυτών μπορεί να προέρχονται από ποικίλες συγκρούσεις, που οδηγούν σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, καθώς κι από προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους ή με άλλα άτομα του οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος. Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός, να υποστηρίξει το παιδί και την οικογένεια, είναι απαραίτητο να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες Συμβουλευτικής (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2001).

### ***1.5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ***

Η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την βελτίωση πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Μεταξύ άλλων, καθοριστικός παράγοντας είναι η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, καθώς και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας. Ακόμη, περιλαμβάνει την ικανότητα προσωπικού αναστοχασμού, δηλαδή τη σύνθετη διαδικασία κατά την οποία, ο εκπαιδευτικός επανεξετάζει με κριτική ματιά και ελέγχει τις επιλογές του, διδακτικές και μη (Ζαρίφης, 2009).

Η Χατζηχρήστου (2011) αναφέρει σχετικά ότι η ικανότητα αναστοχασμού συνδέεται με την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως ο ψυχικός συντονισμός με τους μαθητές, η αποτελεσματικότερη στήριξη και ηρεμία κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους, καθώς και η καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεων κι αναγκών τους. Επιπροσθέτως, η

ικανότητα αναστοχασμού των παιδαγωγών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των δικών τους αντιδράσεων προς τις συμπεριφορές των παιδιών. Αυτές, με τη σειρά τους, δε θα μπορούσαν παρά να καθορίζουν τις επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού, ως προς τις πρακτικές που υιοθετεί καθημερινά με τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Ζαρίφης, 2009· Χατζηχρήστου, 2011).

Υπάρχουν παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων, που δίνουν κατευθυντήριες γραμμές για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, των παιδαγωγικών πρακτικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τις οικογένειες. Ένα κλασσικό παράδειγμα προγράμματος εκπαίδευσης για γονείς, παιδιά και δασκάλους που έχει εφαρμοστεί στις Η.Π.Α. είναι της Carolyn Webster-Stratton (2000), που ονομάζεται "Incredible Years Parents Teachers and Children". Παρόλο που δημιουργήθηκε για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών μικρών παιδιών, λειτουργεί και ως πρόγραμμα πρόληψης και ενίσχυσης της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, εστιάζοντας όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στα δυο καθοριστικά περιβάλλοντα που τα επηρεάζουν, την οικογένεια και το σχολείο (Webster-Stratton, 2000).

Βασικά πεδία παρέμβασης του παραπάνω προγράμματος είναι στρατηγικές για την υποστήριξη της οικογένειας, των παιδιών και των δασκάλων. Στην περίπτωση μας θα αναφερθούμε στα σημεία που παρέχεται ενίσχυση στους γονείς και τους δασκάλους και κατ'επέκταση στη μεταξύ τους συνεργασία.

Σε ότι αφορά στους γονείς προτείνεται η προαγωγή των δυνατοτήτων των γονέων να διαχειρίζονται οικογενειακά θέματα (Webster-Stratton, 2000):

- Αύξηση των θετικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως είναι η χρήση του επαίνου και της θετικής ανατροφοδότησης στα παιδιά (π.χ. ηλικίας 2-10) και μείωση της κριτικής και των άσκοπων παρατηρήσεων.

- Βελτίωση της ικανότητας των γονέων να θέτουν όρια με μη βίαιες τεχνικές πειθαρχίας και με παράλληλη αύξηση θετικών στρατηγικών όπως π.χ. η αγνόηση συμπεριφορών, οι φυσικές συνέπειες, αναπροσανατολισμός του παιδιού. Ακόμη ενισχύεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ενσυναίσθησης.

Επίσης, σε ότι αφορά στις ικανότητες των εκπαιδευτικών δίνεται έμφαση στα εξής (Webster-Stratton,2000):

-Ενδυνάμωση της ικανότητας διαχείρισης της τάξης

-Αύξηση των προσπαθειών, για αύξηση της συνεργασίας οικογένειας σχολείου και ανάπτυξη στόχων και δράσεων κοινών, για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

-Ενίσχυση των ικανοτήτων τους, να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά, για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Η ανάπτυξη καλής συνεργασίας με τις οικογένειες και τους συναδέλφους, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για ανάπτυξη ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος για την ενθάρρυνση της προόδου των μαθητών, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά (Kim et al, 2012). Στην επόμενη ενότητα, πραγματοποιείται εισαγωγή και ανάλυση σε έννοιες καθοριστικές για ένα ισορροπημένο περιβάλλον κι ένα θετικό και φιλόξενο σχολικό κλίμα. Προϋποθέσεις απαραίτητες για κάθε ποιοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, αρχικά γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής ισότητας (equity). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ισότητας. Ενώ έπειτα πραγματοποιείται εισαγωγή στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Παρουσιάζεται ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αλλάζει συνεχώς στην εποχή μας και συζητείται η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ως

πολύτιμος παράγοντας για την καλύτερη ανταπόκριση στην ανάγκη για συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον όλων των παιδιών.

## **1.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ**

### **1.6.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής ισότητας**

Ιδιαίτερα υπογραμμίζεται από την CASEL,2021 η μεγάλη σημασία που πρέπει να δίνεται ώστε να διαφυλάσσεται η ισότητα στην εκπαίδευση και η αποφυγή διακρίσεων όποιου είδους. Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας· όπως γένος, εθνικότητα, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, βαθμίδα εκπαίδευσης, αριθμός παιδιών, ομιλούμενη γλώσσα κ.τ.λ. για επίτευξη καλύτερης συνεργασίας (Συμεού, 2008).

Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αναφέρεται πως έχουν το δυναμικό να συμβάλλουν στην προαγωγή της ισότητας στην εκπαίδευση, μετριάζοντας φυλετικές και ταξικές διακρίσεις. Με τον όρο εκπαιδευτική ισότητα (equity) ορίζουμε τις συνθήκες κατά τις οποίες κάθε μαθητής έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πηγές, ακριβώς όπως του χρειάζεται ανά πάσα στιγμή κατά την αναπτυξιακή του πορεία, ανεξάρτητα από παράγοντες όπως φυλή, καταγωγή, φύλο, εθνικότητα, γλώσσα, αναπηρία, οικογενειακό υπόβαθρο ή οικογενειακό εισόδημα. Σκοπός είναι η δημιουργία περιεκτικών, πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων που καλλιεργούν τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα παιδιών, νέων και ενηλίκων από διαφορετικά υπόβαθρα (Jagers et al,2018).

## 1.6.2 Οι πέντε δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής ισότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει να παρατηρήσουμε τις πέντε δεξιότητες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης υπό το πρίσμα της ισότητας στην εκπαίδευση:

Η αυτοαντίληψη/ ενσυναίσθηση (self-awareness) είναι θεμελιώδης για την ισότητα. Η αίσθηση του εαυτού εμπεριέχει πολιτισμικές αξίες, προσανατολισμό και ταυτότητες (Jagers et al, 2018).

Η αυτοδιαχείριση (self-management) υπό το πρίσμα της ισότητας στην εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, αναφέρεται και στην καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν μαθητές που είναι δέκτες άμεσων ή έμμεσων διακρίσεων να τις διαχειρίζονται, έτσι ώστε να τις εκλαμβάνουν με ψυχραιμία, ως κοινωνικά παράγωγα και όχι ως προσωπικές διαφορές (Jagers et al, 2018).

Η κοινωνική ενσυναίσθηση (social-awareness) αναφέρεται σε εκείνες τις δεξιότητες που εξοπλίζουν τους νέους να προβλέπουν, να διακρίνουν καταστάσεις και σχέσεις που δημιουργούν κοινωνικό αποκλεισμό ή διακρίσεις σε άλλες ομάδες ή τις φέρνουν σε μειονεκτική θέση. Η επίγνωση αυτή μπορεί να κάνει τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από ισότητα (Jagers et al, 2018).

Οι δεξιότητες ανάπτυξης σχέσεων (relationship skills), υπό το πρίσμα της ισότητας, αναφέρονται στην προσπάθεια να μαθαίνει κανείς και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά για τις πολιτισμικές διαφορές. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας άνεσης προϋποθέτει μια πολιτισμική ταπεινότητα, μέσω της οποίας ένα άτομο αναγνωρίζει τους περιορισμούς της δικής του πολιτισμικής ταυτότητας και βλέπει την διαφορετικότητα ως ένα δυνητικό πολιτισμικό πλεονέκτημα (Jagers et al, 2018).



Η ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων (responsible decision making ) υπό το πρίσμα της ισότητας, αναφέρεται στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δίνουν ευκαιρία σε μαθητές κι ενήλικες να παίρνουν πρωτοβουλίες για την οργάνωση δομών και διαδικασιών που να είναι δίκαιες και να περιλαμβάνουν ισότιμη συμμετοχή σε όλους, ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή άλλων χαρακτηριστικών (Jagers et al, 2018).

### ***1.7 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ***

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά πλέον μέσα στη σχολική τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ένας εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική ετοιμότητα οφείλει να είναι σε θέση να χειριστεί με ευκολία θέματα που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα και την ισότιμη παρουσία και ενεργό συμμετοχή οικογενειών με ποικίλες καταβολές στη σχολική ζωή. Προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια δημοκρατικού και ευέλικτου πνεύματος (Garcia, Coll, Akiba, Palacios, Bailey, DiMartino & Chin, 2002),για τη σύνδεση διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη και την καταπολέμηση προκαταλήψεων. Υπό αυτές τις συνθήκες, αποτελεί σκοπό και πρόκληση, η εφαρμογή εξατομικευμένων και εναλλακτικών προσεγγίσεων στη μαθησιακή διαδικασία (Παπαχρήστος, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας ( Παπαχρήστος, 2009).

Ενδιαφέρον επί του θέματος παρουσιάζει η πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες από οχτώ διαφορετικά ευρωπαϊκά κράτη μεταξύ των

οποίων και η Ελλάδα. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν παρεμβάσεις εφαρμοσμένες σε επίπεδο τάξης, αλλά και σε επίπεδο σχολείου, ώστε να ελεγχθεί η ύπαρξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για παιδιά με προσφυγικό, ROMA ή χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο(Aguiar, Silva, Guerra, Rodrigues, Ribeiro, Pastori, Leseman, 2020). Η ερευνητική ομάδα λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά αποτελέσματα, προτείνει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεχή παροχή ευκαιριών για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακόμη, προτείνουν την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική εφαρμογή παρεμβάσεων που στοχεύουν στη μείωση εκπαιδευτικών ή άλλων ανισοτήτων που βιώνουν παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο(Aguiar et al, 2020) καθώς οι κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ανισότητες επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών, το βιοτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τους θέση (Hillmert, 2013).

### **1.7.1. Διαπολιτισμική ικανότητα και ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.**

Η συμμετοχή της οικογένειας παιδιών που η πολιτισμική τους ταυτότητα διαφέρει από αυτή της επίσημης κουλτούρας του σχολικού συστήματος υποδοχής είναι πολύ σπουδαία. Η δημιουργία μιας συνοχής επιδρά θετικά στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών (Smith, S.C., 2014). Όπως αναφέρει η Σακελλαρίου, Μ.(2015) οι Epstein και Brauner τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν με τις πρακτικές τους τη συμμετοχή της οικογένειας, επιτρέπουν σε γονείς ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου ή άλλων μειονοτικών χαρακτηριστικών να εμπλέκονται. Από την άλλη μεριά, η Σακελλαρίου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιρρήσεις στη συνεργασία με την οικογένεια, φαίνεται να παρουσιάζουν αρνητική στάση και συμπεριφορά προς τους γονείς που προέρχονται από διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο ή με άλλα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (Σακελλαρίου, Μ., 2015).

Παρατηρείται μια αναφερόμενη σύνδεση ανάμεσα στην διαπολιτισμική προσέγγιση του εκπαιδευτικού και την δεκτικότητά του στη συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών. Συχνά, η γονική εμπλοκή αντιμετωπίζεται με δισταγμό και καχυποψία από τους εκπαιδευτικούς καθώς την αντιλαμβάνονται- λιγότερο ως βοήθεια και περισσότερο ως έλεγχο στο έργο τους (Epstein, 1986). Σε κάποιες περιπτώσεις, παρουσιάζεται διστακτικότητα, για πιο στενή και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, που ίσως οφείλεται στην έλλειψη πληροφόρησης και κατάρτισης (Γεωργίου, 2000) σχετικά με αποτελεσματικές πρακτικές αξιοποίησης και χειρισμού αυτών των σχέσεων (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003).

Η στάση αυτή, από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, μπορεί να επιφέρει πλήγμα στην εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών. Έχει παρατηρηθεί, πως άτομα που εμπιστεύονται το ένα το άλλο, είναι πιο πιθανό να μιλήσουν για τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Είναι σημαντικό λοιπόν να δίνεται έμφαση κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να φροντίζουν να χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τις οικογένειες. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πιθανό οι γονείς να αποκρύπτουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους (Keen, 2007·Miretzky, 2004).

## ***1.8. Στάσεις απέναντι στη συνεργασία οικογένειας- σχολείου***

### **1.8.1 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα συνεργασίας με την οικογένεια**

Η μελέτη της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς επηρεάζει την έκβαση των σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Οι Ματσαγγούρας και Πούλου (2009), αναφέρουν ότι η στάση των

εκπαιδευτικών προς τη γονική εμπλοκή εξαρτάται από την αντίληψή τους για την εμπλοκή αυτή. Οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, την αυτοεικόνα, τις εμπειρίες, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας (Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Η Συμεού (2008) αναφέρει ότι σύμφωνα με έρευνα στον ελληνικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ως εξής κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς:

- Ακούν αλλά δεν εμπλέκονται
- Εμπλέκονται αλλά δεν ακούν
- Περιμένουν τυπική υποστήριξη
- Προστατεύουν τον εαυτό τους

Από τα παραπάνω συμπεράσματα, διαφαίνεται η τάση των εκπαιδευτικών να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να κρατούν επιφυλακτική στάση άμυνας, να μην έχουν αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες για να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των γονέων. Οι Κρίβας, Μπρούζος, Μίχαλου & Ντόσκα, (2008), τονίζουν επίσης πως οι εκπαιδευτικοί τηρούν αναλογικά τόσο αρνητική στάση, όσο περισσότερο ισχύουν τα παρακάτω:

- Θεωρούν ότι έχουν μόνο εκείνοι την αρμοδιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών
- Έχουν ελλείψεις σε στρατηγικές αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες.
- Έχουν απροθυμία στο να ασχοληθούν με την προετοιμασία κι οργάνωση πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας με τις οικογένειες.
- Υποτιμούν τις ικανότητες των γονέων να τους υποστηρίξουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ενδιαφέρον ακόμη παρουσιάζει το φαινόμενο που παρατηρείται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σε πολλές περιπτώσεις, όταν δηλώνουν στις έρευνες ότι έχουν θετική στάση στη γονική εμπλοκή ενώ στην πραγματικότητα δεν έχουν τη σχετική εκπαίδευση και τηρούν αρνητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους γονείς, όπως περιγράφουν οι

Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη, 1991 και Κρίβας, Μπούζος, Μίχαλου & Ντόσκα, 2008.

Στην έρευνα των Μπόνια, Μπούζου, & Κοσσυβάκη, (2008) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι παρόλο που δηλώνουν γενικά θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων, ισχυρίζονται πως υπάρχουν σημαντικά εμπόδια:

-έλλειψη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα συνεργασίας

-έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους γονείς, -  
απόψεις για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής.

Βρέθηκε ότι με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στην πρόσκληση των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και τις θεσμοθετημένες συναντήσεις, με σκοπό την ενημέρωση πάνω στην πρόοδο των παιδιών. Δηλαδή, πολύ περιορισμένες και τυπικές δραστηριότητες σε σχέση με όσες θα έπρεπε να περιλαμβάνει η ουσιαστική συνεργασία οικογένειας -σχολείου.

Χαρακτηριστική είναι και η έρευνα του Mc Anuff Gumbs, 2007 όπου μελετήθηκε η στάση εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα που υπάρχουν στην συνεργασία οικογένειας -σχολείου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώσαν γενικά θετικά διακείμενοι στα όποια προβλήματα γύρω από τη συνεργασία οικογένειας σχολείου, ωστόσο από την λεπτομερή ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι στην ουσία απρόθυμοι να υπερασπιστούν αυτή τη σχέση. Ο ερευνητής αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν ειλικρινές ενδιαφέρον και αδιαφορούν για τα προβλήματα που αφορούν οικογενειακούς ή κοινωνικούς λόγους δείχνοντας ότι πιστεύουν πως η απασχόληση αυτή δεν είναι μέρος των επαγγελματικών αρμοδιοτήτων τους (Mc Anuff Gumbs, 2007).

Αιτίες της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς προέρχονται από άγνοια της σπουδαιότητας που έχει η αρμονική συνεργασία οικογένειας

σχολείου για την ολόπλευρη πρόοδο του παιδιού, τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά (Καλογρίδη, 2006). Ακόμη, συχνά αντιμετωπίζουν την επαφή με τους γονείς ως "αναγκαίο κακό" και το σχολείο ως ένα "κλειστό ίδρυμα" όπου ισχύουν οι δικοί τους όροι και κανόνες και δεν επιθυμούν οι γονείς να επεμβαίνουν περισσότερο απ' όσο οι ίδιοι επιθυμούν κάθε φορά (Γεωργίου, 2000· Παπαγιαννίδου, 2000· Καλογρίδη, 2006).

Επιπλέον, έχει ακόμη παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη στήριξης από την Πολιτεία, αφού δεν προβλέπεται εκπαίδευση και εφαρμογή συγκεκριμένης επιστημονικά τεκμηριωμένης στρατηγικής στο σύνολο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κούτρας και Νάστου, 2014). Επίσης, αναφέρεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από το σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται από τη στάση της διεύθυνσης του σχολείου και τους υπόλοιπους συναδέλφους (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995· Μαραθεύτης, 1981· Μπαμπάλης, 2006).

Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις, όταν εκπαιδευτικοί επικαλούνται έλλειψη χρόνου, σημαίνει πως είναι οι ίδιοι που έχουν αρνητική στάση απέναντι στην γονική εμπλοκή ενώ αρνητική στάση συχνά παρατηρείται σε πιο νέους και με λιγότερα χρόνια εμπειρίας εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε έρευνα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, με συμμετοχή 255 δασκάλων, νέοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από τρία χρόνια εμπειρίας, φάνηκε πως έχουν περισσότερες ανασφάλειες από τους πιο έμπειρους (Tschannen-Moran & Hay, 2007).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην Ελλάδα, όπως και στον διεθνή χώρο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά το ποσοστό εφαρμογής των αντίστοιχων πρακτικών είναι πολύ μικρό. Οι ίδιοι συχνά δηλώνουν την ύπαρξη ανυπέρβλητων εμποδίων από την πλευρά των γονέων αν και

σοβαρότερο εμπόδιο ίσως αποτελεί η έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

### 1.8.2. Απόψεις των γονέων για τη συνεργασία με το σχολείο

Σε μια προσπάθεια να περιγράψουμε σε γενικές γραμμές την άποψη των γονέων για το σχολείο θα λέγαμε ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες:

- Το σχολείο ως απωθητικός απρόσωπος οργανισμός
- Το σχολείο ως εργαλείο για κοινωνική άνοδο
- Το σχολείο ως φορέας παιδείας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

(Μπρούζος & Εμβαλωτής, 2007).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα των (Ταο, Lau, Yiu, 2019) όπου καταγράφονται οι απόψεις μητέρων σε σχέση με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο Χονγκ Κονγκ. Η έρευνα συγκρίνει την γνώμη τους από την εμπειρία που είχαν στην προσχολική εκπαίδευση σε σχέση με αυτή στο δημοτικό σχολείο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μητέρες δυσαρεστήθηκαν από την μείωση που παρατήρησαν στον χρόνο και την ποιότητα επικοινωνίας με το δημοτικό σχολείο (Ταο et al,2019). Δηλώσαν επιφορτισμένες με την κοινωνικο-συναισθηματική στήριξη των παιδιών τους, χωρίς την ενίσχυση και καθοδήγηση από το σχολείο, καθώς επίσης και με την φροντίδα για /την μελέτη των παιδιών που είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα. Οι μητέρες ακόμη τόνισαν πως η διαφορά είναι αισθητή κατά την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό με το νηπιαγωγείο να υπερέχει στο θέμα της συνεργασίας με την οικογένεια(Ταο et al,2019).

Έχει γίνει κατανοητό πως οι απόψεις των γονέων ή των δασκάλων έχουν δύναμη επιρροής στην ποιότητα της σχέσης και της μεταξύ τους συνεργασίας. Οι Demicran & Erden, 2015 αναφέρουν σχετικά πως οι απόψεις των γονέων ως προς την γονική εμπλοκή σχετίζονται ιδιαίτερα με τις απόψεις τους για το ποιες πρακτικές είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και ποιες όχι. Ενώ οι Miretzky, 2004 αναφέρουν ακόμη πως έχει παρατηρηθεί

ότι άτομα που εμπιστεύονται το ένα το άλλο είναι πιο πιθανό να μιλήσουν για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες τους. Αντίθετα, αν συναναστρέφονται κάποιον που δεν εμπιστεύονται μπορεί να μην ανοίγονται αλλά ακόμη και να αποκρύπτουν πληροφορίες. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί φανερά στο συμπέρασμα ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χτίζουν ουσιαστικές σχέσεις εμπιστοσύνης με την οικογένεια του κάθε παιδιού (Miretzky, 2004).

Γενικά, έχει καταγραφεί από έρευνες, ότι οι γονείς έχουν τη διάθεση να επικοινωνούν με το σχολείο, όμως αποθαρρύνονται κι εκφράζουν την επιθυμία να ενημερώνονται από το σχολείο για το πώς και πόσο να εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Έχει ακόμη παρατηρηθεί, πως οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο ενώ όταν συμμετέχει κι ο πατέρας, αυτό έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στο παιδί, σε επίπεδο ακαδημαϊκό και κοινωνικο-συναισθηματικό (Παπούλια, Τζελέπη, 2001).

Ενδιαφέρον ακόμη παρουσιάζει το γεγονός ότι η γονική εμπλοκή τείνει να μειώνεται όσο μεγαλώνει η τάξη φοίτησης του παιδιού. Το ενδιαφέρον των γονέων κορυφώνεται στην Α΄ Δημοτικού ενώ οι συζητήσεις για θέματα συμπεριφοράς (διαγωγής) αυξάνονται με την τάξη ενώ είναι πιο σύνηθες να είναι περισσότερες σε γονείς αγοριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Γώγου-Κρητικού, 1994) .

Οι Murray, Mc Farrland-Piazza και Harrison, (2015) διερευνώντας την εμπλοκή των γονέων από το νηπιαγωγείο ως το δημοτικό σχολείο, παρατήρησαν πως αυτή μειώνεται όσο το παιδί προχωρά από χρονιά σε χρονιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρουν ακόμη ότι προσπαθώντας να βρουν ποιος παράγοντας λειτουργεί προγνωστικά για τον προσδιορισμό του βαθμού της γονικής εμπλοκής, κατέληξαν πως στατιστικά σημαντικός παράγοντας είναι το κατά πόσο οι γονείς ασχολούνται στο σπίτι με το παιδί, κάνοντας μαζί εκπαιδευτικές και άλλες παιδαγωγικές δραστηριότητες. Το ίδιο τονίζεται από μεγάλη μερίδα επιστημόνων όπως αναφέρει και το "Institute for Responsive



Education, (2000)" σύμφωνα με την Smith (2008), όπου υπογραμμίζει πως όταν οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών, τόσο τα παιδιά προοδεύουν ακαδημαϊκά και κοινωνικοσυναισθηματικά.

Οι Sormunen, Tossavainen και Turunen (2011) τονίζουν πως ακόμη και στο βραβευμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας έχει γίνει αισθητή η έλλειψη της στοχευμένης και συστηματικά καλλιεργημένης συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών είναι σκοπός για το παραπάνω εκπαιδευτικό σύστημα (Blom-Hoffman, Wilcox, Dunn, Leff, & Power, 2008; Tossavainen, Turunen, Jakonen, & Vertio, 2004). Έγινε όμως κατανοητό πως πέρα από την ακαδημαϊκή πρόοδο οι υπόλοιποι στόχοι π.χ. κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και γενικότερα υγείας και ισορροπίας δεν μπορούν να επιτευχθούν αν δεν γίνει σκοπός η εμπλοκή των γονέων και η ουσιαστική συνεργασία με την οικογένεια (Sormunen, Tossavainen & Turunen, 2011).

Χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται από ερευνητές ότι η ενεργή συνεργασία οικογένειας σχολείου με δυναμική εμπλοκή των γονέων φαίνεται να ενισχύει τη μάθηση των παιδιών, ενώ παράλληλα σημειώνεται θετική επίδραση ακόμη και μέχρι την ηλικία των 20, δείχνοντας να σχετίζεται με την διάρκεια σπουδών των παιδιών και την ποιότητα ζωής τους (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeLong, & Jones, 2001; Kyriakides, 2005; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004; Barnard, 2004).

## 1.9 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.9.1.Σκοπός

Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, διαχωρίζεται από το θεωρητικό και αποτελείται από δύο έρευνες:

- Για την πρώτη έρευνα που παρουσιάζεται, σκοπός είναι να διερευνηθεί ποιοι εκπαιδευτικοί προάγουν πιο συχνά την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την εμπλοκή των γονέων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

- 1) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση;
  - 2) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία με τους γονείς;
  - 3) Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με πιο συχνή χρήση στρατηγικών κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής;
  - 4) Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με πιο συχνή συνεργασία με την οικογένεια;
- Για τη δεύτερη έρευνα, σκοπός είναι να διερευνηθεί ποιοι γονείς εμπλέκονται περισσότερο με θέματα εκπαίδευσης και αγωγής των παιδιών τους.

Επιχειρείται να απαντηθεί το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- 1) Ποια χαρακτηριστικά των γονέων συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό γονικής εμπλοκής;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Δημογραφικά 1ης έρευνας

Στην πρώτη έρευνα έχουμε μια ομάδα συμμετεχόντων: 124 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα ποιοτικά δημογραφικά στοιχεία των 124 εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι το 79,0% (N=98) είναι γυναίκες και το 21,0% (N=26) άντρες. Σχετικά με την ειδικότητα, το 64,5% (N= 80) δημοτικής εκπαίδευσης και το 35,5% (N= 44) προσχολικής εκπαίδευσης.

Σε ότι αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων το 33,1% (N= 41) είναι 31-40 ετών, το 27,4% (N= 34) 51 ετών και άνω, το 24,2% (N= 30) 41-50και το 15,3% (N=19)είναι 22-30 ετών. Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση, το54,0% (N=67) είναι μόνιμοι, το 31,5% (N=39) αναπληρωτές, το8,9% (N=11)εκπαιδευτικοί ειδικότητας, το 1,6% (N=2) υποδιευθυντές, το 1,6% (N=2) διευθυντές, το 1,6% (N= 2) συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί και μόλις το 0,8% (N=1) δήλωσε κάποια άλλη υπηρεσιακή κατάσταση.

Ακολούθως, το 43,5% (N=54) έχει πτυχίο ΑΕΙ, το 36,3% (N=45) μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 9,7% (N=12) πρόγραμμα εξομοίωσης, το 6,5% (N= 8)ακαδημία, το 0,8% (N=1)διδασκαλείο, το 0,8% (N=1) όλα τα προαναφερόμενα, το0,8% (N=1), το 0,8% (N=1)ακαδημία, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ και μεταπτυχιακό δίπλωμα, όπως και το 0,8% (N=1) και ΤΕΙ. Τέλος, σχετικά με την εμπειρία, το 39,5% (N=49) έχει έως 10 έτη, το 28,2% (N=35) 11-20, το 18,5% (N= 23) 21-30και το 13,7% (N=17) περισσότερα από 30 έτη.

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Ανδρας	26	21,0
	Γυναίκα	98	79,0

Ειδικότητα	Προσχολικής εκπαίδευσης	44	35,5
	Δημοτικής εκπαίδευσης	80	64,5
Ηλικία	22-30 ετών	19	15,3
	31-40 ετών	41	33,1
	41-50 ετών	30	24,2
	51 ετών και άνω	34	27,4
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος	67	54,0
	Αναπληρωτής-ρια	39	31,5
	Υποδιευθυντής-ρια	2	1,6
	Διευθυντής-ρια	2	1,6
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	11	8,9
	Συνταξιούχος εκπαιδευτικός	2	1,6
	Άλλο	1	0,8
Σπουδές	Ακαδημία	8	6,5
	ΑΕΙ	54	43,5
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	45	36,3
	Διδασκαλείο	1	0,8
	Πρόγραμμα εξομοίωσης	12	9,7
	Όλα τα παραπάνω	1	0,8
	Απόφοιτος στρατιωτικής σχολής	1	0,8
	Ακαδημία, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1	0,8
ΤΕΙ	1	0,8	
Εμπειρία	έως 10	49	39,5
	11-20	35	28,2
	21-30	23	18,5
	>30	17	13,7

N: Συχνότητα

f%: Σχετική συχνότητα %

## **2.2 Δημογραφικά στοιχεία 2ης έρευνας.**

Τα δημογραφικά στοιχεία των 129 γονέων που συμμετείχαν στη δεύτερη έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 2. Σε ότι αφορά στο φύλο, το 74,4% (N=96) αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 25,6% (N=33) από άνδρες. Σχετικά με την ηλικία, το 44,2% (N=57) είναι 31-40 ετών, το 44,2% (N=57) είναι 41-50 ετών, το 6,2% (N=8) 51-60 ετών, το 4,7% (N=6) 20-30 ετών, ενώ το 0,8% (N=1) είναι άνω των 60 ετών. Στη συνέχεια, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 93,0% (N=120) αποτελείται από έγγαμους, το 5,4% (N=17) έχουν διαζύγιο, το 0,8% (N=1) βρίσκεται σε διάσταση, όπως και το 0,8% (N=1) σε χηρεία. Στο 64,3% (N=83) των περιπτώσεων τα παιδιά των γονέων στα οποία αναφέρονται είναι κορίτσια και στις υπόλοιπες (35,7%, N=46) αγόρια. Κατόπιν, σχετικά με την σειρά γέννησης του παιδιού, το 67,4% (N=87) δήλωσε ότι είναι το 1<sup>ο</sup> τους παιδί, το 25,6% (N=33) το 2<sup>ο</sup>, το 5,4% (N=7) το 3<sup>ο</sup>, το 0,8% (N=1) το 4<sup>ο</sup>, όπως και το 0,8% (N=1) δήλωσε ότι είναι το 5<sup>ο</sup> τους παιδί. Αναφορικά με το αν υπάρχουν άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι το 55,8% (N=72) ανέφερε 1 παιδί, το 27,9% (N=36) κανένα παιδί, το 14% (N=18) 2 παιδιά και το 2,3% (N=3) δήλωσε 3 παιδιά. Επίσης, όσον αφορά την τάξη την οποία πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρονται, το 23,3% (N=30) δήλωσε ΣΤ' Δημοτικού, το 17,8% (N=23) Δ' Δημοτικού, το 17,8% (N=23) προνήπια, το 10,9% (N=14) Γ' Δημοτικού, το 9,3% (N=12) Α' Δημοτικού, το 8,5% (N=11) νήπια, το 7,0% (N=9) Ε' Δημοτικού, ενώ το 5,4% (N=7) Β' Δημοτικού. Ακολούθως, σχετικά με το επίπεδο σπουδών του γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, το 31,8% (N=41) είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., το 21,7% (N=28) έχουν μεταπτυχιακό/διδακτορικό τίτλο, το 18,6% (N=24) είναι πτυχιούχοι Ανώτερης Σχολής, το 14,7% (N=19) έχουν φοιτήσει σε επαγγελματικές σχολές, το 9,3% (N=12) σε λύκειο, το 1,6% (N=2) σε τεχνικό λύκειο, το

1,6% (N=2) σε γυμνάσιο, ενώ μόλις το 0,8% (N=1) είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό). Αναφορικά με την απασχόληση των ερωτηθέντων, το 51,9% (N=67) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, το 24,8% (N=32) ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 12,4% (N=16) ασχολούνται με οικιακά/ανατροφή- φροντίδα παιδιών, το 6,2% (N=8) βρίσκεται σε αναζήτηση εργασίας, το 3,1% (N=4) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, το 0,8% (N=1) επιχειρηματίες, όπως και το 0,8% (N=1) συνταξιούχοι.

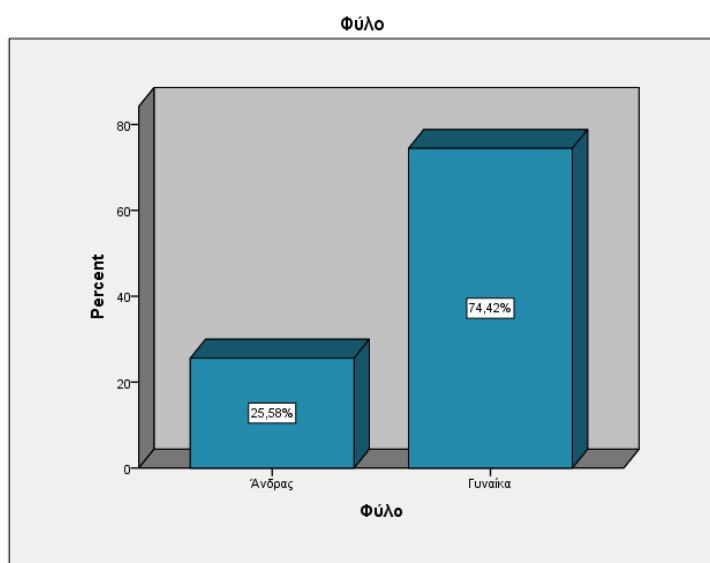
**Πίνακας 2:** Δημογραφικά ποιοτικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Ανδρας	33	25,6
	Γυναίκα	96	74,4
Ηλικία	20-30	6	4,7
	31-40	57	44,2
	41-50	57	44,2
	51-60	8	6,2
	Ανω των 60	1	0,8
Οικογενειακή κατάσταση	Διαζύγιο	7	5,4
	Διάσταση	1	0,8
	Χηρεία	1	0,8
	Έγγαμος/η	120	93,0
Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε	Αγόρι	46	35,7
	Κορίτσι	83	64,3
Σειρά γέννησης	1ο	87	67,4
	2ο	33	25,6
	3ο	7	5,4
	4ο	1	0,8
	5ο	1	0,8
Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι	0	36	27,9
	1	72	55,8
	2	18	14,0
	3	3	2,3
Τι τάξη πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρεστε:	Προνήπιο	23	17,8
	Νήπιο	11	8,5
	Α΄ Δημοτικού	12	9,3
	Β΄ Δημοτικού	7	5,4
	Γ΄ Δημοτικού	14	10,9
	Δ΄ Δημοτικού	23	17,8
Ε΄ Δημοτικού	9	7,0	
ΣΤ΄ Δημοτικού	30	23,3	
Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό)	1	0,8
	Γυμνάσιο	2	1,6

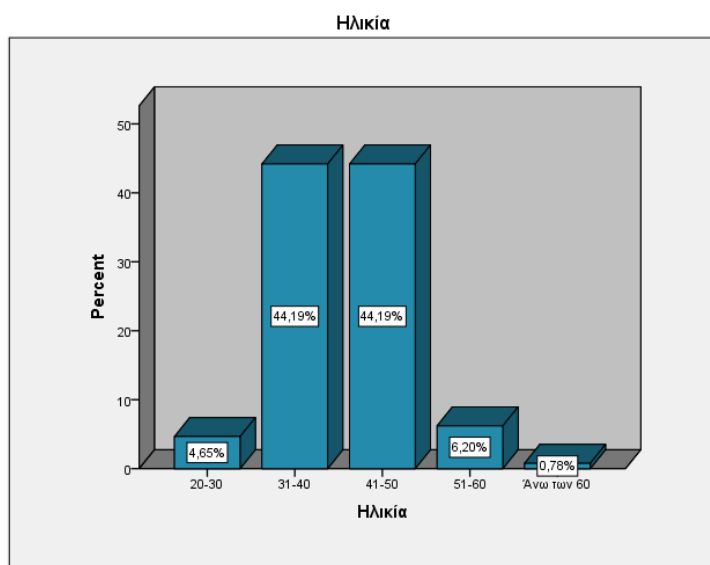
	Λύκειο	12	9,3
	Τεχνικό Λύκειο	2	1,6
	Επαγγελματικές Σχολές	19	14,7
	Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής	24	18,6
	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	41	31,8
	Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός τίτλος	28	21,7
Προσδιορισμός απασχόλησης	Οικιακά/ ανατροφή- φροντίδα παιδιών	16	12,4
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	4	3,1
	Δημόσιος Υπάλληλος	67	51,9
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	32	24,8
	Επιχειρηματίας	1	0,8
	Σε αναζήτηση εργασίας	8	6,2
	Συνταξιούχος	1	0,8

N: Συχνότητα,

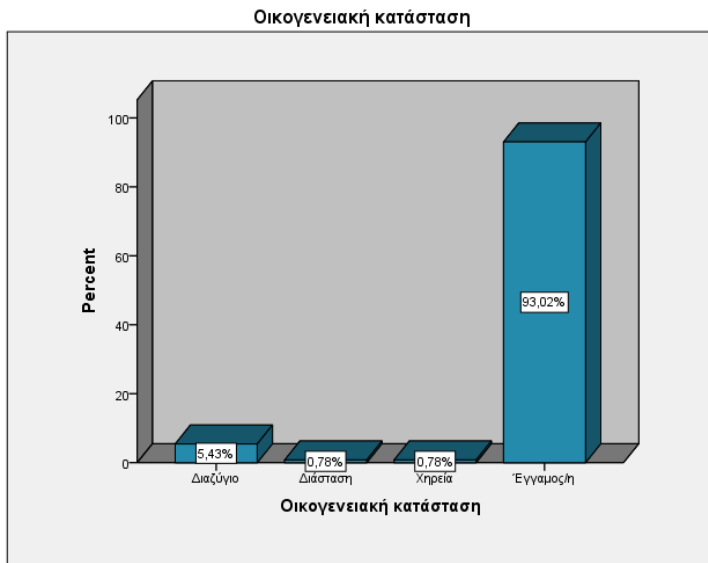
f%: Σχετική συχνότητα %



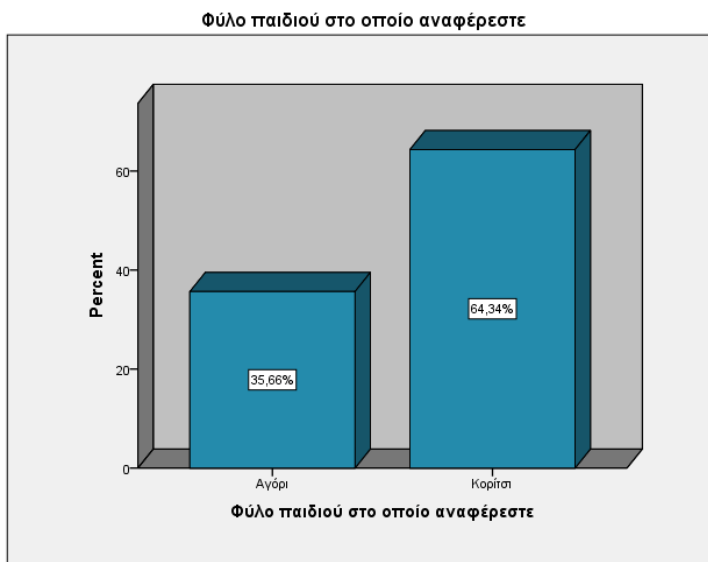
**Γράφημα 1: Φύλο**



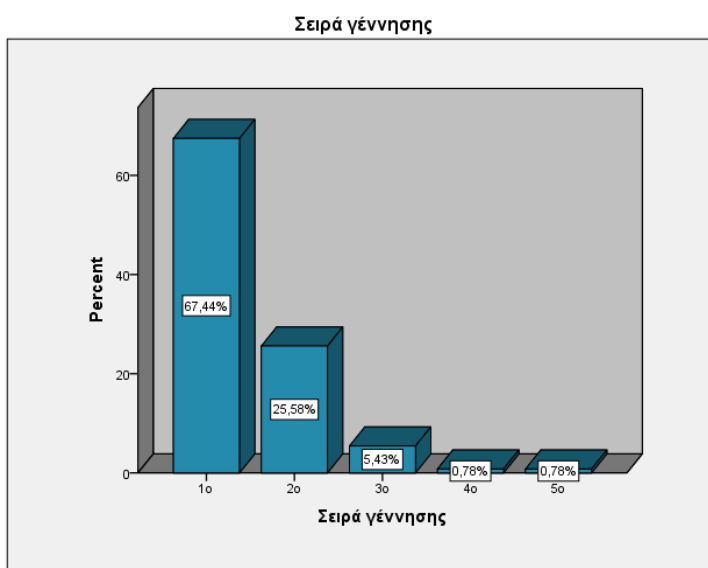
**Γράφημα 2: Ηλικία**



**Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση**

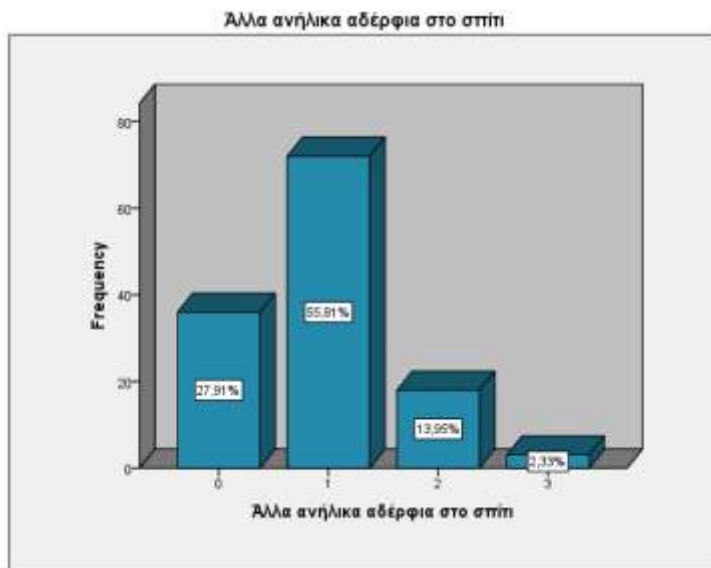


**Γράφημα 4: Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε**

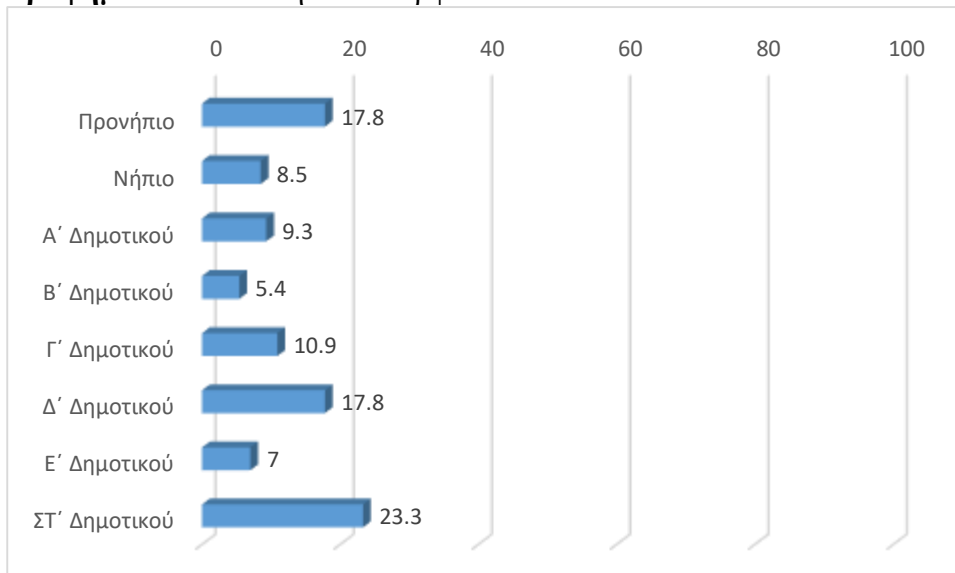


**Γράφημα 5: Σειρά γέννησης**

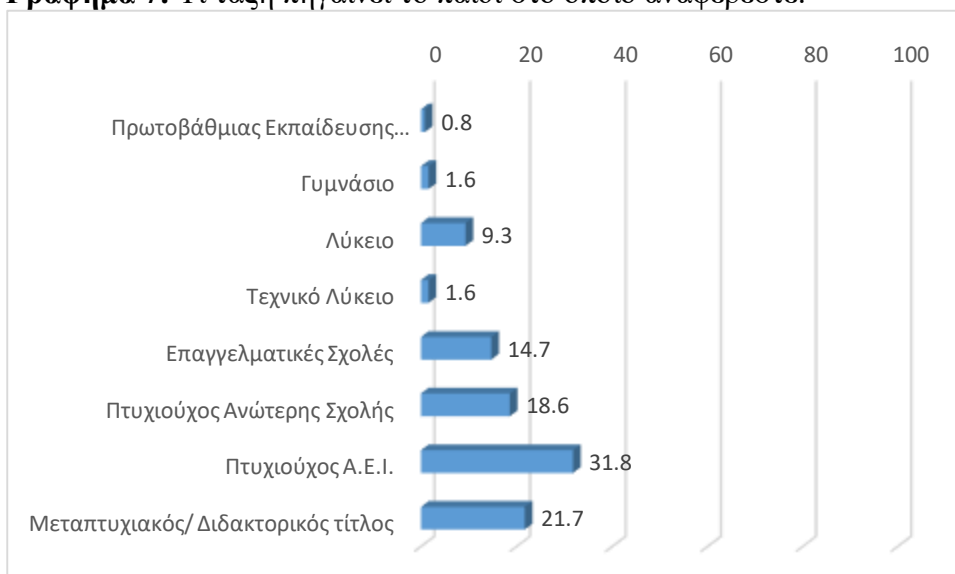




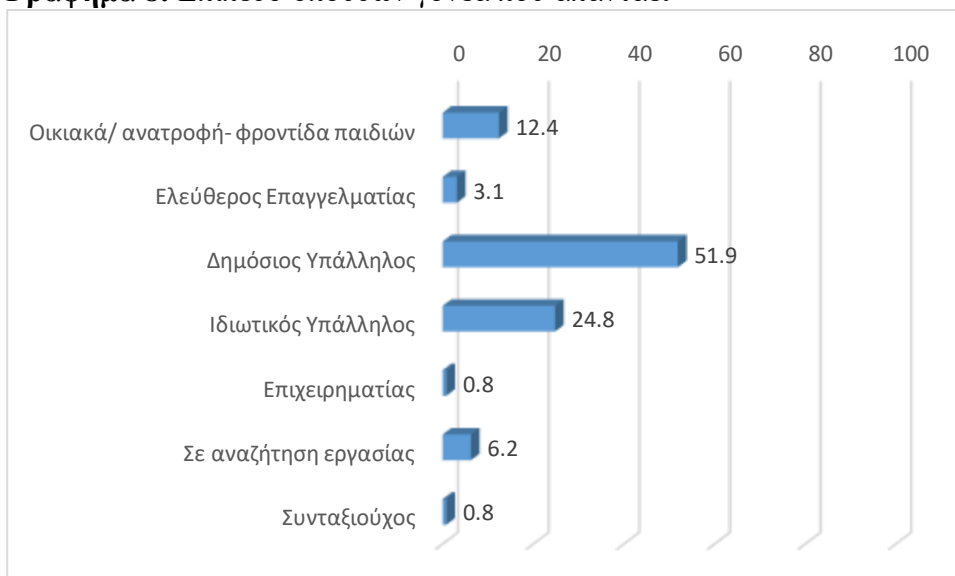
**Γράφημα 6:** Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι



**Γράφημα 7:** Τι τάξη πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρεστε:



**Γράφημα 8:** Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει



**Γράφημα 9:** Προσδιορισμός απασχόλησης

Για την επιλογή των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε η βολική ή δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα με βάση την προσβασιμότητα, επιλέγοντας άτομα με τα επιδιωκόμενα χαρακτηριστικά και αυτά με τη σειρά τους εντοπίζουν άλλα άτομα. Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν μέσω του διαδικτύου αποκλειστικά καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν σε ηλεκτρονική μορφή. Προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, όπως Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη, Φλώρινα, Ρόδος, Κως, Λάρισα και Τρίκαλα.

### **2.3 Ερευνητικά Εργαλεία**

Στην πρώτη έρευνα, για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το: **"Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire"** των (Webster- Stratton, 2002) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε μετάφραση από τις (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016) και (Leonidou & Kartasidou, 2019). Τα πνευματικά δικαιώματα του ερωτηματολογίου ανήκουν στην ομάδα " Incredible Years project", που αποτελεί μια εμπειρισταωμένη, στοιχειοθετημένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη σειρά προγραμμάτων παρέμβασης για γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Θεμελιώνεται με

περισσότερα από 30 χρόνια ερευνών από την Webster-Stratton και την επιστημονική της ομάδα. Αρχικός σκοπός των προγραμμάτων ήταν η πρόληψη παρέμβαση και η πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών των μικρών παιδιών και η προαγωγή των κοινωνικοσυναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους. Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων σημείωσε μεγάλη επιτυχία και βραβεύτηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη συνέχεια σε Παγκόσμιο επίπεδο από πλήθος οργανισμών(<http://www.incredibleyears.com/about/awards-and-recognition>).

Κατά την έρευνα και αναζήτηση κατάλληλου στοχευμένου και έγκυρου εργαλείου για την συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών της έρευνας, δόθηκε η ευκαιρία για εξερεύνηση του "Incredible Years project" μέσω της επίσημης ιστοσελίδας:(<http://www.incredibleyears.com/>). Από την ιστοσελίδα προσφέρεται ελεύθερη πρόσβαση σε ποικίλες φόρμες για ερευνητές (<http://incredibleyears.com/for-researchers/measures/>). Η συγκεκριμένη φόρμα αποτελείται από τέσσερα μέρη όπως φαίνεται παρακάτω, ενώ αναλυτικά ολόκληρη η φόρμα σε μετάφραση υπάρχει στο Παράρτημα.

- **Τι εξετάζει;**

Το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά ποιες στρατηγικές διαχείρισης τάξης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και πόσο συχνά.(teaching strategies questionnaire)

**Υποκλίμακες:**

(Α)Σιγουριά/ αίσθημα βεβαιότητας στην διαχείριση της τάξης.

(3 ερωτήματα)

όπου εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σιγουριά για την διαχείριση συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη τώρα και στο μέλλον. Επίσης, εξετάζει κατά πόσο αισθάνονται βεβαιότητα ότι προάγουν αποτελεσματικά δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής και επίλυσης προβλημάτων.

Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω επταβάθμιας κλίμακας (1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα,

3= Λίγο, 4= Ουδέτερο, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Εξαιρετικά).

(B)Χρήση ειδικών στρατηγικών για την διαχείριση συμπεριφορών και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξιολόγηση της χρησιμότητας κάθε πρακτικής.

(36 ερωτήματα)

α)Θετικές στρατηγικές (επαινετικές) και παροχής κινήτρων

(Coaching, Praise and Incentives ) 8 ερωτήματα,

β)Στρατηγικές πρόληψης

(Proactive strategies) 8 ερωτήματα,

γ)Στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής

(Social & Emotional teaching strategies) 7 ερωτήματα,

δ)Στρατηγικές οριοθέτησης συμπεριφορών

(Limit-setting strategies) 5 ερωτήματα,

ε)Στρατηγικές μη προτεινόμενες

(Inappropriate strategies) 9 ερωτήματα,

Στη συγκεκριμένη ενότητα υπάρχει διπλή σκάλα απαντήσεων. Για κάθε στρατηγική εξετάζεται πόσο συχνά χρησιμοποιείται και πόσο χρήσιμη θεωρείται.

Κάθε κατηγορία στρατηγικών έχει το αναγραφόμενο παραπάνω- πλήθος παραδειγμάτων. Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Λίγο, 4= Αρκετά, 5= Πολύ).

(Γ) Χρήση στρατηγικών που ενθαρρύνουν τη συνεργασία με την οικογένεια  
(10 ερωτήματα)

Στη συγκεκριμένη υποκλίμακα εξετάζεται πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν θετικές προσεγγίσεις συνεργασίας με τους γονείς. Χρησιμοποιείται επταβάθμια κλίμακα (1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Λίγο, 4= Ουδέτερο, 5= Αρκετά, 6= Πολύ, 7= Εξαιρετικά).

(Δ) Χρήση στρατηγικών για συνεργασία με συναδέλφους και διευθυντή.  
(8 ερωτήματα)

Η υποκλίμακα Δ εξετάζει πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που ευνοούν την καλή σχέση και συνεργασία με συναδέλφους και τον διευθυντή του σχολείου.

Επίσης, προστέθηκε στο τέλος της φόρμας η υποκλίμακα (Ε) που αποτελεί μετάφραση της σελίδας 24 της φόρμας του (OECD) Teaching and Learning International Survey (2018) και συγκεκριμένα: "Teaching in Diverse Environments".

(Ε) Χρήση στρατηγικών για διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα.  
(8 ερωτήματα)

Η υποκλίμακα Ε εξετάζει πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση θετικών πρακτικών που προάγουν την ισότητα και την απρόσκοπτη συμμετοχή στο σχολείο ανεξαρτήτως από το πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο των οικογενειών.

Ο Πίνακας 8 του δεύτερου μέρους της εργασίας, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, όπου η αξιοπιστία ήταν υψηλή σε όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,8. Συγκεκριμένα:

«Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» έχει αξιοπιστία  $\alpha=0,895$ ,

«Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»  $\alpha=0,876$ ,

«Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»  $\alpha=0,907$ ,

«Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»  $\alpha=0,902$ ,

«Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος»  $\alpha=0,867$  και

«Διαπολιτισμική ετοιμότητα»  $\alpha=0,896$ .

---

- Στη δεύτερη έρευνα, για την περίπτωση των γονέων, χρησιμοποιήθηκε η φόρμα :  
Questionnaire, The Incredible Years Project, INVOLVE Parent των (Webster-Stratton, 2001) σε μετάφραση (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Το εργαλείο μελετά τη γονική εμπλοκή και αναλυτικά παρουσιάζονται οι υποκλίμακες:

#### **Υποκλίμακες:**

(Α) Εμπλοκή των γονέων,

(16 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 5βάθμια κλίμακα (1) καθόλου (2) ελάχιστα (3) λίγο (4) αρκετά (5) πολύ, πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς να εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού.

(Β) Σημασία στις ακαδημαϊκές δεξιότητες,

(3 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 5βάθμια κλίμακα: (1) καθόλου (2) ελάχιστα (3) λίγο (4) αρκετά (5) πολύ, πόσο σημαντικό είναι για τους γονείς το παιδί ξεκινώντας το δημοτικό σχολείο να έχει κατακτήσει συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες.

Για παράδειγμα: " Πόσο σημαντικό είναι για εσας, όταν το παιδί ξεκινά το δημοτικό σχολείο να είναι ικανό να μετρά;"

(Γ) Σημασία στις εξωσχολικές δραστηριότητες,

(3 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 5βάθμια κλίμακα (1) καθόλου (2) ελάχιστα (3) λίγο (4) αρκετά (5) πολύ, πόσο σημαντικό θεωρούν για το παιδί τους τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

(Δ) Σημασία στη συμπεριφορά (κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες),

(10 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 5βάθμια κλίμακα (1) καθόλου (2) ελάχιστα (3) λίγο (4) αρκετά (5) πολύ, η ανησυχία των γονέων για πιθανές προβληματικές συμπεριφορές του παιδιού τους.

(Ε) Συνεργασία με σχολείο,

(19 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 5βάθμια κλίμακα (1) καθόλου (2) ελάχιστα (3) λίγο (4) αρκετά (5) πολύ,

(ΣΤ) Οικογενειακό κλίμα: οικογενειακός χρόνος/σχέσεις/διαπληκτισμοί

(8/15/7 ερωτήματα)

Εξετάζεται με 7βάθμια κλίμακα (1) Ποτέ (2) Σπάνια (3) Μερικές φορές (4) Αληθής στο ήμισι (5) συχνά (6) πολύ συχνά (7) πάντα.

Πραγματοποιήθηκε επίσης ανάλυση αξιοπιστίας έρευνας, με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, για τις οποίες η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική δηλαδή για τιμές του  $\alpha$  άνω του 0,7.

Συγκεκριμένα:

«Γονική εμπλοκή» έχει αξιοπιστία  $\alpha=0,717$ ,

«Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων»  $\alpha=0,872$ ,

«Σημαντικότητα δραστηριοτήτων»  $\alpha=0,836$ ,

«Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών»  $\alpha=0,884$ ,

«Συνεργασία με το σχολείο»  $\alpha=0,942$ ,

«Οικογενειακός χρόνος»  $\alpha=0,806$ ,

«Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»  $\alpha=0,848$  και

«Συχνότητα διαπληκτισμών»  $\alpha=0,824$ .

## **2.4 Διαδικασία**

Χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικού τύπου ερωτηματολόγια μέσω της πλατφόρμας Google Forms που εστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω κοινωνικής δικτύωσης με μορφή μηνύματος π.χ. viber. Οι γονείς προωθούσαν το ερωτηματολόγιο σε άλλους γνωστούς τους ή σε ομάδες γονέων μέσω viber. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί προωθούσαν το ερωτηματολόγιο σε άλλους γνωστούς τους συναδέλφους. Σε κάθε ερωτηματολόγιο, η πρώτη σελίδα ήταν μια συνοδευτική επιστολή για να ευχαριστήσει, να κατατοπίσει τους συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας και να τους διαβεβαιώσει για την ανωνυμία τους.

## **2.5 Ανάλυση των δεδομένων**

Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής για να παρουσιαστούν τα αριθμητικά δεδομένα όσο και της επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι independent samplest-test, ANOVA, Kruskal-Wallis και Spearman σε στάθμη σημαντικότητας 5%.



# Β΄ ΜΕΡΟΣ

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1ης ΕΡΕΥΝΑΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)

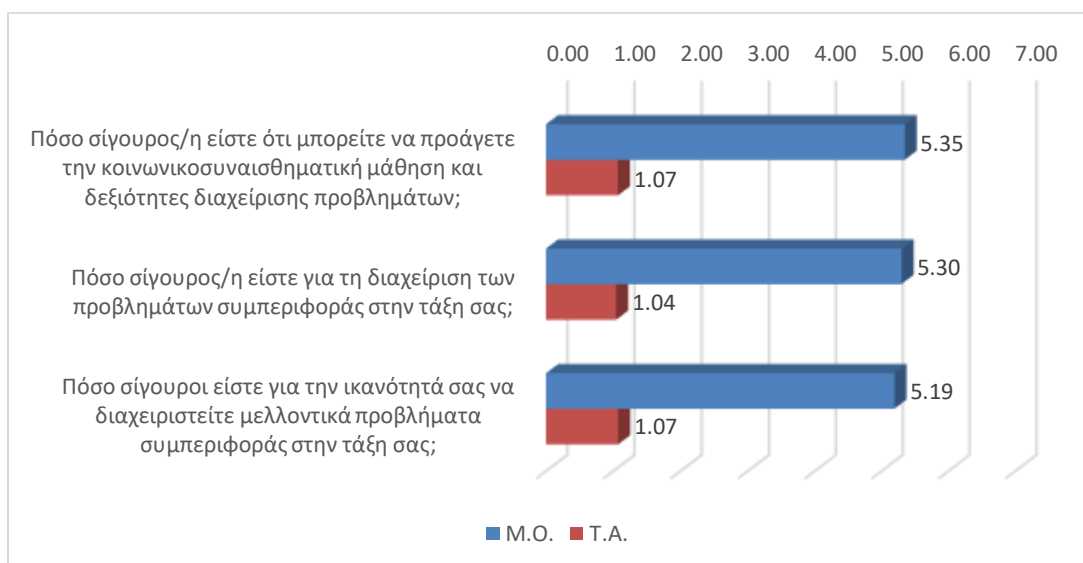
#### 3.1. Στατιστική Ανάλυση

#### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Α΄: Σιγουριά/ αίσθημα βεβαιότητας στην διαχείριση της τάξης

Στην Πίνακα 2 (Γράφημα 7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης υποκλίμακας. Σε γενικότερες γραμμές φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **αρκετά σίγουροι σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριφορές στην τάξη (Μ.Ο.=5,28 Τ.Α.=0,96).**

**Πίνακας 2:** Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πόσο σίγουρος/η είστε ότι μπορείτε να προάγετε την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων;	5,35	1,07
Πόσο σίγουρος/η είστε για τη διαχείριση των προβλημάτων σας;	5,30	1,04
Πόσο σίγουροι είστε για την ικανότητά σας να διαχειριστείτε μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;	5,19	1,07
<b>Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών</b>	<b>5,28</b>	<b>0,96</b>



**Γράφημα 10:** Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών

### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Β': Χρήση ειδικών στρατηγικών για τη διαχείριση συμπεριφορών και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αξιολόγηση της χρησιμότητας κάθε πρακτικής.

Στα Γραφήματα 8-10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης υποκλίμακας.

**Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό κάνουν χρήση εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών (M.O.=3,31 T.A.=0,45).**

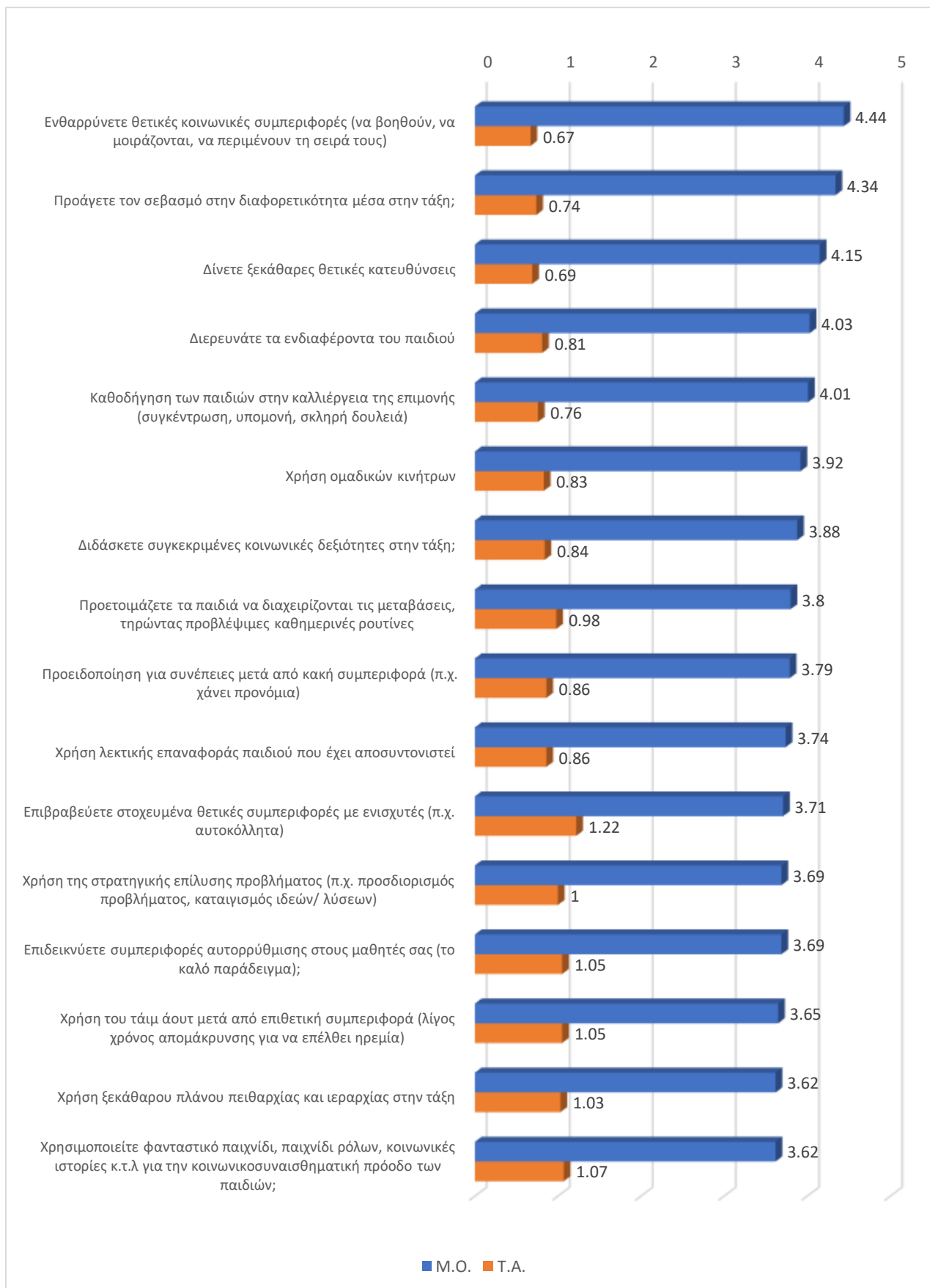
**Πίνακας 3:** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τη συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών

Πόσο συχνά ...	M.O.	T.A.
Ενθαρρύνετε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (να βοηθούν, να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους)	4,44	0,67
Προάγετε τον σεβασμό στην διαφορετικότητα μέσα στην τάξη;	4,34	0,74
Δίνετε ξεκάθαρες θετικές κατευθύνσεις	4,15	0,69
Διερευνάτε τα ενδιαφέροντα του παιδιού	4,03	0,81

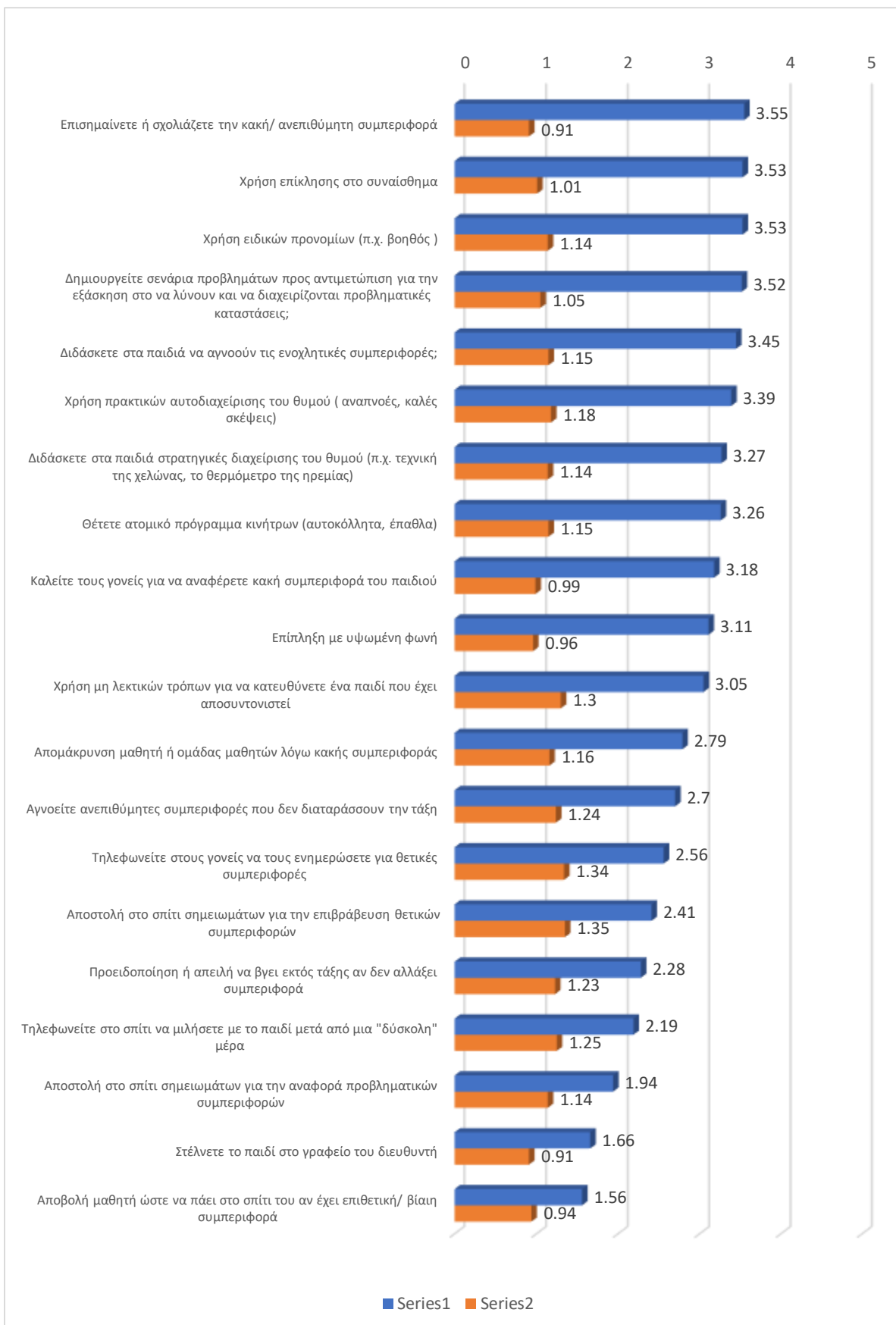
Καθοδήγηση των παιδιών στην καλλιέργεια της επιμονής (συγκέντρωση, υπομονή, σκληρή δουλειά)	4,01	0,76
Χρήση ομαδικών κινήτρων	3,92	0,83
Διδάσκετε συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες στην τάξη;	3,88	0,84
Προετοιμάζετε τα παιδιά να διαχειρίζονται τις μεταβάσεις, τηρώντας προβλέψιμες καθημερινές ρουτίνες	3,80	0,98
Προειδοποίηση για συνέπειες μετά από κακή συμπεριφορά (π.χ. χάνει προνόμια)	3,79	0,86
Χρήση λεκτικής επαναφοράς παιδιού που έχει αποσυντονιστεί	3,74	0,86
Επιβραβεύετε στοχευμένα θετικές συμπεριφορές με ενισχυτές (π.χ. αυτοκόλλητα)	3,71	1,22
Χρήση της στρατηγικής επίλυσης προβλήματος (π.χ. προσδιορισμός προβλήματος, καταγισμός ιδεών/ λύσεων)	3,69	1,00
Επιδεικνύετε συμπεριφορές αυτορρύθμισης στους μαθητές σας (το καλό παράδειγμα);	3,69	1,05
Χρήση του τάιμ άουτ μετά από επιθετική συμπεριφορά (λίγος χρόνος απομάκρυνσης για να επέλθει ηρεμία)	3,65	1,05
Χρήση ξεκάθολου πλάνου πειθαρχίας και ιεραρχίας στην τάξη	3,62	1,03
Χρησιμοποιείτε φανταστικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικές ιστορίες κ.τ.λ για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των παιδιών;	3,62	1,07
Επισημαίνετε ή σχολιάζετε την κακή/ ανεπιθύμητη συμπεριφορά	3,55	0,91
Χρήση επίκλησης στο συναίσθημα	3,53	1,01
Χρήση ειδικών προνομίων (π.χ. βοηθός )	3,53	1,14
Δημιουργείτε σενάρια προβλημάτων προς αντιμετώπιση για την εξάσκηση στο να λύνουν και να διαχειρίζονται προβληματικές καταστάσεις;	3,52	1,05
Διδάσκετε στα παιδιά να αγνοούν τις ενοχλητικές συμπεριφορές;	3,45	1,15
Χρήση πρακτικών αυτοδιαχείρισης του θυμού ( αναπνοές, καλές σκέψεις)	3,39	1,18
Διδάσκετε στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης του θυμού (π.χ. τεχνική της χελώνας, το θερμόμετρο της ηρεμίας)	3,27	1,14
Θέτετε ατομικό πρόγραμμα κινήτρων (αυτοκόλλητα, έπαθλα)	3,26	1,15
Καλείτε τους γονείς για να αναφέρουν κακή συμπεριφορά του παιδιού	3,18	0,99
Επίπληξη με υψωμένη φωνή	3,11	0,96

Χρήση μη λεκτικών τρόπων για να κατευθύνετε ένα παιδί που έχει αποσυντονιστεί	3,05	1,30
Απομάκρυνση μαθητή ή ομάδας μαθητών λόγω κακής συμπεριφοράς	2,79	1,16
Αγνοείτε ανεπιθύμητες συμπεριφορές που δεν διαταράσσουν την τάξη	2,70	1,24
Τηλεφωνείτε στους γονείς να τους ενημερώσετε για θετικές συμπεριφορές	2,56	1,34
Αποστολή στο σπίτι σημειωμάτων για την επιβράβευση θετικών συμπεριφορών	2,41	1,35
Προειδοποίηση ή απειλή να βγει εκτός τάξης αν δεν αλλάξει συμπεριφορά	2,28	1,23
Τηλεφωνείτε στο σπίτι να μιλήσετε με το παιδί μετά από μια "δύσκολη" μέρα	2,19	1,25
Αποστολή στο σπίτι σημειωμάτων για την αναφορά προβληματικών συμπεριφορών	1,94	1,14
Στέλνετε το παιδί στο γραφείο του διευθυντή	1,66	0,91
Αποβολή μαθητή ώστε να πάει στο σπίτι του αν έχει επιθετική/ βίαιη συμπεριφορά	1,56	0,94
<b>Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών</b>	<b>3,31</b>	<b>0,45</b>

---



**Γράφημα 11:** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες διδακτικές πρακτικές που προτιμώνται περισσότερο συχνά

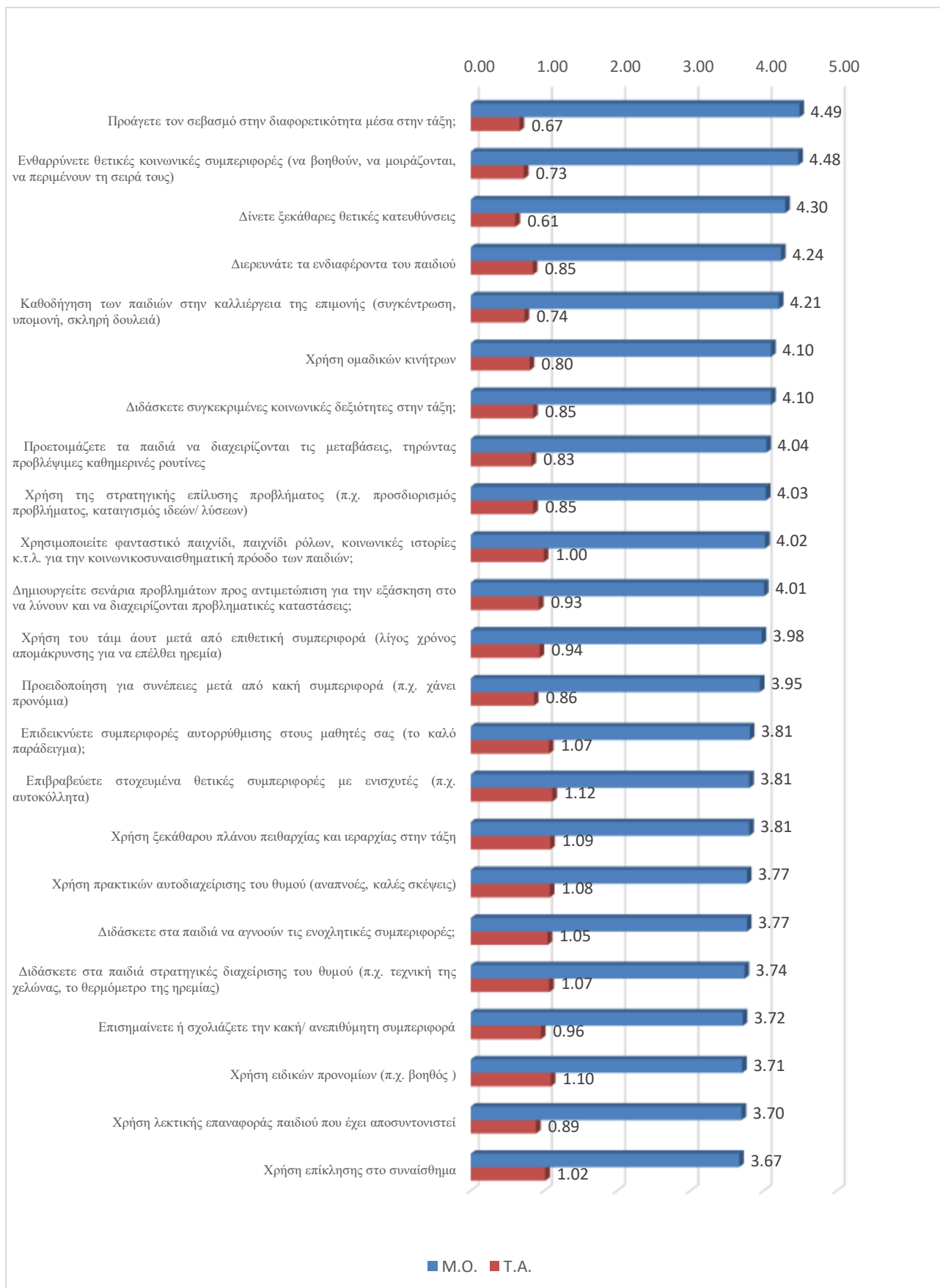


**Γράφημα 12:** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες στρατηγικές που προτιμώνται λιγότερο συχνά

### **Χρησιμότητα εξειδικευμένων στρατηγικών κ/σ αγωγής**

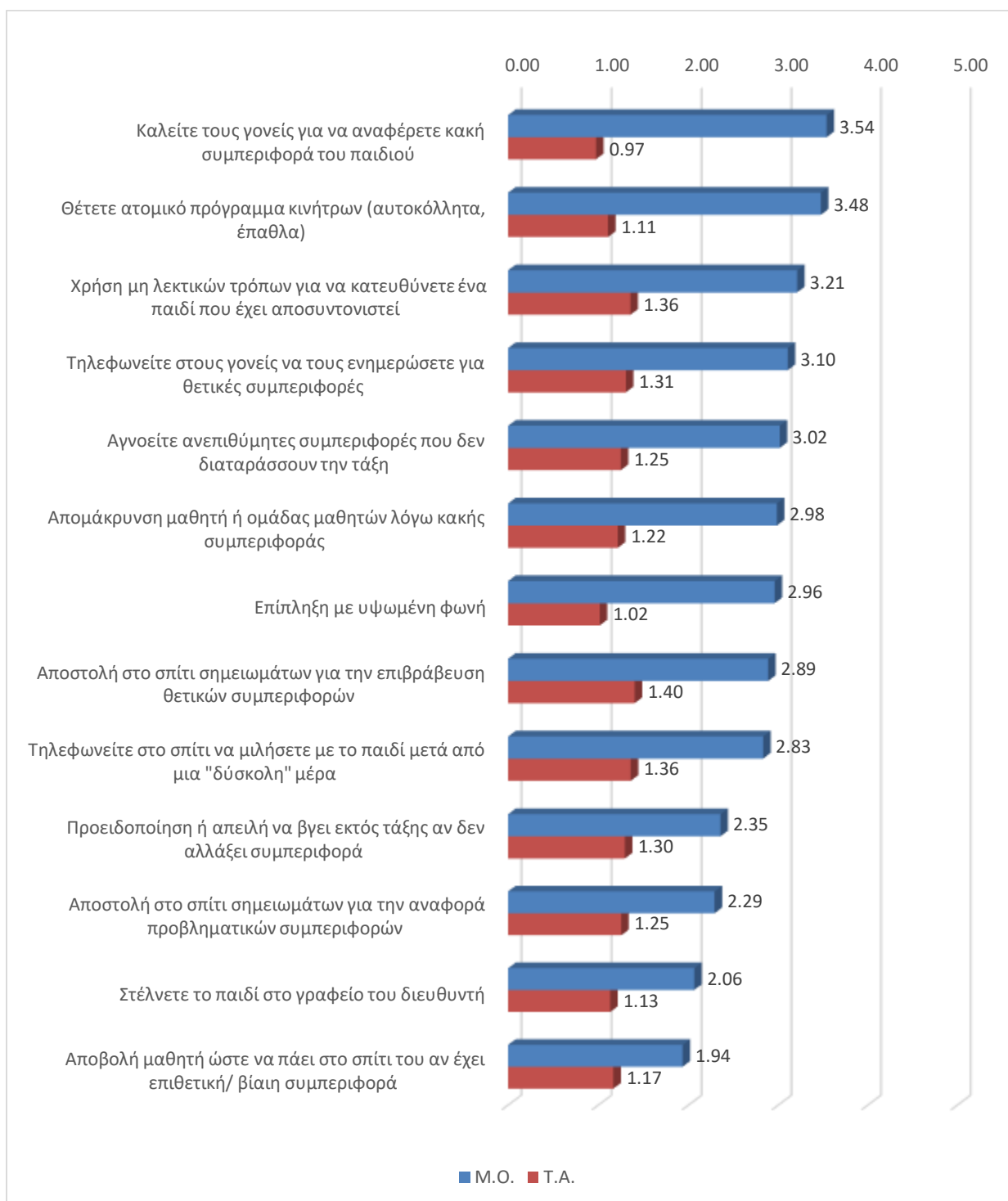
Στα Γραφήματα 10-11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της δεύτερης υποκλίμακας που σχετίζονται με τη χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών.

Σε γενικότερες γραμμές, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν **ότι η χρησιμότητα εξειδικευμένων στρατηγικών κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής είναι μέτρια (Μ.Ο.=3,56 Τ.Α.=0,51).**



**Γράφημα 13:** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για εξειδικευμένες στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής με μεγάλη χρησιμότητα



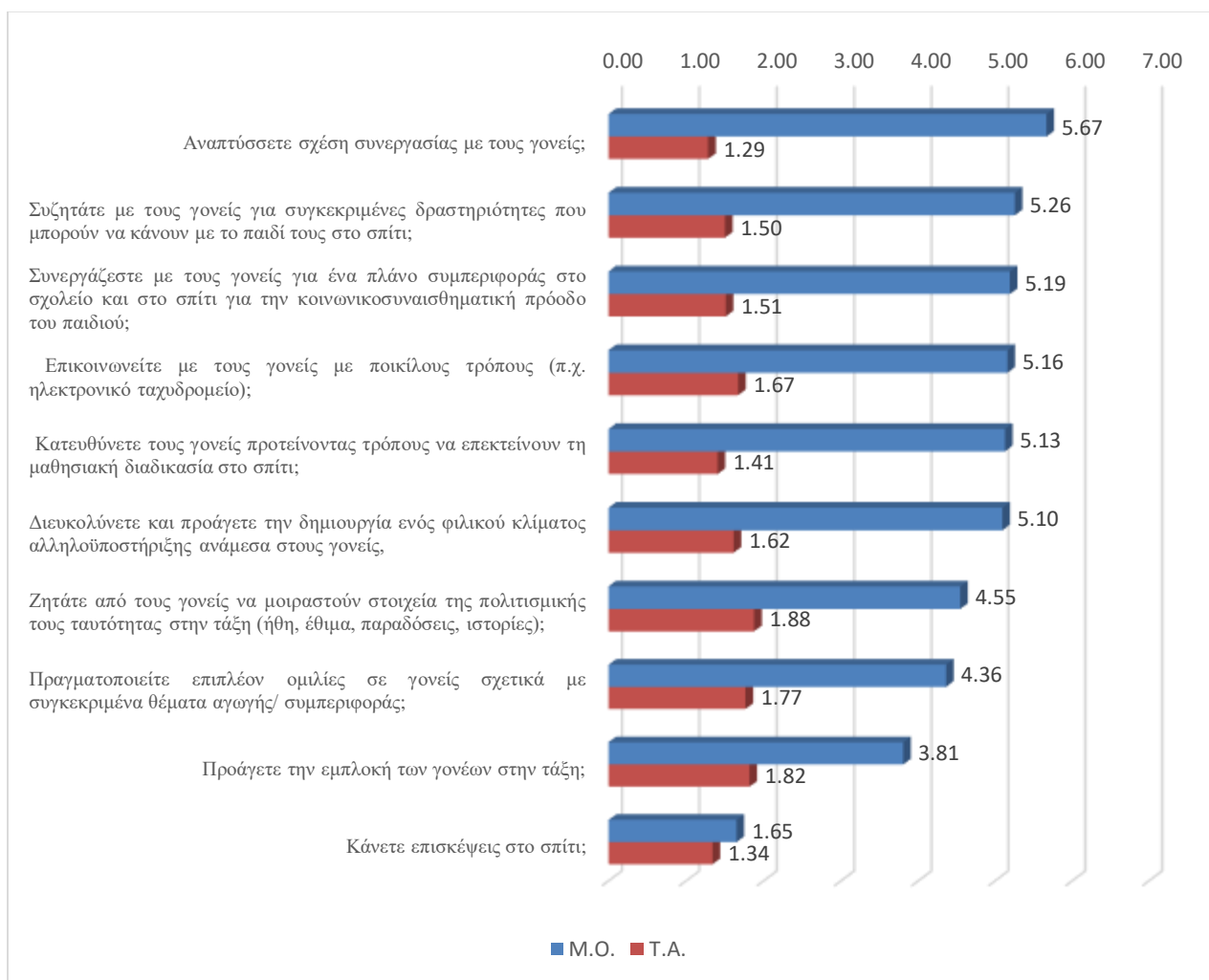


**Γράφημα 14:** Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για πρακτικές με μικρότερη χρησιμότητα

**ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Γ': Χρήση στρατηγικών συνεργασίας με την οικογένεια**

Στο Γράφημα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της τρίτης υποκλίμακας που σχετίζονται με την επίτευξη συνεργασίας με τους γονείς.

**Γενικότερα, η επίτευξη συνεργασίας με γονείς ικανοποιείται σε μέτριο προς αρκετό βαθμό (Μ.Ο.= 4,59 Τ.Α.=1,16).**



Γράφημα 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για πρακτικές συνεργασίας με γονείς.

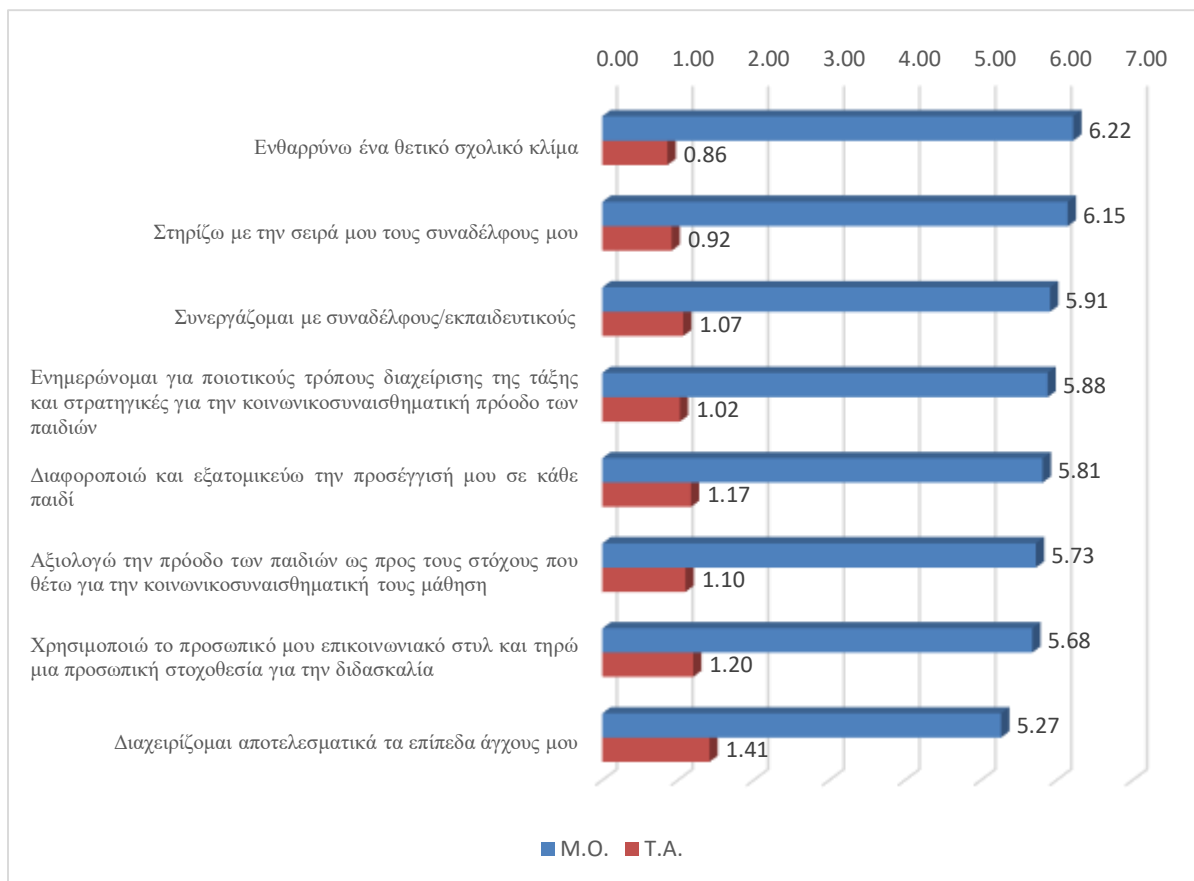
### **ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Δ΄: Χρήση στρατηγικών συνεργασίας με συναδέλφους και διευθυντή. ( σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος)**

Στο Γράφημα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Δ΄ υποκλίμακας που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος.

Αναδείχθηκε ότι η χρήση στρατηγικών για τη συνεργασία με συναδέλφους δηλώνεται σε υψηλό βαθμό (Μ.Ο.= 5,83 Τ.Α.=0,80).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενθαρρύνω ένα θετικό σχολικό κλίμα	6,22	0,86
Στηρίζω με την σειρά μου τους συναδέλφους μου	6,15	0,92
Συνεργάζομαι με συναδέλφους/εκπαιδευτικούς	5,91	1,07
Ενημερώνομαι για ποιοτικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης και στρατηγικές για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των παιδιών	5,88	1,02
Διαφοροποιώ και εξατομικεύω την προσέγγισή μου σε κάθε παιδί	5,81	1,17
Αξιολογώ την πρόοδο των παιδιών ως προς τους στόχους που θέτω για την κοινωνικοσυναισθηματική τους μάθηση	5,73	1,10
Χρησιμοποιώ το προσωπικό μου επικοινωνιακό στυλ και τηρώ μια προσωπική στοχοθεσία για την διδασκαλία	5,68	1,20
Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους μου	5,27	1,41
<b>Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος</b>	<b>5,83</b>	<b>0,80</b>



**Γράφημα 16:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη του σχολικού κλίματος

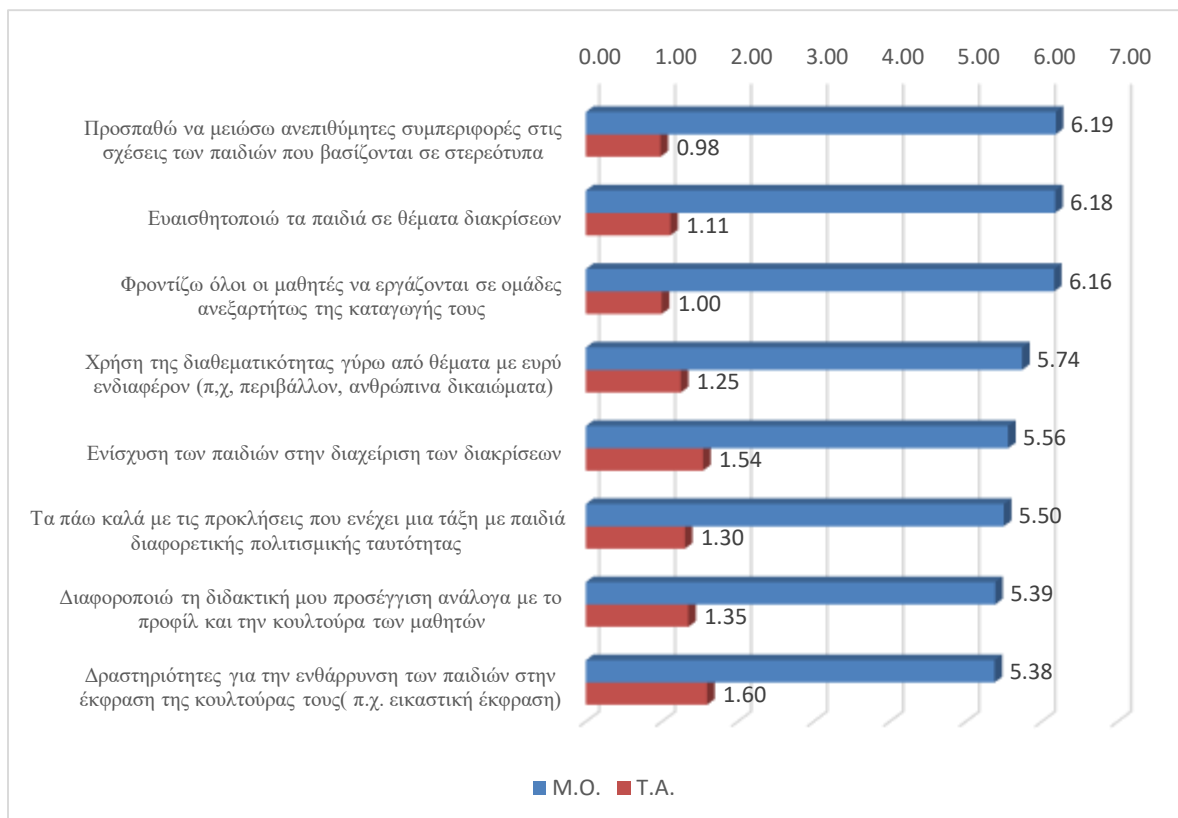
### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Ε': Χρήση στρατηγικών για διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο Γράφημα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την διαπολιτισμική ετοιμότητα

**Προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα (M.O.= 5,76 T.A.=0,97).**

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαπολιτισμική ετοιμότητα

<b>Πρόταση</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Προσπαθώ να μειώσω ανεπιθύμητες συμπεριφορές στις σχέσεις των παιδιών που βασίζονται σε στερεότυπα	6,19	0,98
Ευαισθητοποιώ τα παιδιά σε θέματα διακρίσεων	6,18	1,11
Φροντίζω όλοι οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες ανεξαρτήτως της καταγωγής τους	6,16	1,00
Χρήση της διαθεματικότητας γύρω από θέματα με ευρύ ενδιαφέρον (π.χ. περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα)	5,74	1,25
Ενίσχυση των παιδιών στην διαχείριση των διακρίσεων	5,56	1,54
Τα πάω καλά με τις προκλήσεις που ενέχει μια τάξη με παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας	5,50	1,30
Διαφοροποιώ τη διδακτική μου προσέγγιση ανάλογα με το προφίλ και την κουλτούρα των μαθητών	5,39	1,35
Δραστηριότητες για την ενθάρρυνση των παιδιών στην έκφραση της κουλτούρας τους(π.χ. εικαστική έκφραση)	5,38	1,60
<b>Διαπολιτισμική ετοιμότητα</b>	<b>5,76</b>	<b>0,97</b>



Γράφημα 17: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την διαπολιτισμική ετοιμότητα

### 3.2. Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή Cronbach Alpha, όπου η αξιοπιστία ήταν υψηλή σε όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,8. Συγκεκριμένα,

«Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» έχει αξιοπιστία  $\alpha=0,895$ ,

η «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»  $\alpha=0,876$ ,

η «Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»  $\alpha=0,907$ ,

η «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»  $\alpha=0,902$ ,

ο «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος»  $\alpha=0,867$

και η «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»  $\alpha=0,896$ .

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	1-3	0,895
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	1.1-1.36	0,876
Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	2.1-2.36	0,907
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	1-10	0,902
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	1-8	0,867
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	1-8	0,896

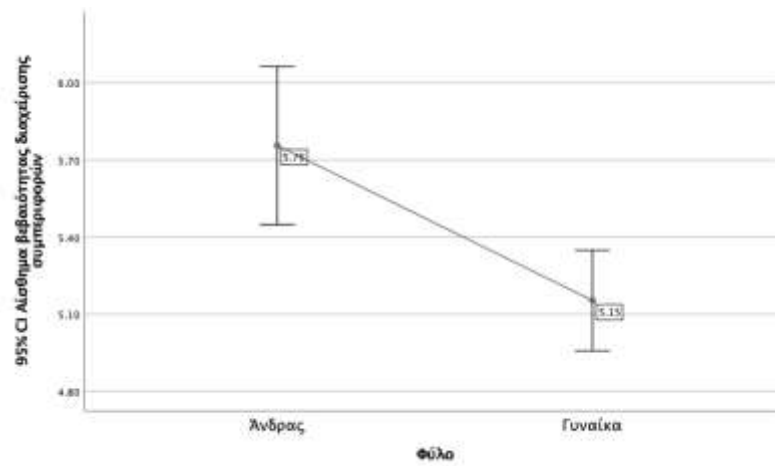
## Φύλο

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ( $t(122) = 2,920, p=0,004<0,05$ ).

**Πίνακας 7:** Έλεγχοι independentsamplest-testτων παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	t	df	p-value
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	2,920	122	<b>0,004</b>
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	-1,660	122	0,100
Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	-1,533	122	0,128
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	0,686	122	0,494
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	1,301	122	0,196
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	-0,374	122	0,709

Από το Γράφημα 15 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ο μέσος όρος των ανδρών ( $M.O.=5,76$ ) είναι στατιστικά μεγαλύτερος( $t(122) = 2,920, p=0,004<0,05$ ) από τον αντίστοιχο των γυναικών ( $M.O.=5,15$ ).



**Γράφημα 18:** Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»\*Φύλο

### Ειδικότητα

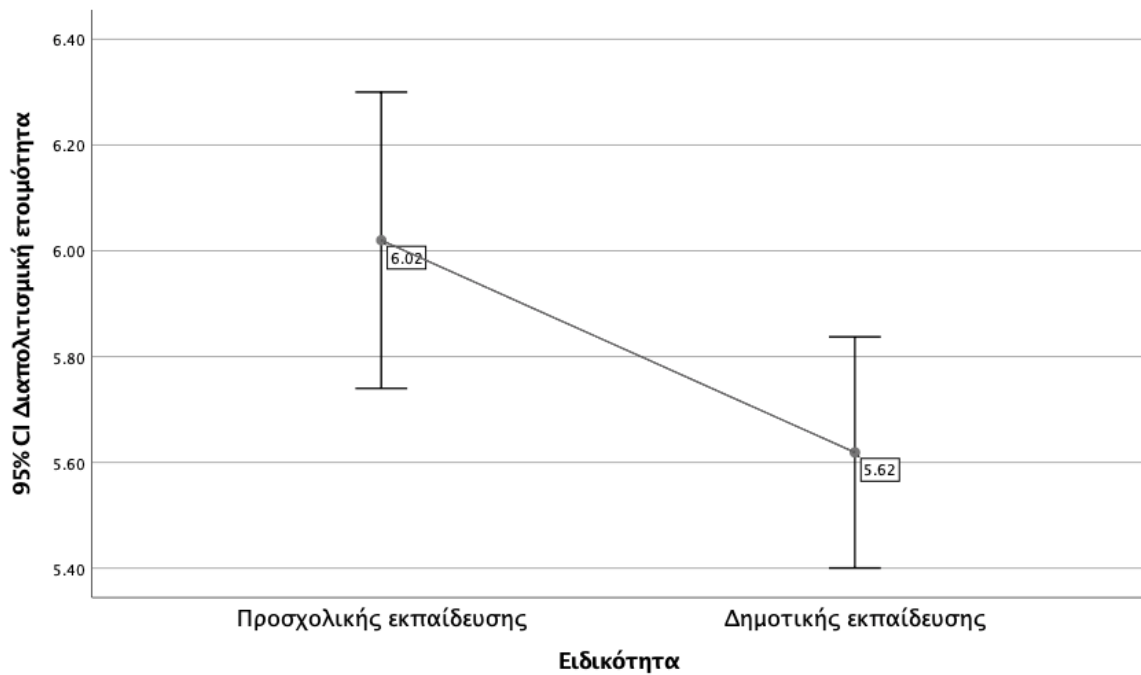
Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samplest-test των παραγόντων ως προς την ειδικότητα, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $t(122) = 2,224, p=0,028 < 0,05$ ).

**Πίνακας 8:** Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς την ειδικότητα.

Παράγοντες	t	df	p-value
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	-0,641	122	0,523
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών	-0,116	122	0,908
Χρησιμότητα εξειδικευμένων στρατηγικών	-0,632	122	0,529
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	1,485	122	0,14
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	0,293	122	0,77
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	2,224	122	<b>0,028</b>

Από τον Πίνακα 12 (Γράφημα 16) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ο μέσος όρος των ατόμων με ειδικότητα προσχολικής εκπαίδευσης (M.O.=6,02) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(122) = 2,224, p=0,028 < 0,05$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων δημοτικής εκπαίδευσης (M.O.=5,62).





**Γράφημα 19:** Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»\* Ειδικότητα

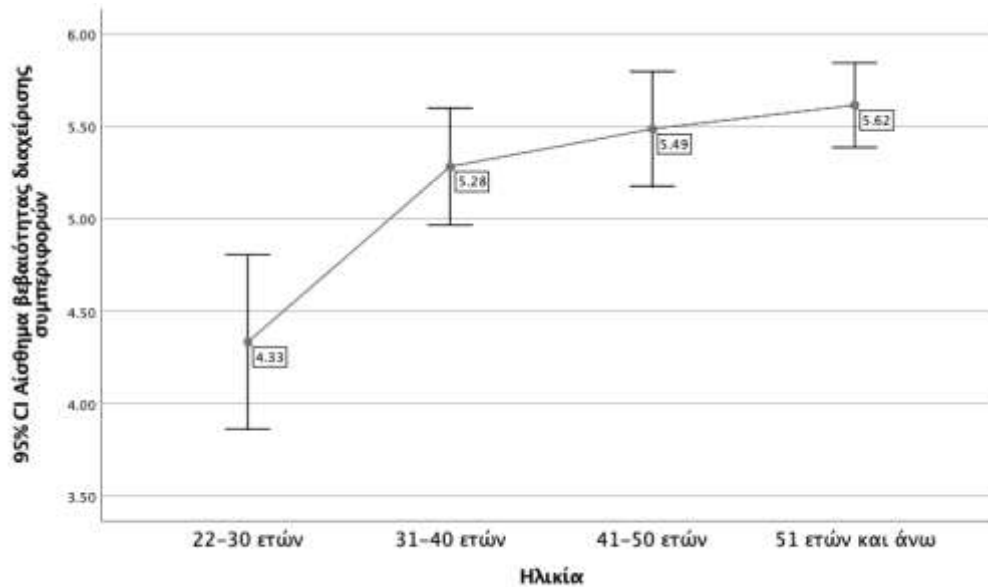
## Ηλικία

Στον Πίνακα 13 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων ως προς την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ( $F(3,120) = 9,625, p < 0,001$ )
- «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών» ( $F(3,120) = 4,228, p = 0,007 < 0,05$ )
- «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ( $F(3,120) = 4,782, p = 0,003 < 0,05$ )
- «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ( $F(3,120) = 6,077, p = 0,001 < 0,05$ )
- «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $F(3,120) = 10,209, p < 0,001$ ).

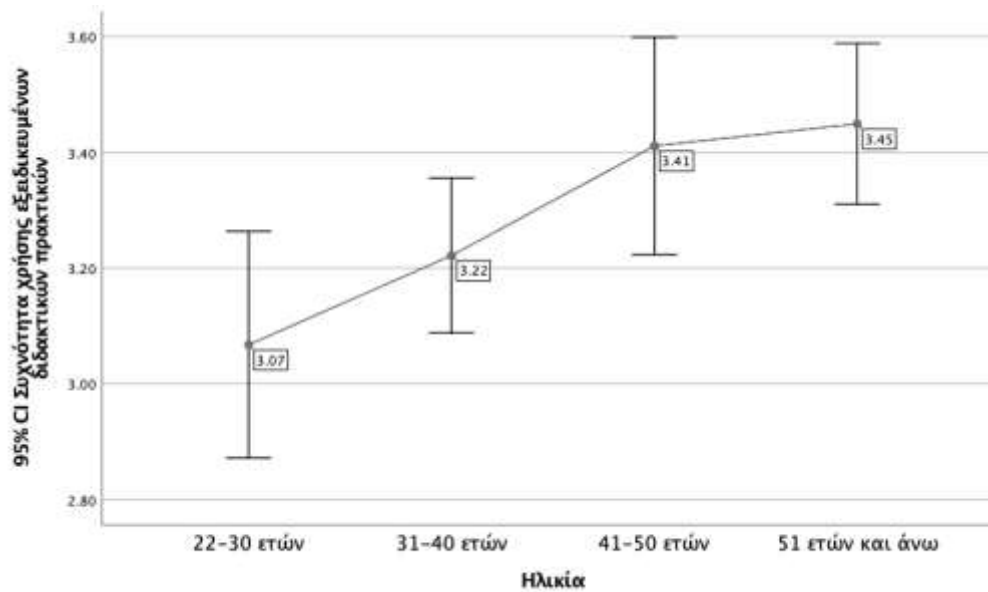
Στο Γράφημα 17 αποτυπώνεται ότι στον παράγοντα «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 22-30ετών (Μ.Ο.=4,33) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 31-40 ετών (Μ.Ο.=5,28,

$p < 0,001$ ), 41-50 (M.O.=5,49,  $p < 0,001$ ) καθώς και εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (M.O.=5,62,  $p < 0,001$ ).



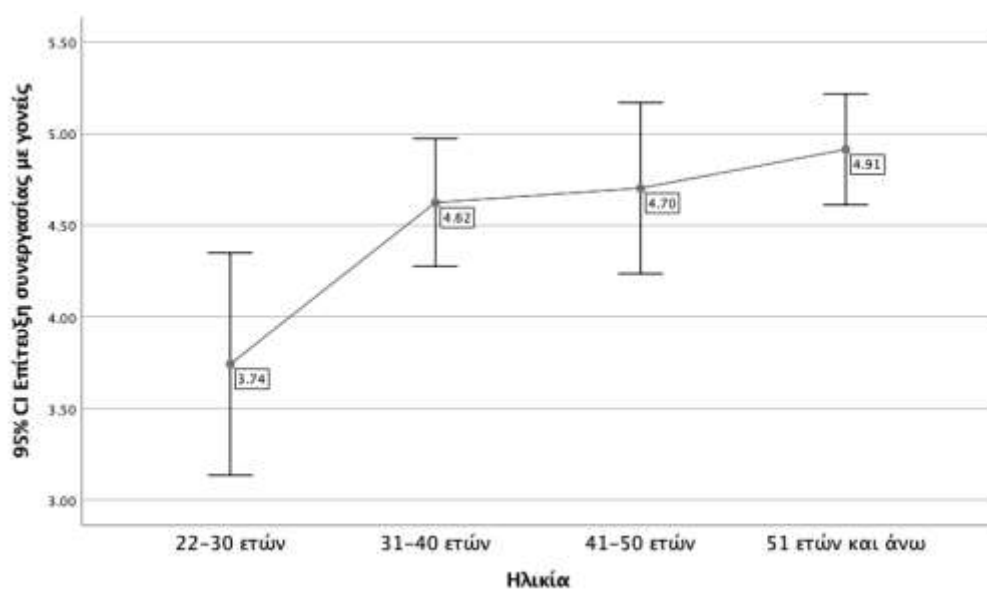
**Γράφημα 20:** Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 18 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 22-30ετών (M.O.=3,07) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 41-50 (M.O.=3,41,  $p=0,008$ ) και εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (M.O.=3,45,  $p=0,003$ ). Επίσης, ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 31-40 (M.O.=3,22) είναι στατιστικά μικρότερος ( $p=0,026$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (M.O.=3,45).



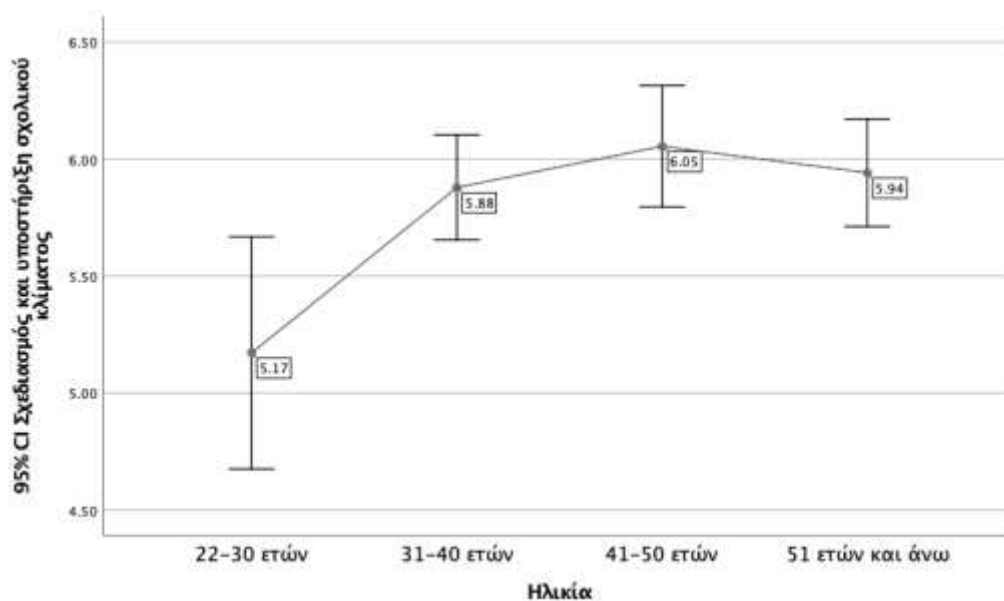
**Γράφημα 21:** Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 19 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 22-30ετών (Μ.Ο.=3,74) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 31-40 ετών(Μ.Ο.=4,62,  $p=0,005$ ), 41-50 (Μ.Ο.=4,70,  $p=0,004$ ) καθώς και εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (Μ.Ο.=4,91,  $p<0,001$ ).



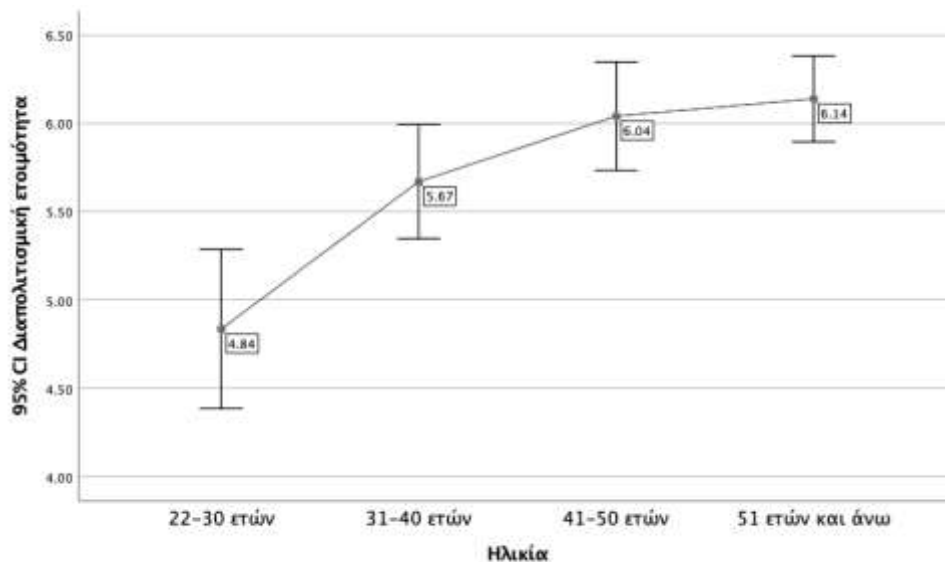
## Γράφημα 22: Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 20 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 22-30ετών (Μ.Ο.=5,17) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (Μ.Ο.=5,94,  $p=0,032$ ) και 41-50 ετών (Μ.Ο.=6,05,  $p=0,013$ ).



## Γράφημα 23: Errorbar «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 21 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 22-30ετών (Μ.Ο.=4,84) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 31-40 ετών (Μ.Ο.=5,67,  $p=0,017$ ), 41-50 (Μ.Ο.=6,04,  $p<0,001$ ) καθώς και εκείνων που είναι 51 ετών και άνω (Μ.Ο.=6,14,  $p<0,001$ ).



**Γράφημα 24:** Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»\*Ηλικία

### Υπηρεσιακή κατάσταση

Στον Πίνακα 24 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» (F (3,120)= 7,705,  $p < 0,001$ )
- «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» (F (3,120)= 3,418,  $p = 0,020 < 0,05$ )
- «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» (F (3,120)= 3,473,  $p = 0,018 < 0,05$ )
- «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» (F (3,120)= 6,147,  $p = 0,001 < 0,05$ ).

**Πίνακας 9:** Αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA των παραγόντων ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

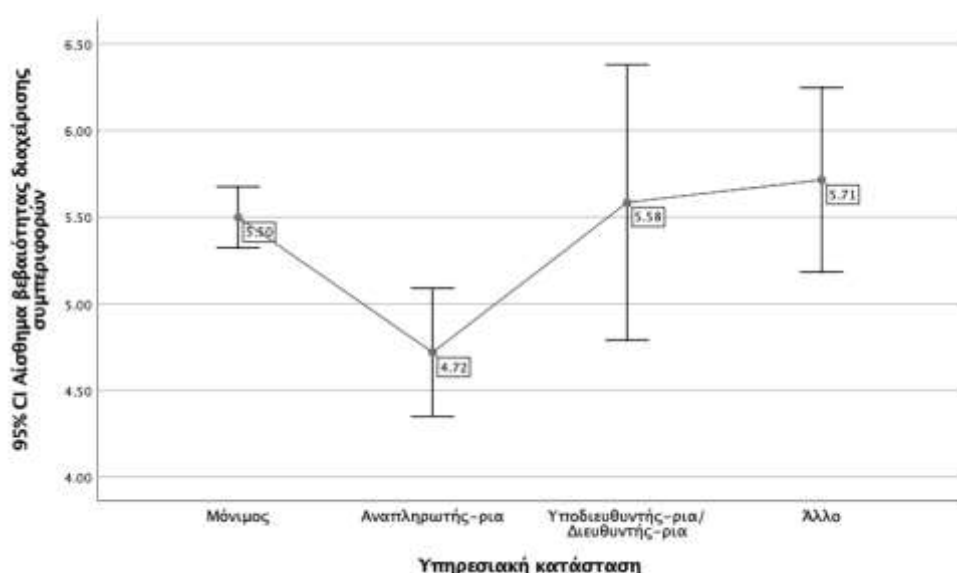
Παράγοντες	F (3,120)	p-value
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	7,705	<b>&lt;0,001</b>
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών	3,418	<b>0,020</b>
Χρησιμότητα εξειδικευμένων στρατηγικών	1,047	0,374
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	3,473	<b>0,018</b>
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	2,029	0,113

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

«Υποδιευθυντής-ρια/ Διευθυντής-ρια»

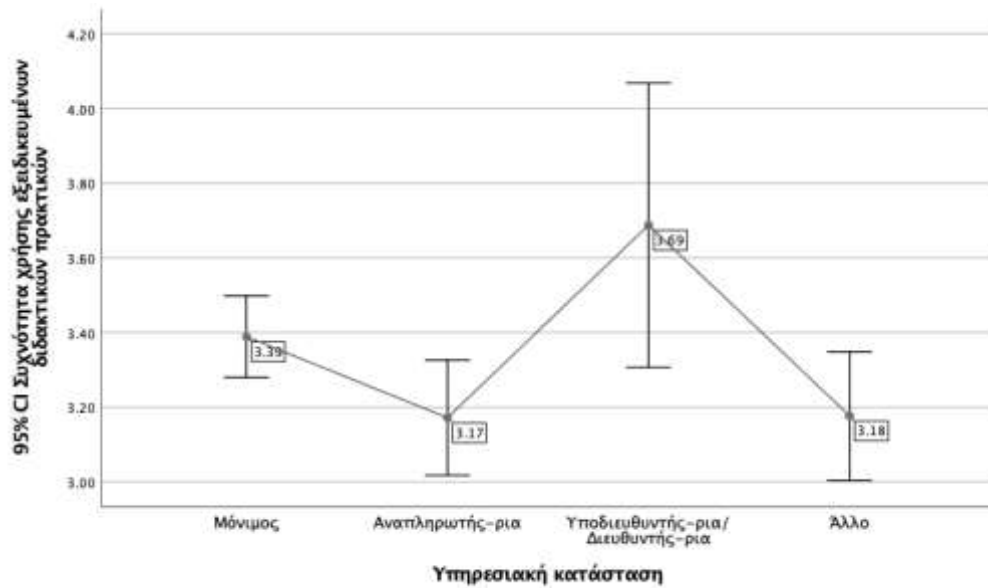
«Εκπαιδευτικός ειδικότητας/Συνταξιούχος εκπαιδευτικός/ Άλλο»

Στο Γράφημα 22 αποτυπώνεται ότι στον παράγοντα «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι αναπληρωτές (Μ.Ο.= 4,72) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι μόνιμοι(Μ.Ο.=5,50,  $p=0,002$ )και έχουν κάποια άλλη υπηρεσιακή κατάσταση(Μ.Ο.=5,71,  $p=0,015$ ).



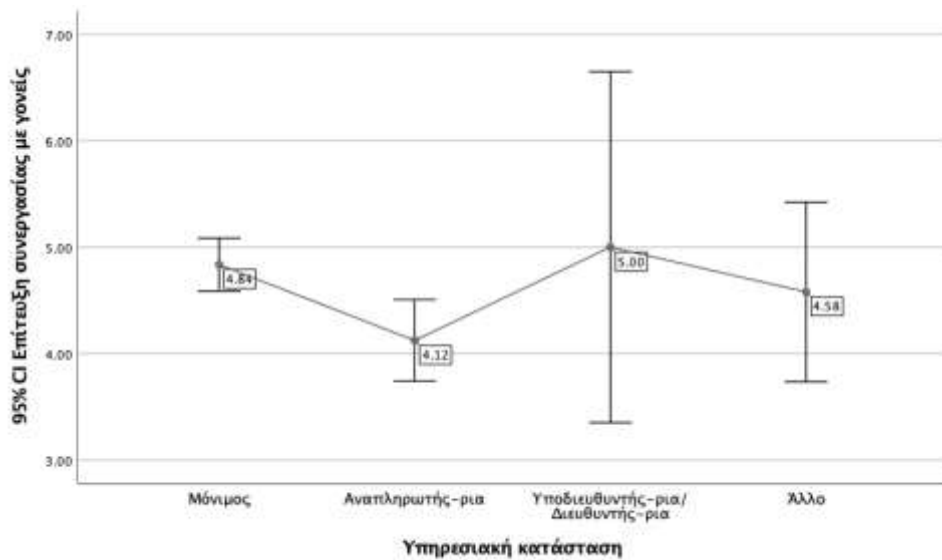
**Γράφημα 25:** Errorbar «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»\*Υπηρεσιακή κατάσταση

Στο Γράφημα 23 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι αναπληρωτές (Μ.Ο.=3,17) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι μόνιμοι(Μ.Ο.=3,39,  $p=0,016$ )και υποδιευθυντές-ριες ή διευθυντές-ριες (Μ.Ο.=3,69,  $p=0,027$ ).Επιπλέον, ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν κάποια άλλη υπηρεσιακή κατάσταση (Μ.Ο.=3,18)είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι υποδιευθυντές-ριες ή διευθυντές-ριες (Μ.Ο.=3,69,  $p=0,043$ ).



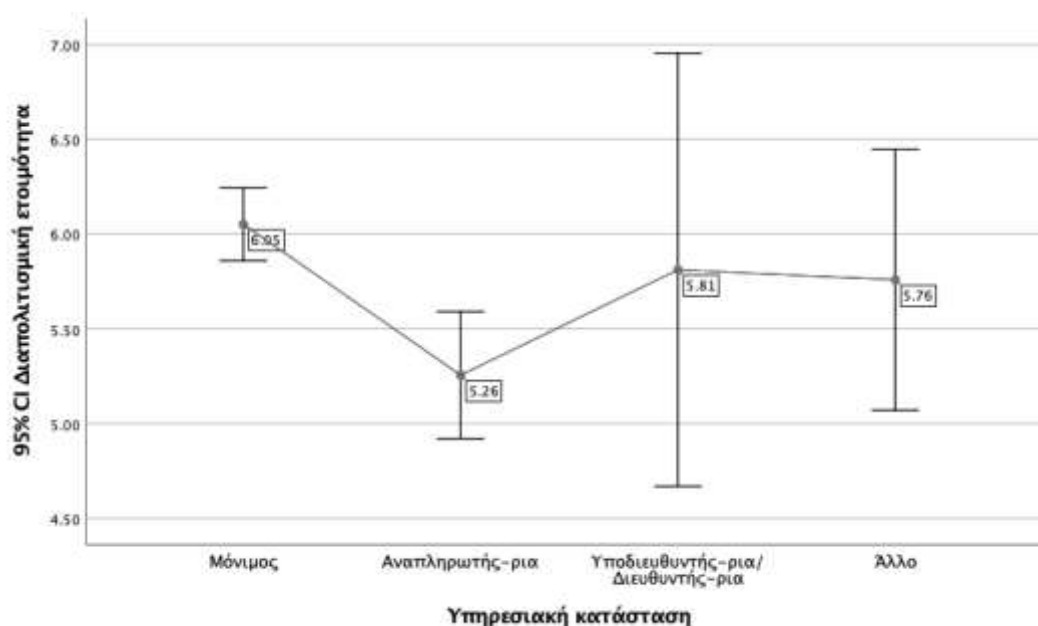
**Γράφημα 26:** Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»\*Υπηρεσιακή κατάσταση

Στο Γράφημα 24 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι αναπληρωτές (Μ.Ο.= 4,12) είναι στατιστικά μικρότερος ( $p=0,002$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι μόνιμοι(Μ.Ο.=4,84).



**Γράφημα 27:** Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»\*Υπηρεσιακή κατάσταση

Στο Γράφημα 25 αποτυπώνεται το γεγονός ότι στον παράγοντα «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι αναπληρωτές (Μ.Ο.=5,26) είναι στατιστικά μικρότερος ( $p=0,001$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι μόνιμοι(Μ.Ο.=6,05).



**Γράφημα 28:** Errorbar «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»\*Υπηρεσιακή κατάσταση

### Σπουδές

Στον Πίνακα 33 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,093$ ).

**Πίνακας 10:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τις σπουδές

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	Kruskal-Wallis	H (4) =6,545	0,162
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	ANOVA	F (4,119) = 2,042	0,093
Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	Kruskal-Wallis	H (4) =3,320	0,506
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	ANOVA	F (4,119) = 1,161	0,332
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	ANOVA	F (4,119) = 0,876	0,481



\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:

«ΑΕΙ/ ΤΕΙ»

«Διδασκαλείο/ Όλα τα παραπάνω εκτός από διδακτορικό / Άλλο/ Στρατιωτικές σχολές/Ακαδημία, ΠΤΔΕ

ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα»

## Εμπειρία

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εμπειρία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες:

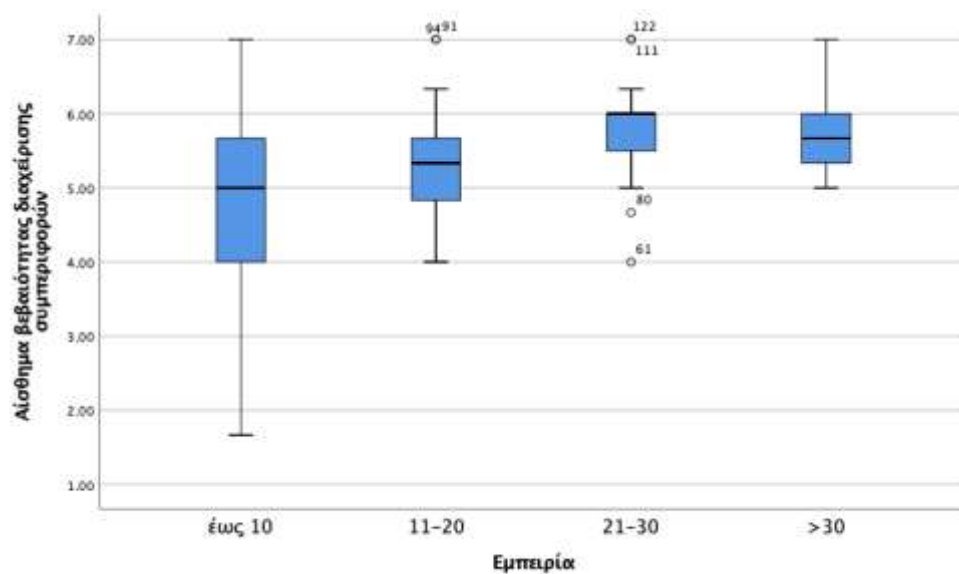
- «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» ( $H(3) = 17,500$ ,  $p=0,001<0,05$ )
- «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ( $F(3,120) = 4,657$ ,  $p=0,004<0,05$ )
- «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ( $F(3,120) = 4,553$ ,  $p=0,005<0,05$ )
- «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $H(3) = 15,612$ ,  $p=0,001<0,05$ ).

**Πίνακας 11:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εμπειρία

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	Kruskal-Wallis	H (3) = 17,500	<b>0,001</b>
Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	ANOVA	F (3,120) =4,657	<b>0,004</b>
Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	ANOVA	F (3,120) =1,116	0,345
Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	ANOVA	F (3,120) =4,553	<b>0,005</b>
Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	Kruskal-Wallis	H (3) = 6,831	0,077
Διαπολιτισμική ετοιμότητα	Kruskal-Wallis	H (3) = 15,612	<b>0,001</b>

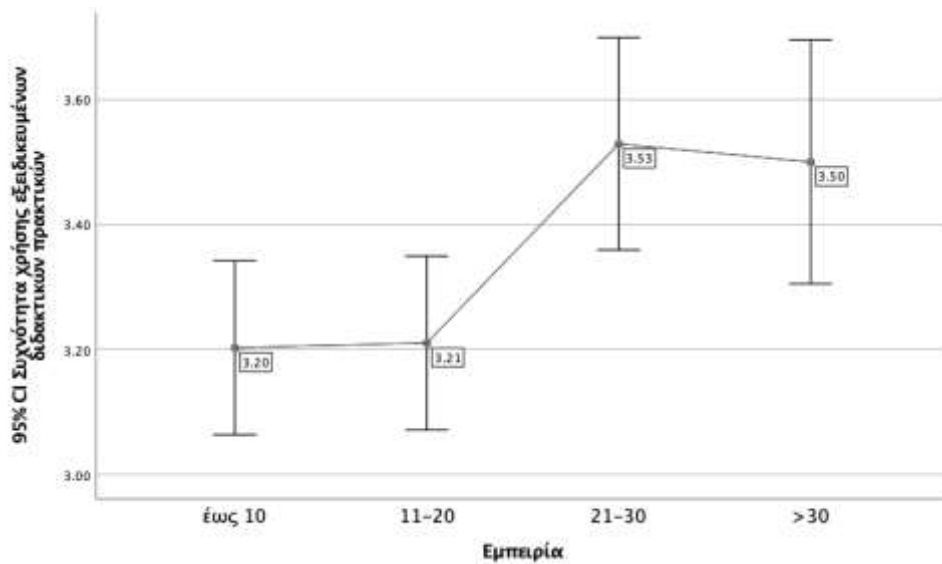
Στο Γράφημα 26 παρουσιάζεται το γεγονός ότι στον παράγοντα «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έχουν έως 10 έτη εμπειρία (M.B.=49,23) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν πάνω από 30 έτη (M.B.=79,09, adj.p=0,018) και 21-30 έτη (M.B.=82,02, adj.p=0,002).

Ακόμη, η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έχουν 11-20 έτη εμπειρία (M.B.=60,19) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 21-30 έτη (M.B.=82,02,  $p=0,023$ ).



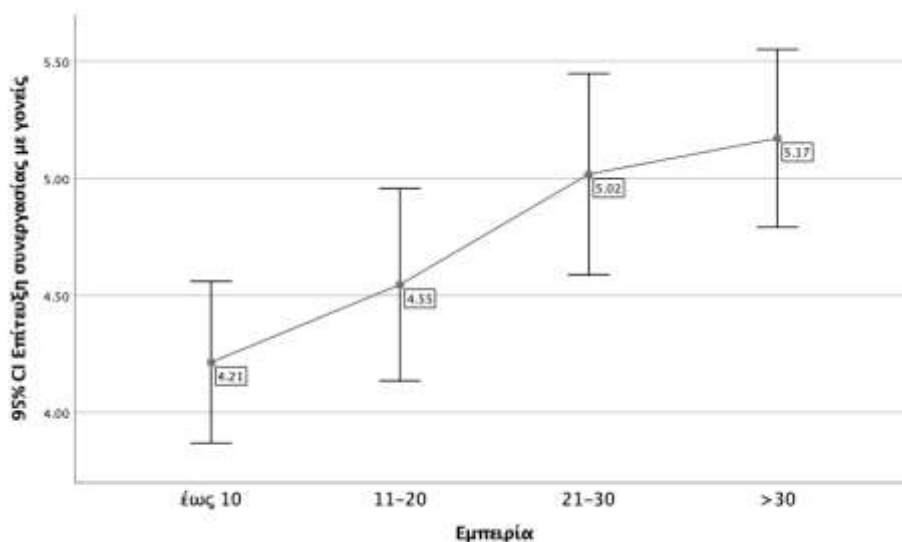
**Γράφημα 29:** Βοχplot «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών»\*Εμπειρία

Στο Γράφημα 27 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν έως 10 έτη εμπειρία (Μ.Ο.=3,20) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν πάνω από 30 έτη(Μ.Ο.=3,50,  $p=0,016$ ) και 21-30 έτη (Μ.Ο.=3,53,  $p=0,004$ ).Ακόμη, ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν εμπειρία 11-20 έτη(Μ.Ο.=3,21) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν πάνω από 30 έτη(Μ.Ο.=3,50,  $p=0,026$ ) και 21-30 έτη (Μ.Ο.=3,53,  $p=0,007$ ).



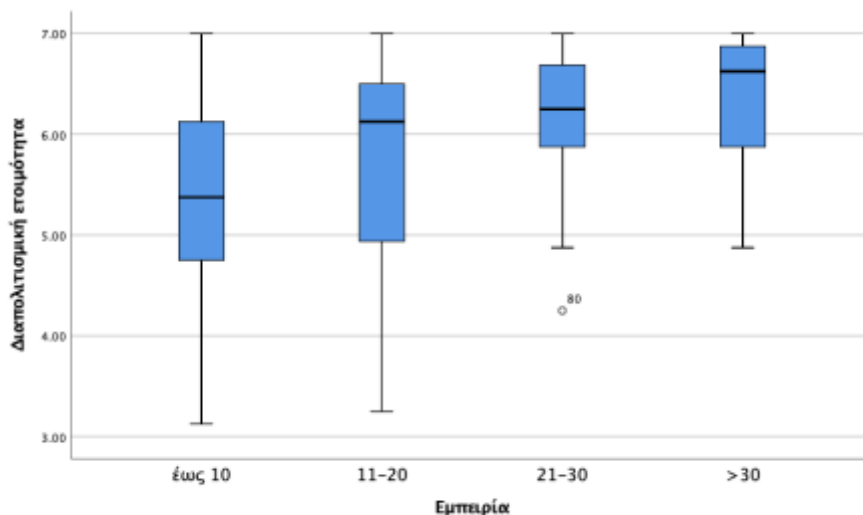
**Γράφημα 30:** Errorbar «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών»\*Εμπειρία

Στο Γράφημα 28 αποτυπώνεται ότι στον παράγοντα «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν έως 10 έτη εμπειρία (Μ.Ο.=4,21) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν 21-30 έτη (Μ.Ο.=5,02,  $p=0,005$ ) και πάνω από 30 έτη(Μ.Ο.=5,17,  $p=0,003$ ).



**Γράφημα 31:** Errorbar «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς»\*Εμπειρία

Στο Γράφημα 29 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έχουν έως 10 έτη εμπειρία (M.B.=48,54) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 21-30 έτη (M.B.=75,28, adj.p=0,019) και πάνω από 30 έτη (M.B.=82,38, adj.p=0,005).



**Γράφημα 32:** Βοχplot «Διαπολιτισμική ετοιμότητα»\*Εμπειρία

Στον Πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων.

- ❖ Το «Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών» συσχετίστηκε θετικά με τους παράγοντες: «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ( $r_s(124)=0,334, p<0,01$ ), «Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ( $r_s(124)=0,231, p<0,01$ ), «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ( $r_s(124)=0,355, p<0,01$ ), «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ( $r_s(124)=0,483, p<0,01$ ), «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $r_s(124)=0,439, p<0,01$ ).
- ❖ Η «Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» συσχετίστηκε θετικά με «Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» ( $r_s(124)=0,690, p<0,01$ ), «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» ( $r_s(124)=0,453, p<0,01$ ), «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ( $r_s(124)=0,445, p<0,01$ ), «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $r_s(124)=0,342, p<0,01$ ).

- ❖ Η «Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών» συσχετίστηκε θετικά με «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ( $r_s(124)=0,210, p<0,05$ ).
- ❖ Η «Επίτευξη συνεργασίας με γονείς» σχετίστηκε θετικά με «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» ( $r_s(124)=0,575, p<0,01$ ) μ «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $r_s(124)=0,585, p<0,01$ ).
- ❖ Ο «Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος» συσχετίστηκε θετικά με «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» ( $r_s(124)=0,766, p<0,01$ ).

**Πίνακας 12:** Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. Αίσθημα βεβαιότητας διαχείρισης συμπεριφορών	1,000					
2. Συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	<b>,334**</b>	1,000				
3. Χρησιμότητα εξειδικευμένων διδακτικών πρακτικών	<b>,231**</b>	<b>,690**</b>	1,000			
4. Επίτευξη συνεργασίας με γονείς	<b>,355**</b>	<b>,453**</b>	0,169	1,000		
5. Σχεδιασμός και υποστήριξη σχολικού κλίματος	<b>,483**</b>	<b>,445**</b>	<b>,210*</b>	<b>,575**</b>	1,000	
6. Διαπολιτισμική ετοιμότητα	<b>,439**</b>	<b>,342**</b>	0,094	<b>,585**</b>	<b>,766**</b>	1,000

\* $p<0,05$

\*\* $p<0,01$

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2ης ΕΡΕΥΝΑΣ (ΓΟΝΕΙΣ)

### 3.3. Στατιστική Ανάλυση

#### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Α': Γονική εμπλοκή

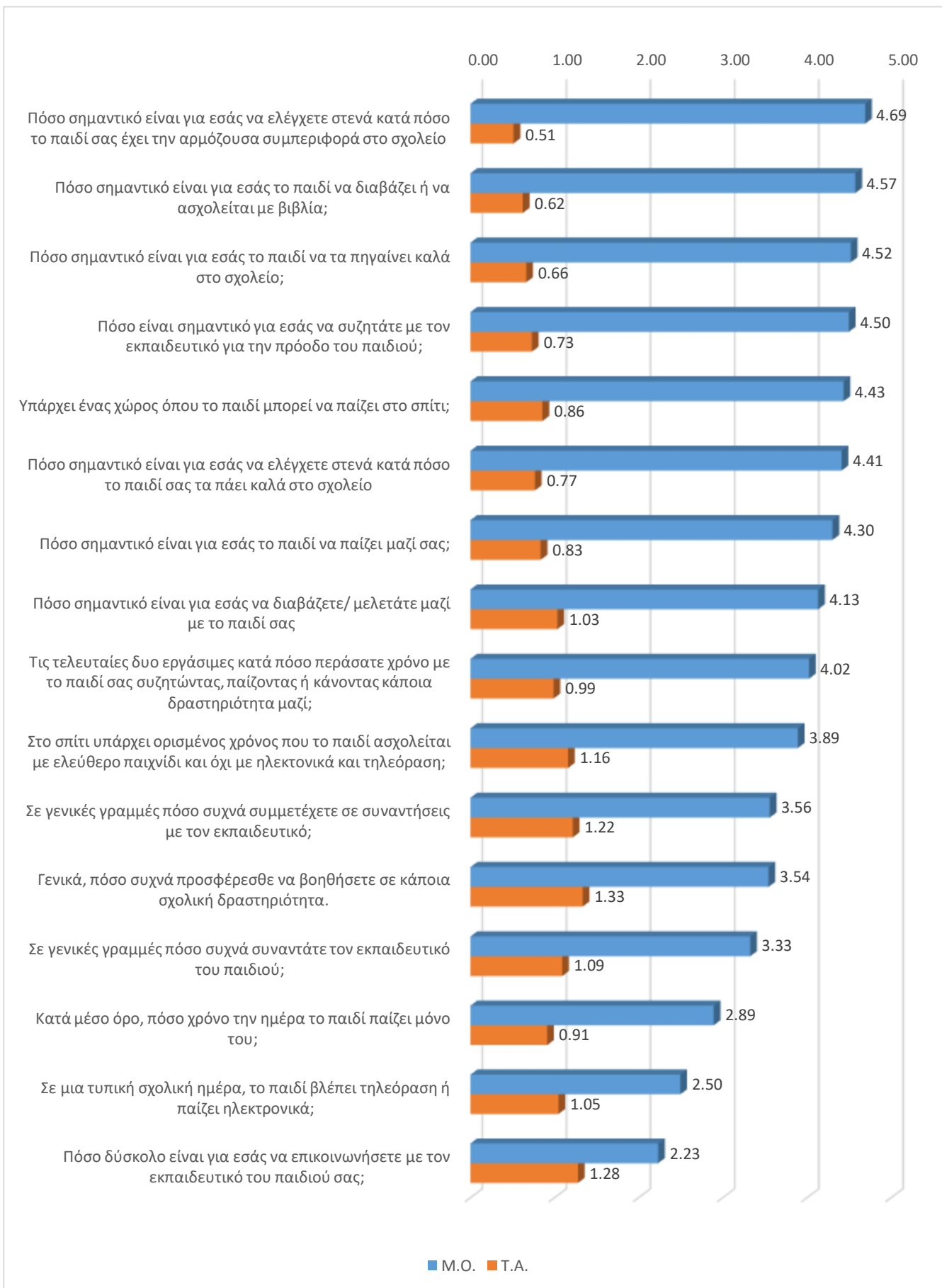
Στο Γράφημα 10 παρατηρείται ότι από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων

γενικότερα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό γονική εμπλοκή (Μ.Ο.= 4,02

Τ.Α.=0,42).

**Πίνακας 13:** Γονική εμπλοκή στο σχολείο και στο σπίτι

Προτάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ελέγχετε στενά κατά πόσο το παιδί σας έχει την αρμόζουσα συμπεριφορά στο σχολείο	4,69	0,51
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να διαβάζει ή να ασχολείται με βιβλία;	4,57	0,62
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο;	4,52	0,66
Πόσο είναι σημαντικό για εσάς να συζητάτε με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του παιδιού;	4,50	0,73
Υπάρχει ένας χώρος όπου το παιδί μπορεί να παίζει στο σπίτι;	4,43	0,86
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ελέγχετε στενά κατά πόσο το παιδί σας τα πάει καλά στο σχολείο	4,41	0,77
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να παίζει μαζί σας;	4,30	0,83
Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να διαβάζετε/ μελετάτε μαζί με το παιδί σας	4,13	1,03
Τις τελευταίες δυο εργάσιμες κατά πόσο περάσατε χρόνο με το παιδί σας συζητώντας, παίζοντας ή κάνοντας κάποια δραστηριότητα μαζί;	4,02	0,99
Στο σπίτι υπάρχει ορισμένος χρόνος που το παιδί ασχολείται με ελεύθερο παιχνίδι και όχι με ηλεκτρονικά και τηλεόραση;	3,89	1,16
Σε γενικές γραμμές πόσο συχνά συμμετέχετε σε συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό;	3,56	1,22
Γενικά, πόσο συχνά προσφέρεστε να βοηθήσετε σε κάποια σχολική δραστηριότητα.	3,54	1,33
Σε γενικές γραμμές πόσο συχνά συναντάτε τον εκπαιδευτικό του παιδιού;	3,33	1,09
Κατά μέσο όρο, πόσο χρόνο την ημέρα το παιδί παίζει μόνο του;	2,89	0,91
Σε μια τυπική σχολική ημέρα, το παιδί βλέπει τηλεόραση ή παίζει ηλεκτρονικά;	2,50	1,05
Πόσο δύσκολο είναι για εσάς να επικοινωνήσετε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	2,23	1,28
<b>Γονική εμπλοκή</b>	<b>4,02</b>	<b>0,42</b>



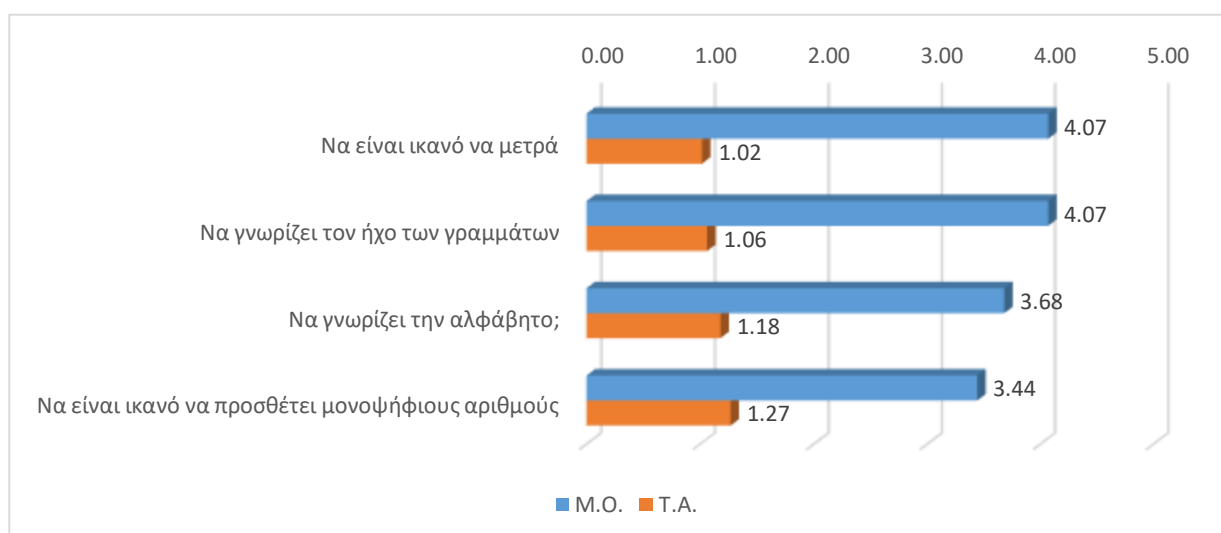
**Γράφημα 33:** γονική εμπλοκή

## ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Β': Σημασία στις ακαδημαϊκές δεξιότητες

Από τον Πίνακα 3 (και το Γράφημα 11) και σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι **οι γονείς κρίνουν αρκετά σημαντικό να αποκτήσουν τις συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες τα παιδιά προτού να ξεκινήσουν το δημοτικό (Μ.Ο.= 3,82 Τ.Α.=0,97).**

**Πίνακας 14:** Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;

Προτάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Να είναι ικανό να μετρά	4,07	1,02
Να γνωρίζει τον ήχο των γραμμάτων	4,07	1,06
Να γνωρίζει την αλφάβητο;	3,68	1,18
Να είναι ικανό να προσθέτει μονοψήφιους αριθμούς	3,44	1,27
<b>Σημαντικότητα απόκτησης πρώιμων δεξιοτήτων</b>	<b>3,82</b>	<b>0,97</b>



**Γράφημα 34:** Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;

## ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Γ': Σημασία στις εξωσχολικές δραστηριότητες

Από τον Πίνακα 4 (και το Γράφημα 12) προκύπτει ότι θεωρούν

Γενικά, φαίνεται ότι οι γονείς θεωρούν ότι είναι **πολύ σημαντικό για το παιδί τους να κάνουν μαζί διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες (Μ.Ο.= 4,65 Τ.Α.=0,57).**



**Πίνακας 15:** Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας:

Προτάσεις	M.O.	T.A.
Να μιλάτε με το παιδί για θέματα άλλα από τα σχολικά;	4,70	0,58
Να κάνετε μαζί ψυχαγωγικές δραστηριότητες εξωσχολικού τύπου	4,66	0,67
Να είστε παρών σε εξωσχολικές δράσεις	4,58	0,75
<b>Σημαντικότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων</b>	<b>4,65</b>	<b>0,57</b>



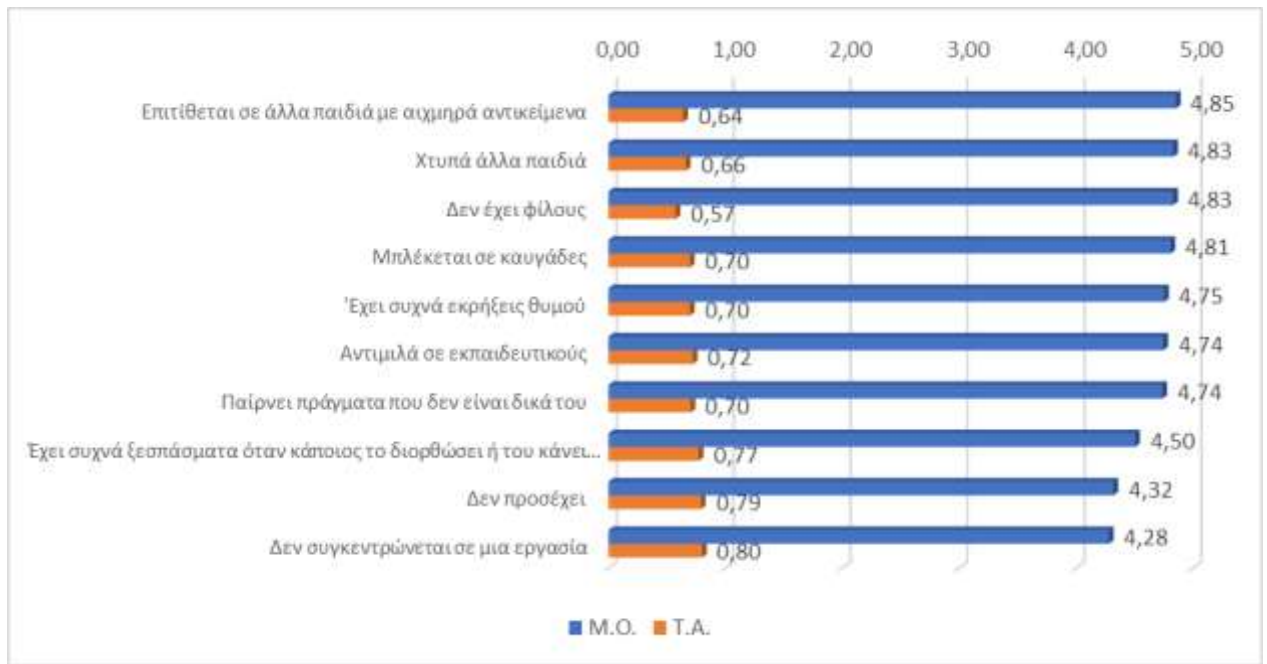
**Γράφημα 35:** Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας:

#### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Δ': Σημασία στη συμπεριφορά

Από τον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζεται πως σε γενικότερες γραμμές, οι γονείς ενδιαφέρονται πολύ για την συμπεριφορά των παιδιών τους (M.O.= 4,67 T.A.=0,50).

**Πίνακας 16:** Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών

Πόσο θα σας ανησυχούσε αν το παιδί σας παρουσίαζε τις παρακάτω δυσκολίες;	M.O.	T.A.
Επιτίθεται σε άλλα παιδιά με αιχμηρά αντικείμενα	4,85	0,64
Χτυπά άλλα παιδιά	4,83	0,66
Δεν έχει φίλους	4,83	0,57
Μπλέκεται σε καυγάδες	4,81	0,70
Έχει συχνά εκρήξεις θυμού	4,75	0,70
Αντιμιλά σε εκπαιδευτικούς	4,74	0,72
Παίρνει πράγματα που δεν είναι δικά του	4,74	0,70
Έχει συχνά ξεσπάσματα όταν κάποιος το διορθώσει ή του κάνει παρατήρηση	4,50	0,77
Δεν προσέχει	4,32	0,79
Δεν συγκεντρώνεται σε μια εργασία	4,28	0,80
<b>Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών</b>	<b>4,67</b>	<b>0,50</b>



**Γράφημα 36:** Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών

### ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ Ε': Συνεργασία με σχολείο

Από τον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 13) προκύπτει ότι στο σχολείο του παιδιού τους γίνεται αρκετά καλή δουλειά (M.O.= 3,91 T.A.=1,02).

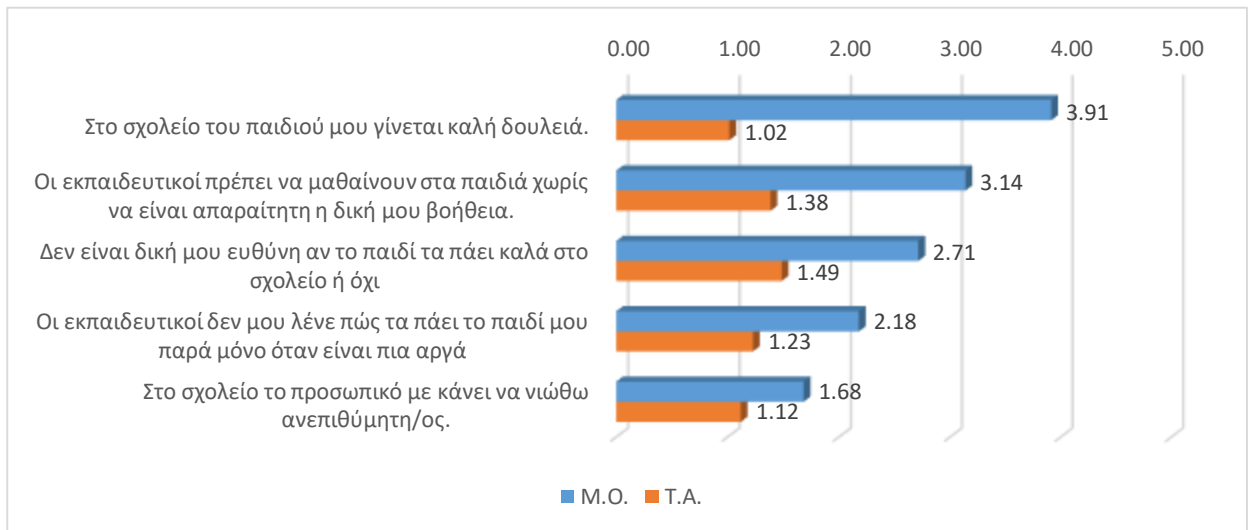
Ακόμη συμφώνησαν λίγο με τη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν στα παιδιά χωρίς να είναι απαραίτητη η δική τους βοήθεια (M.O.= 3,14 T.A.=1,38), καθώς και με το ότι δεν φέρουν οι ίδιοι ευθύνη αν το παιδί τα πάει καλά στο σχολείο ή όχι (M.O.= 2,71 T.A.=1,49).

Τέλος, ελάχιστα συμφώνησαν με το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους λένε πώς τα πάει το παιδί τους παρά μόνο όταν είναι πια αργά (M.O.= 2,18 T.A.=1,23), καθώς και με το ότι το προσωπικό του σχολείου τους κάνει να νιώθουν ανεπιθύμητους (M.O.= 1,68, T.A.=1,12).

**Πίνακας 17:** Συνεργασία με το σχολείο και βαθμός ικανοποίησης

Προτάσεις	M.O.	T.A.
Στο σχολείο του παιδιού μου γίνεται καλή δουλειά.	3,91	1,02
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν στα παιδιά χωρίς να είναι απαραίτητη η δική μου βοήθεια.	3,14	1,38

Δεν είναι δική μου ευθύνη αν το παιδί τα πάει καλά στο σχολείο ή όχι	2,71	1,49
Οι εκπαιδευτικοί δεν μου λένε πώς τα πάει το παιδί μου παρά μόνο όταν είναι πια αργά	2,18	1,23
Στο σχολείο το προσωπικό με κάνει να νιώθω ανεπιθύμητη/ος.	1,68	1,12



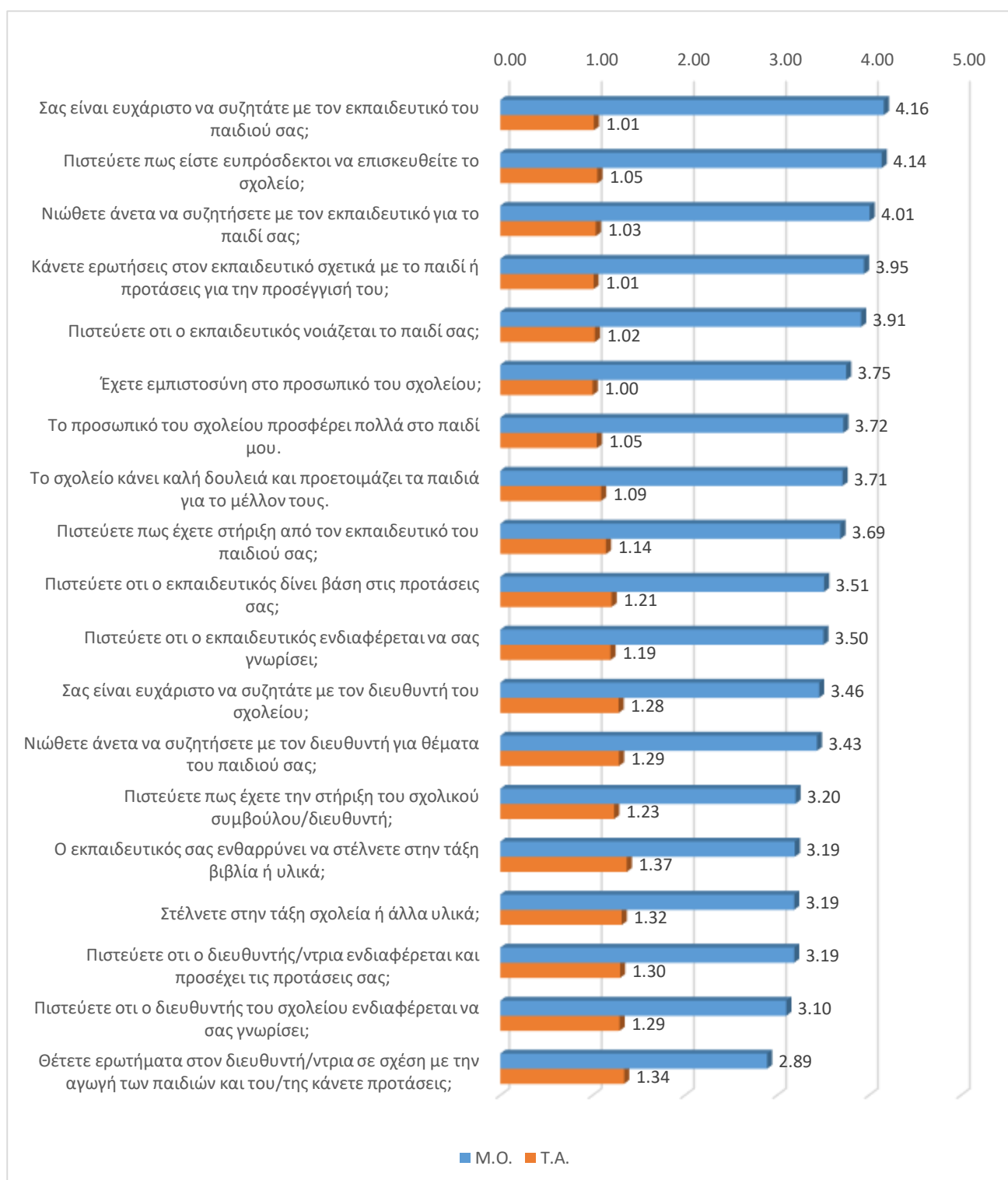
**Γράφημα 37:** Συνεργασία με σχολείο και βαθμός ικανοποίησης

Συνολικά, φαίνεται ότι οι γονείς δηλώνουν πως υπάρχει μέτρια προς αρκετή συνεργασία με το σχολείο (M.O.= 3,56 T.A.=0,82).

**Πίνακας 18:** Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο

Προτάσεις	M.O.	T.A.
Σας είναι ευχάριστο να συζητάτε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	4,16	1,01
Πιστεύετε πως είστε ευπρόσδεκτοι να επισκεφθείτε το σχολείο;	4,14	1,05
Νιώθετε άνετα να συζητήσετε με τον εκπαιδευτικό για το παιδί σας;	4,01	1,03
Κάνετε ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό σχετικά με το παιδί ή προτάσεις για την προσέγγισή του;	3,95	1,01
Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται το παιδί σας;	3,91	1,02
Έχετε εμπιστοσύνη στο προσωπικό του σχολείου;	3,75	1,00
Το προσωπικό του σχολείου προσφέρει πολλά στο παιδί μου.	3,72	1,05
Το σχολείο κάνει καλή δουλειά και προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον τους.	3,71	1,09
Πιστεύετε πως έχετε στήριξη από τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3,69	1,14
Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός δίνει βάση στις προτάσεις σας;	3,51	1,21
Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να σας γνωρίσει;	3,50	1,19
Σας είναι ευχάριστο να συζητάτε με τον διευθυντή του σχολείου;	3,46	1,28
Νιώθετε άνετα να συζητήσετε με τον διευθυντή για θέματα του παιδιού σας;	3,43	1,29

Πιστεύετε πως έχετε την στήριξη του σχολικού συμβούλου/διευθυντή;	3,20	1,23
Ο εκπαιδευτικός σας ενθαρρύνει να στέλνετε στην τάξη βιβλία ή υλικά;	3,19	1,37
Στέλνετε στην τάξη σχολεία ή άλλα υλικά;	3,19	1,32
Πιστεύετε ότι ο διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται και προσέχει τις προτάσεις σας;	3,19	1,30
Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται να σας γνωρίσει;	3,10	1,29
Θέτετε ερωτήματα στον διευθυντή/ντρια σε σχέση με την αγωγή των παιδιών και του/της κάνετε προτάσεις;	2,89	1,34
<b>Συνεργασία με το σχολείο</b>	<b>3,56</b>	<b>0,82</b>



**Γράφημα 38:** Απόψεις για την συνεργασία με το σχολείο

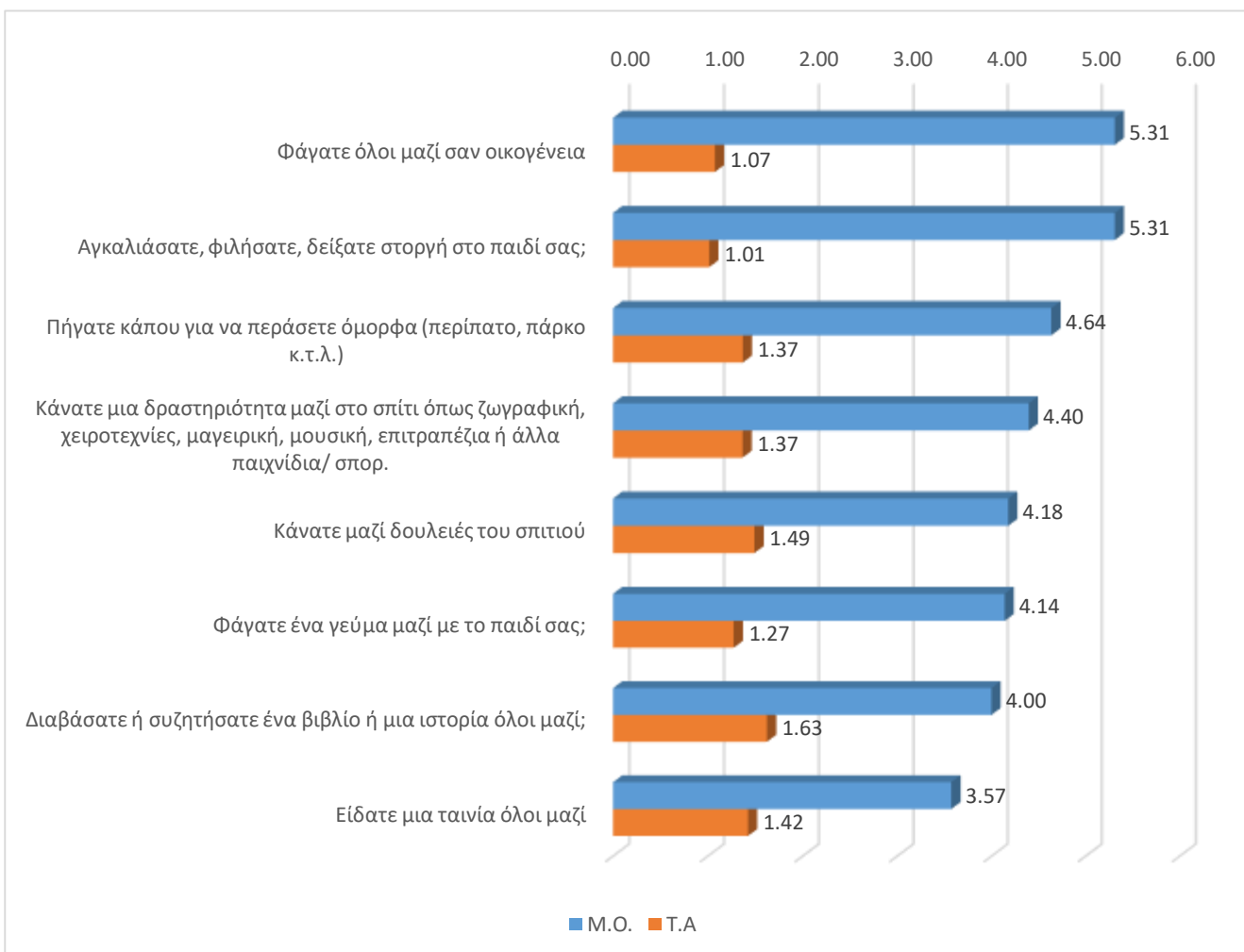
### **ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤ': Οικογενειακό κλίμα: οικογενειακός**

#### **χρόνος/σχέσεις/διαπληκτισμοί**

Από τον Πίνακα 8 (και το Γράφημα 16) παρατηρείται ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, **συμπεραίνεται ότι αρκετές φορές αφιερώθηκε χρόνος στην οικογένεια (Μ.Ο.= 4,44±0,87).**

**Πίνακας 19:** Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις

<b>Πόσες φορές κάνατε καθένα από τα παρακάτω;</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Φάγατε όλοι μαζί σαν οικογένεια	5,31	1,07
Αγκαλιάσατε, φιλήσατε, δείξατε στοργή στο παιδί σας;	5,31	1,01
Πήγατε κάπου για να περάσετε όμορφα (περίπατο, πάρκο κ.τ.λ.)	4,64	1,37
Κάνατε μια δραστηριότητα μαζί στο σπίτι όπως ζωγραφική, χειροτεχνίες, μαγειρική, μουσική, επιτραπέζια ή άλλα παιχνίδια/ σπορ.	4,40	1,37
Κάνατε μαζί δουλειές του σπιτιού	4,18	1,49
Φάγατε ένα γεύμα μαζί με το παιδί σας;	4,14	1,27
Διαβάσατε ή συζητήσατε ένα βιβλίο ή μια ιστορία όλοι μαζί;	4,00	1,63
Είδατε μια ταινία όλοι μαζί	3,57	1,42
<b>Οικογενειακός χρόνος</b>	<b>4,44</b>	<b>0,87</b>



**Γράφημα 39:** Οικογενειακός χρόνος/σχέσεις

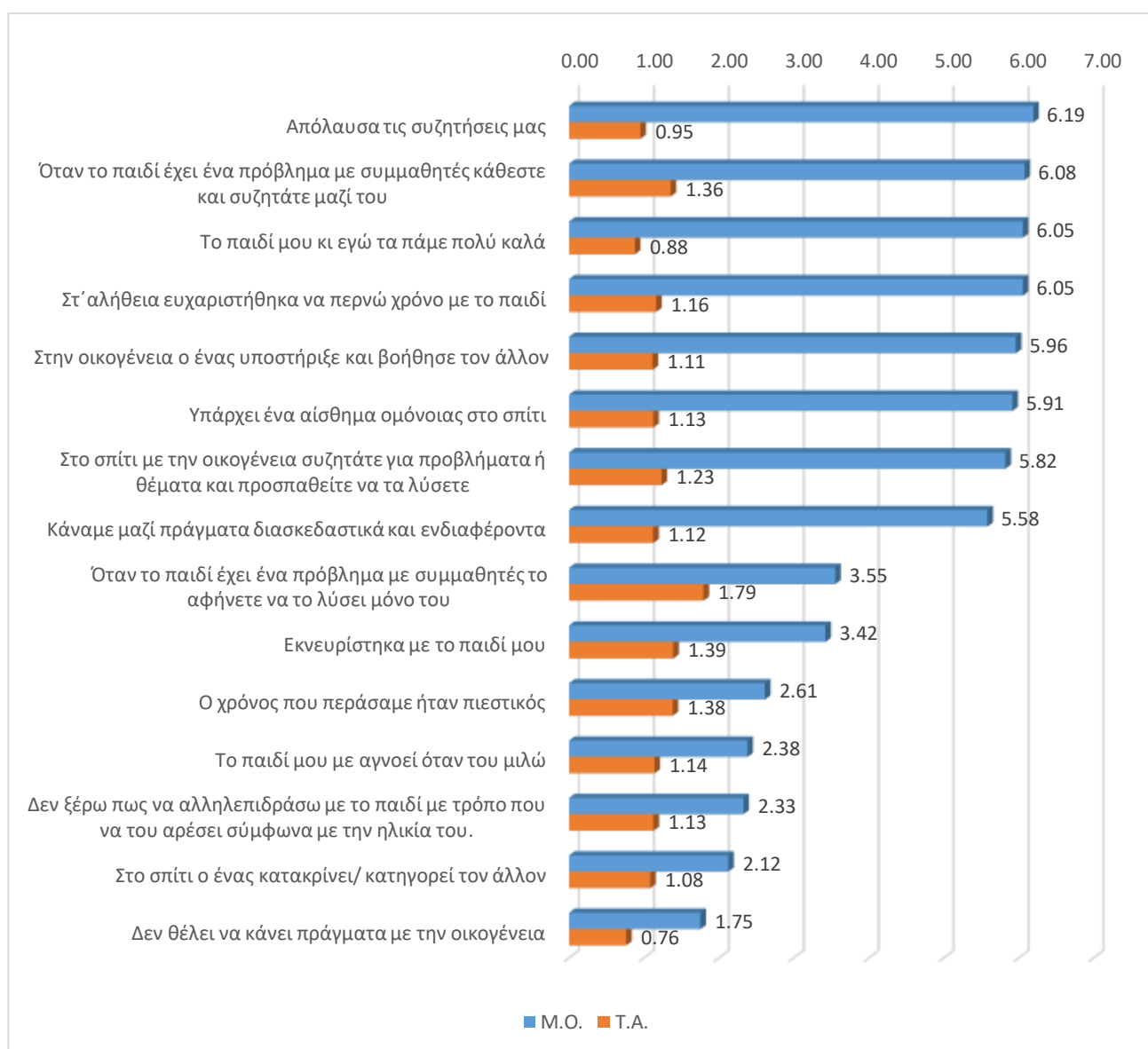
### Οικογενειακό κλίμα

Από τον Πίνακα 9 και το Γράφημα 17 παρουσιάζεται πως σε γενικότερες γραμμές οι γονείς υποστηρίζουν ότι πολύ συχνά υπάρχει καλό οικογενειακό κλίμα και οι σχέσεις είναι καλές πολύ συχνά (M.O.= 5,70, T.A.=0,68).

**Πίνακας 20:** Πόσο ισχύουν/αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα;

Προτάσεις	M.O.	T.A.
Απόλαυσα τις συζητήσεις μας	6,19	0,95
Όταν το παιδί έχει ένα πρόβλημα με συμμαθητές κάθεστε και συζητάτε μαζί του	6,08	1,36
Το παιδί μου κι εγώ τα πάμε πολύ καλά	6,05	0,88
Στ'αλήθεια ευχαριστήθηκα να περνώ χρόνο με το παιδί	6,05	1,16
Στην οικογένεια ο ένας υποστήριξε και βοήθησε τον άλλον	5,96	1,11
Υπάρχει ένα αίσθημα ομόνοιας στο σπίτι	5,91	1,13
Στο σπίτι με την οικογένεια συζητάτε για προβλήματα ή θέματα και προσπαθείτε να τα λύσετε	5,82	1,23

Κάναμε μαζί πράγματα διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα	5,58	1,12
Όταν το παιδί έχει ένα πρόβλημα με συμμαθητές το αφήνετε να το λύσει μόνο του	3,55	1,79
Εκνευρίστηκα με το παιδί μου	3,42	1,39
Ο χρόνος που περάσαμε ήταν πιεστικός	2,61	1,38
Το παιδί μου με αγνοεί όταν του μιλώ	2,38	1,14
Δεν ξέρω πως να αλληλοεπιδράσω με το παιδί με τρόπο που να του αρέσει σύμφωνα με την ηλικία του.	2,33	1,13
Στο σπίτι ο ένας κατακρίνει/ κατηγορεί τον άλλον	2,12	1,08
Δεν θέλει να κάνει πράγματα με την οικογένεια	1,75	0,76
<b>Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις</b>	<b>5,70</b>	<b>0,68</b>



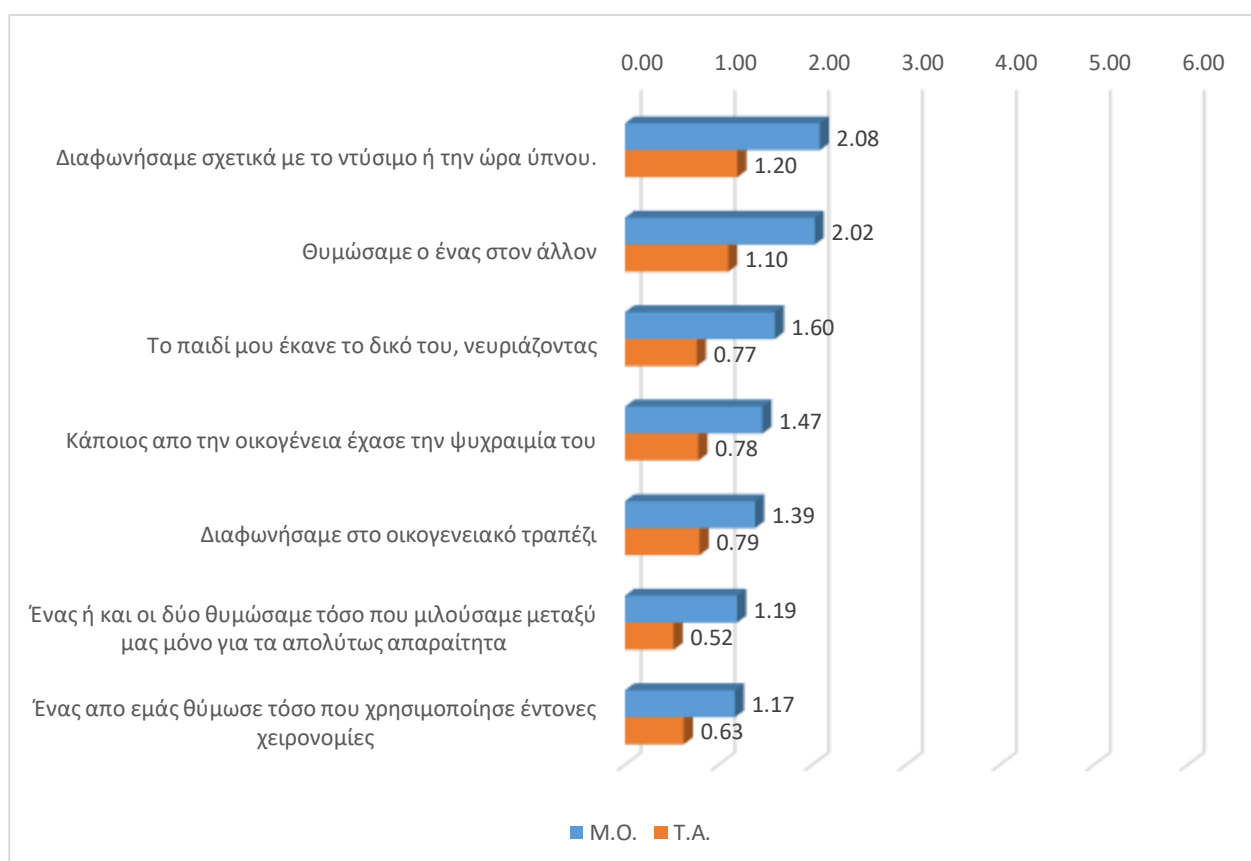
**Γράφημα 40:** Πόσο ισχύουν/ αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας τον τελευταίο μήνα;

## Συχνότητα διαπληκτισμών

Από τον Πίνακα 10 (και το Γράφημα 18) προκύπτει γενικότερα, **ότι καθόλου έως και 2-3 φορές την εβδομάδα υπάρχουν διαπληκτισμοί στην οικογένεια (Μ.Ο.= 1,56Τ.Α.=0,60).**

**Πίνακας 21:** Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας;

Προτάσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διαφωνήσαμε σχετικά με το ντύσιμο ή την ώρα ύπνου.	2,08	1,20
Θυμώσαμε ο ένας στον άλλον	2,02	1,10
Το παιδί μου έκανε το δικό του, νευριάζοντας	1,60	0,77
Κάποιος από την οικογένεια έχασε την ψυχραιμία του	1,47	0,78
Διαφωνήσαμε στο οικογενειακό τραπέζι	1,39	0,79
Ένας ή και οι δύο θυμώσαμε τόσο που μιλούσαμε μεταξύ μας μόνο για τα απολύτως απαραίτητα	1,19	0,52
Ένας από εμάς θύμωσε τόσο που χρησιμοποίησε έντονες χειρονομίες	1,17	0,63
<b>Συχνότητα διαπληκτισμών</b>	<b>1,56</b>	<b>0,60</b>



**Γράφημα 41:** Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας;



### 3.4. Ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή CronbachAlpha για τις οποίες η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική, δηλαδή για τιμές του  $\alpha$  άνω του 0,7. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Γονική εμπλοκή» έχει αξιοπιστία  $\alpha=0,717$ , η «Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων»  $\alpha=0,872$ , η «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων»  $\alpha=0,836$ , το «Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών»  $\alpha=0,884$ , η «Συνεργασία με το σχολείο»  $\alpha=0,942$ , ο «Οικογενειακός χρόνος»  $\alpha=0,806$ , το «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»  $\alpha=0,848$  και η «Συχνότητα διαπληκτισμών»  $\alpha=0,824$ .

**Πίνακας 22:** Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Γονική εμπλοκή	10,11-14,15,16,17-25	0,717
Σημαντικότητα απόκτησης προ ακαδ. δεξιοτήτων	26-29	0,872
Σημαντικότητα εξωσχ. δραστηριοτήτων	30-32	0,836
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	38-47	0,884
Συνεργασία με το σχολείο	48-66	0,942
Οικογενειακός χρόνος	67-74	0,806
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	75-77,78,79,80,81,82,83-85,86,87,88,89	0,848
Συχνότητα διαπληκτισμών	90-96	0,824

### Φύλο

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με

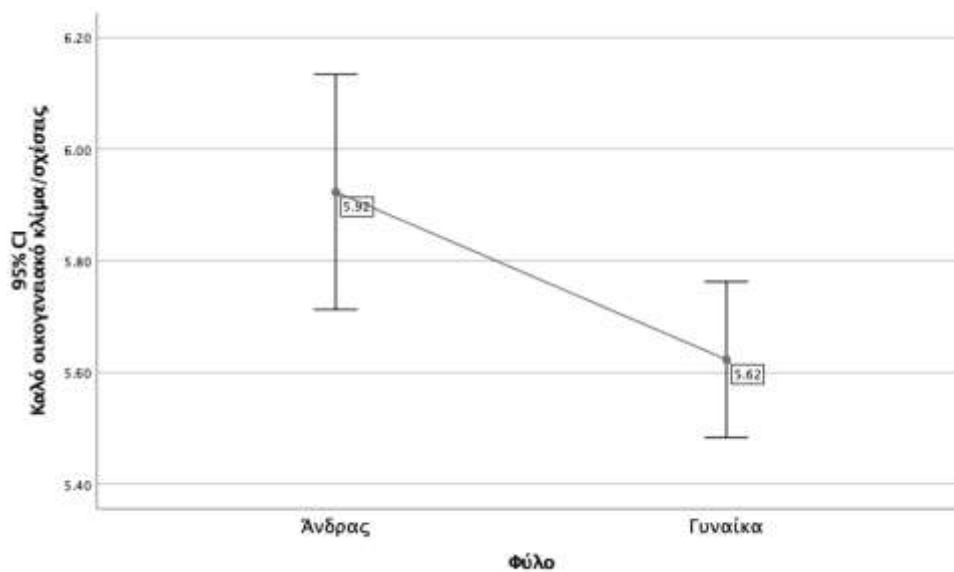
- «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ( $t(127) = 2,232, p=0,027<0,05$ )
- «Συχνότητα διαπληκτισμών» ( $t(127) = -2,062, p=0,041<0,05$ ).

**Πίνακας 23:** Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντες	T	df	p-value
Γονική εμπλοκή	-0,273	127	0,785
Σημαντικότητα απόκτησης προ ακαδ.δεξιοτήτων	1,753	127	0,082
Σημαντικότητα εξωσχ. δραστηριοτήτων	0,584	127	0,56
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των	-1,080	127	0,282

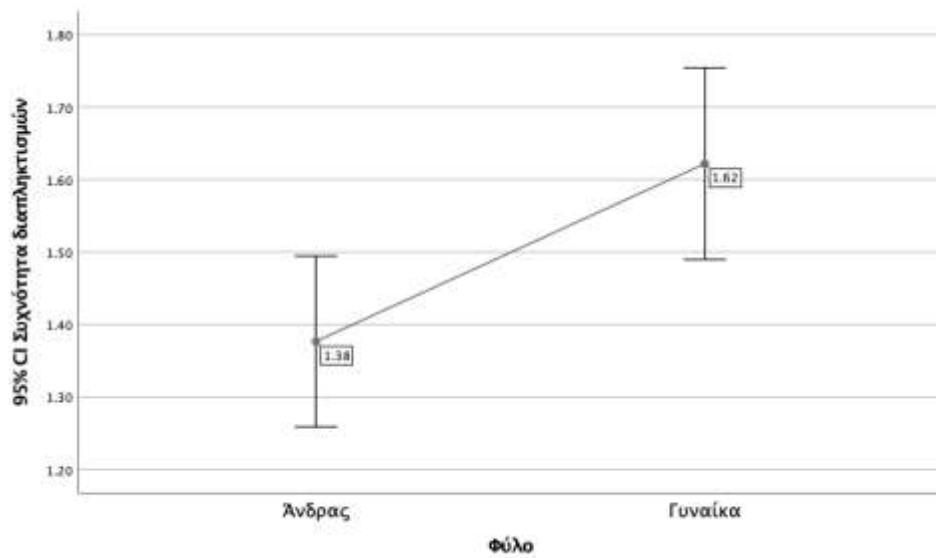
παιδιών			
Συνεργασία με το σχολείο	0,611	127	0,542
Οικογενειακός χρόνος	0,925	127	0,357
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	2,232	127	<b>0,027</b>
Συχνότητα διαπληκτισμών	-2,062	127	<b>0,041</b>

Στο Γράφημα 19 αποτυπώνεται ότι στον παράγοντα «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.=5,92) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(127) = 2,232$ ,  $p=0,027 < 0,05$ ) από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=5,62).



**Γράφημα 42:** Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»\* Φύλο

Από τον Πίνακα 14 (Γράφημα 20) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συχνότητα διαπληκτισμών» ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.=1,38) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(127) = -2,062$ ,  $p=0,041 < 0,05$ ) από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=1,62).



**Γράφημα 43:** Errorbar «Συχνότητα διαπληκτισμών»\* Φύλο

## Ηλικία

Στον Πίνακα 15 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Συνεργασία με το σχολείο» ( $F(3,120) = 3,475, p = 0,018 < 0,001$ )
- «Οικογενειακός χρόνος» ( $F(3,120) = 3,207, p = 0,025 < 0,05$ )
- «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ( $F(3,125) = 3,836, p = 0,011 < 0,05$ ).

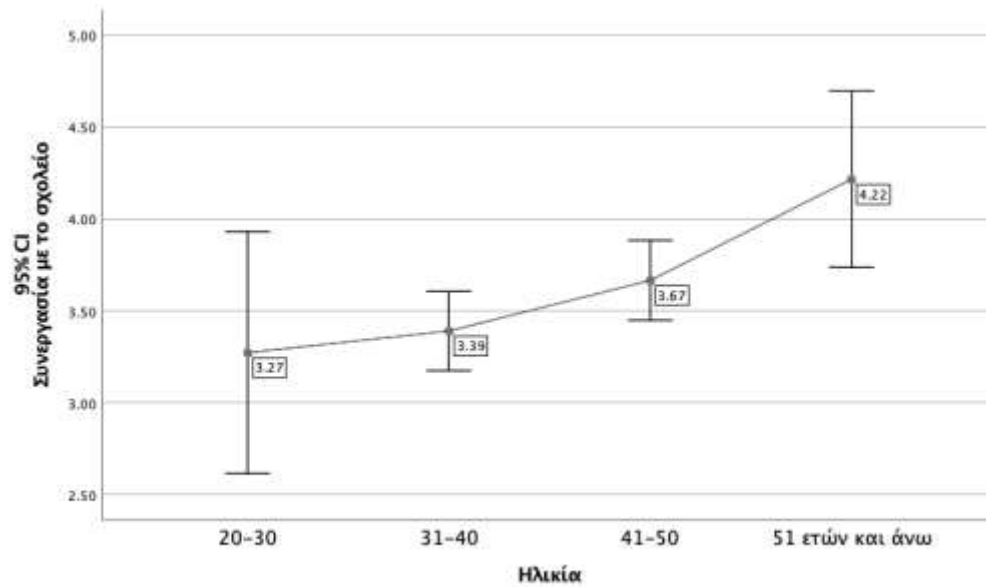
**Πίνακας 24:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Γονική εμπλοκή	ANOVA	$F(3,125) = 1,013$	0,389
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	Kruskal-Wallis	$H(3) = 4,125$	0,248
Σημαντικότητα εξωσχολ. δραστηριοτήτων	Kruskal-Wallis	$H(3) = 2,984$	0,394
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	Kruskal-Wallis	$H(3) = 7,354$	0,061
Συνεργασία με το σχολείο	ANOVA	$F(3,125) = 3,475$	<b>0,018</b>
Οικογενειακός χρόνος	ANOVA	$F(3,125) = 3,207$	<b>0,025</b>
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	ANOVA	$F(3,125) = 3,836$	<b>0,011</b>
Συχνότητα διαπληκτισμών	ANOVA	$F(3,125) = 2,345$	0,076

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:  
«51-60/ Άνω των 60»

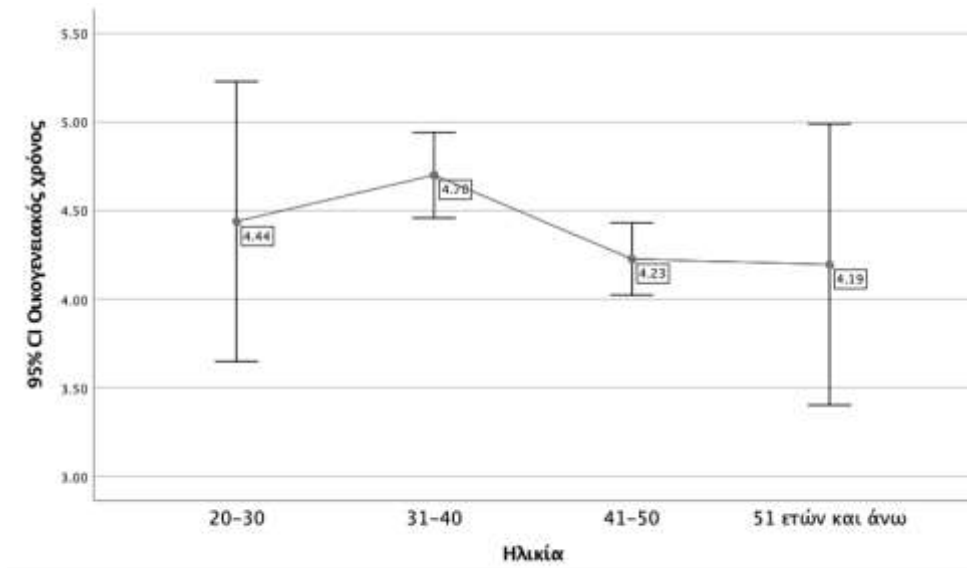
Στο Γράφημα 21 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Συνεργασία με το σχολείο» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 51 ετών και άνω (M.O.=4,23) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον

αντίστοιχο εκείνων που είναι 31-40 ετών (Μ.Ο.=3,39,  $p=0,005$ ) και 20-30 ετών (Μ.Ο.=3,27,  $p=0,027$ ).



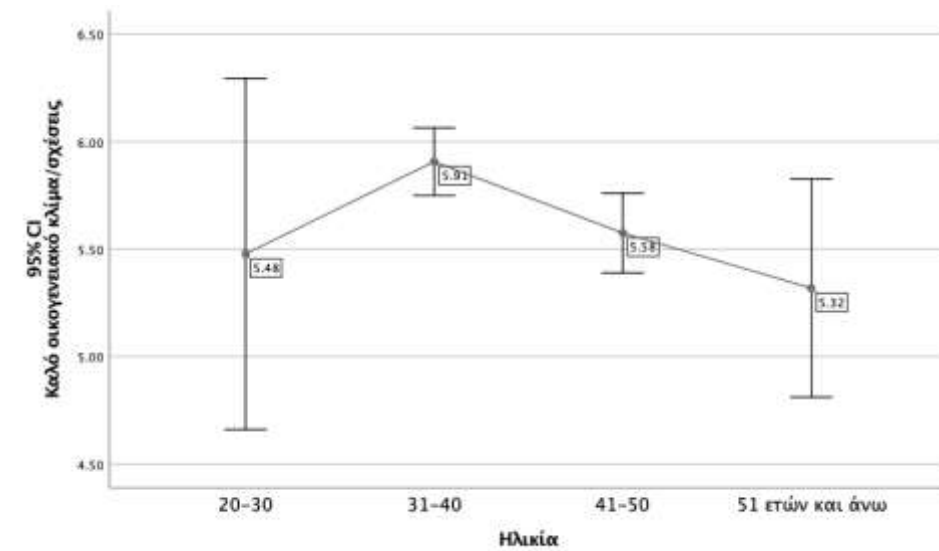
**Γράφημα 44:** Errorbar «Συνεργασία με το σχολείο»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 22 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Οικογενειακός χρόνος» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 31-40 ετών (Μ.Ο.= 4,76) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $p=0,004$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 41-50 (Μ.Ο.=4,23).



**Γράφημα 45:** Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»\*Ηλικία

Στο Γράφημα 23 αποτυπώνεται ότι στον παράγοντα «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 31-40 ετών (M.O.=5,91) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 41-50 (M.O.=5,58,  $p=0,008$ ) και 51 ετών και άνω (M.O.=5,32,  $p=0,014$ ).



**Γράφημα 46:** Errorbar «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις»\*Ηλικία

## Οικογενειακή Κατάσταση

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independentsamplest-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με

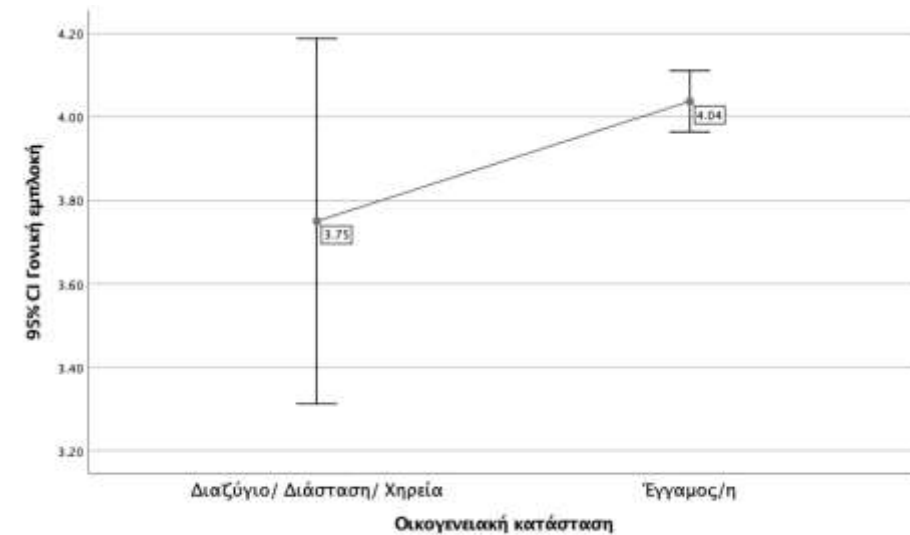
- «Γονική εμπλοκή» ( $t(127) = -1,986, p=0,049<0,05$ )
- «Οικογενειακός χρόνος» ( $t(127) = -2,305, p=0,023<0,05$ )

**Πίνακας 25:** Έλεγχοι independentsamplest-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Γονική εμπλοκή	t-test	$t(127) = -1,986$	<b>0,049</b>
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	t-test	$t(127) = 0,681$	0,497
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	Mann-Whitney	$U=390,000$	0,113
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	t-test	$t(127) = -0,897$	0,372
Συνεργασία με το σχολείο	t-test	$t(127) = -1,206$	0,230
Οικογενειακός χρόνος	t-test	$t(127) = -2,305$	<b>0,023</b>
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	t-test	$t(127) = -1,486$	0,14
Συχνότητα διαπληκτισμών	t-test	$t(127) = -0,184$	0,854

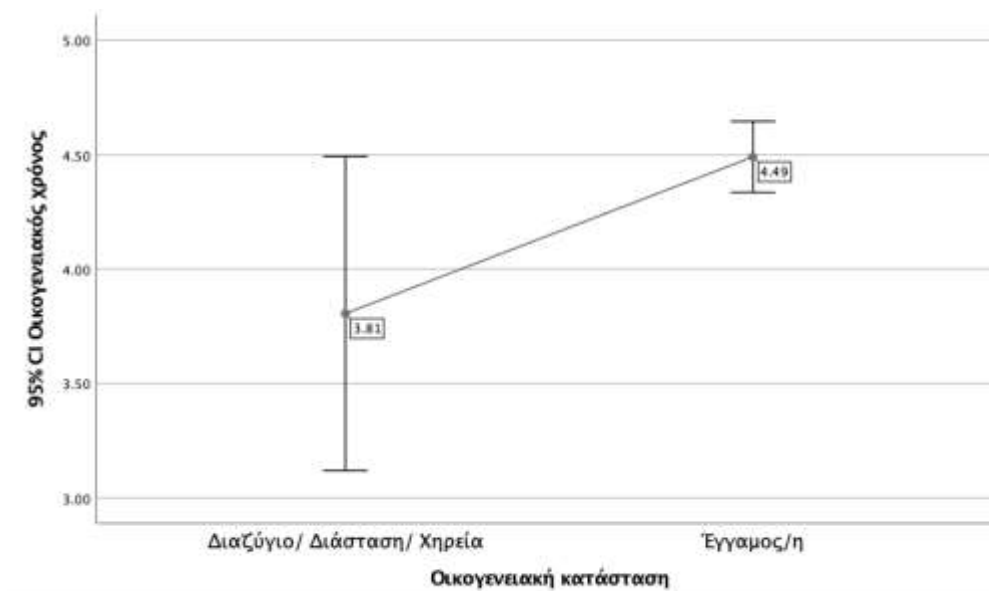
\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:  
«Διάσταση/ Διαζύγιο/ Χηρεία»

Στο Γράφημα 24 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Γονική εμπλοκή» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι σε διάσταση ή χηρεία ή έχουν πάρει διαζύγιο ( $M.O.=3,75$ ) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(127) = -1,986, p=0,049<0,05$ ) από τον αντίστοιχο των ατόμων που είναι έγγαμοι ( $M.O.=4,04$ ).



**Γράφημα 47:** Errorbar «Γονική εμπλοκή»\*Οικογενειακή κατάσταση

Αντίστοιχα στο Γράφημα 25 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Οικογενειακός χρόνος» ο μέσος όρος των ατόμων που είναι σε διάσταση ή χηρεία ή έχουν πάρει διαζύγιο (Μ.Ο.=3,81) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(127) = -2,305, p=0,023 < 0,05$ ) από τον αντίστοιχο των ατόμων που είναι έγγαμοι (Μ.Ο.=4,49).



**Γράφημα 48:** Errorbar «Οικογενειακός χρόνος»\*Οικογενειακή κατάσταση

## Φύλο παιδιού στο οποίο αναφέρεστε

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο του παιδιού που γίνεται αναφορά, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με

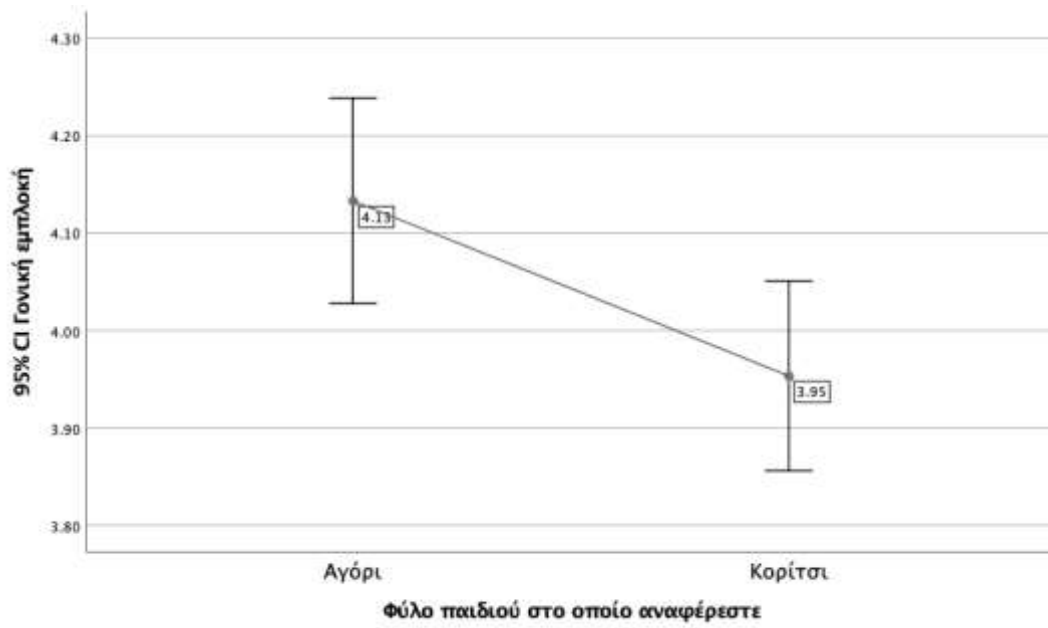
- «Γονική εμπλοκή» ( $t(127) = 2,350, p=0,020<0,05$ )
- «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων» ( $t(126,999) = 2,224, p=0,028<0,05$ ).

**Πίνακας 26:** Έλεγχοι independentsamplest-test των παραγόντων ως προς το φύλο παιδιού που γίνεται αναφορά

Παράγοντες	T	df	p-value
Γονική εμπλοκή	2,350	127	<b>0,020</b>
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	1,282	127	0,202
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	2,224	126,999	<b>0,028</b>
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	-0,926	127	0,356
Συνεργασία με το σχολείο	1,612	127	0,109
Οικογενειακός χρόνος	1,614	127	0,109
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	0,436	127	0,663
Συχνότητα διαπληκτισμών	0,303	127	0,762

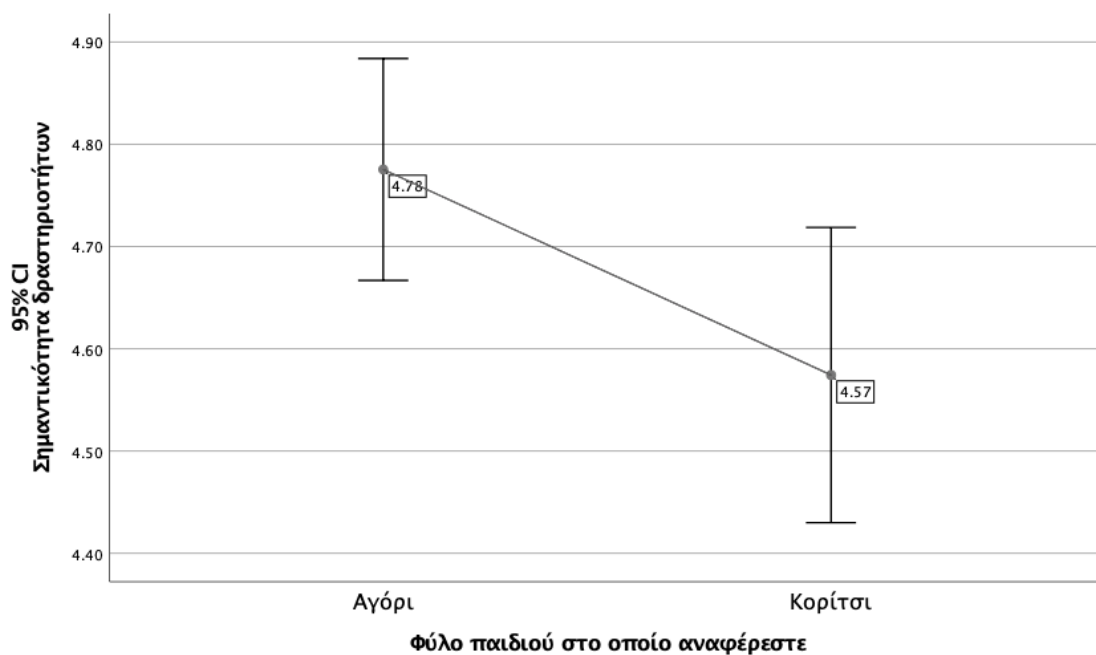
Στο Γράφημα 26 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Γονική εμπλοκή» ο μέσος όρος των ατόμων που αναφέρονται σε αγόρι (Μ.Ο.=4,13) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(127) = 2,350, p=0,020<0,05$ ) από τον αντίστοιχο των ατόμων που αναφέρονται σε κορίτσι (Μ.Ο.=3,95).





**Γράφημα 49:** Errorbar «Γονική εμπλοκή»\* Φύλο παιδιού

Στο Γράφημα 27 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων» ο μέσος όρος των ατόμων που αναφέρονται σε αγόρι (M.O.=4,78) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(126,999) = 2,224, p=0,028 < 0,05$ ) από τον αντίστοιχο των ατόμων που αναφέρονται σε κορίτσι (M.O.=4,57).



**Γράφημα 50:** Errorbar «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων»\* Φύλο παιδιού

## Σειρά γέννησης

Στον Πίνακα 28 δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των

παραγόντων ως προς τη σειρά γέννησης του παιδιού, από όπου δεν προκύπτει καμία

στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ( $p \geq 0,135$ ).

**Πίνακας 27:** Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων ως προς τη σειρά γέννησης του παιδιού

Παράγοντες	Σειρά γέννησης του παιδιού
Γονική εμπλοκή	$r_s(129) = -0,056, p=0,526$
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	$r_s(129) = 0,018, p=0,836$
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	$r_s(129) = -0,109, p=0,219$
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	$r_s(129) = 0,132, p=0,135$
Συνεργασία με το σχολείο	$r_s(129) = 0,115, p=0,196$
Οικογενειακός χρόνος	$r_s(129) = -0,059, p=0,508$
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	$r_s(129) = -0,026, p=0,766$
Συχνότητα διαπληκτισμών	$r_s(129) = -0,041, p=0,643$

## Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι

Στον Πίνακα 29 δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των

παραγόντων ως προς τον αριθμό των ανήλικων αδερφών, από όπου δεν προκύπτει καμία

στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες ( $p \geq 0,069$ ).

**Πίνακας 28:** Συσχετίσεις Spearmanτων παραγόντων ως προς τον αριθμό των ανήλικων αδερφών για το παιδί που γίνεται η αναφορά

Παράγοντες	Αριθμός ανήλικων αδερφών
Γονική εμπλοκή	$r_s(129) = -0,088, p=0,320$
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	$r_s(129) = -0,153, p=0,083$
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	$r_s(129) = 0,097, p=0,276$
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	$r_s(129) = 0,157, p=0,076$
Συνεργασία με το σχολείο	$r_s(129) = -0,150, p=0,090$
Οικογενειακός χρόνος	$r_s(129) = 0,125, p=0,159$
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	$r_s(129) = 0,161, p=0,069$
Συχνότητα διαπληκτισμών	$r_s(129) = -0,118, p=0,182$

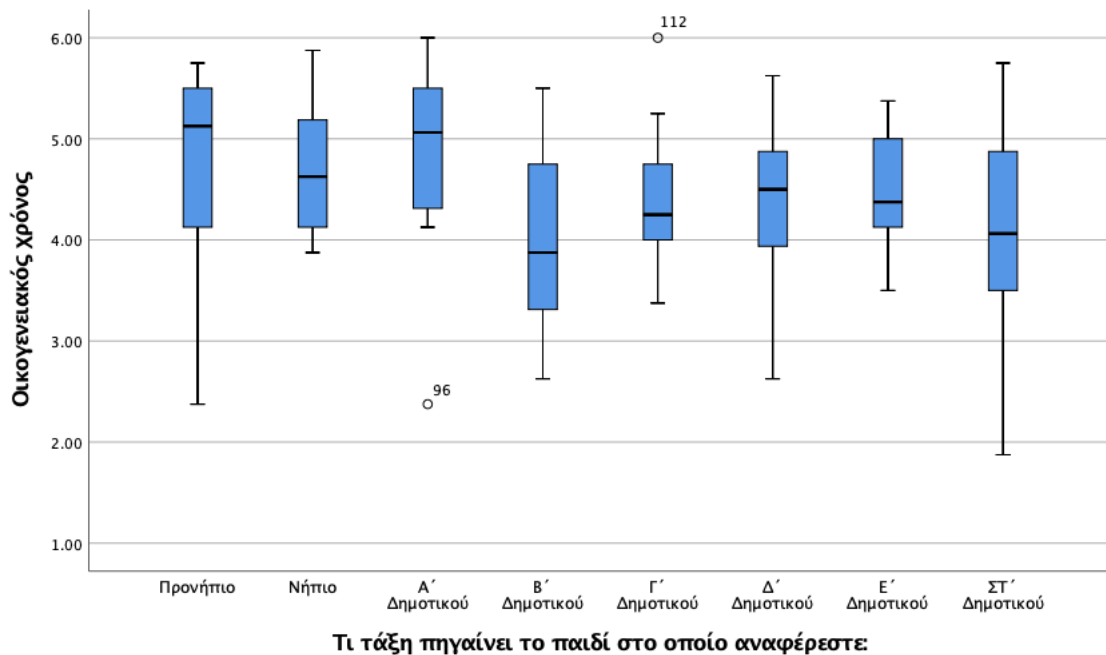
## Τάξη που πηγαίνει το παιδί

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την τάξη που πηγαίνει το παιδί, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον «Οικογενειακό χρόνο» ( $H(7) = 15,030, p=0,036 < 0,05$ ).

**Πίνακας 29:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την τάξη που πηγαίνει το παιδί

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Γονική εμπλοκή	Kruskal-Wallis	$H(7) = 5,873$	0,555
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	Kruskal-Wallis	$H(7) = 10,660$	0,154
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	Kruskal-Wallis	$H(7) = 8,957$	0,256
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	Kruskal-Wallis	$H(7) = 7,172$	0,411
Συνεργασία με το σχολείο	Kruskal-Wallis	$H(7) = 9,769$	0,202
Οικογενειακός χρόνος	Kruskal-Wallis	$H(7) = 15,030$	<b>0,036</b>
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	ANOVA	$F(7,121) = 0,878$	0,526
Συχνότητα διαπληκτισμών	Kruskal-Wallis	$H(7) = 2,557$	0,923

Στο Γράφημα 28 παρατηρείται ότι στον παράγοντα «Οικογενειακός χρόνος» η μέση βαθμίδα των γονέων που αναφέρονται σε παιδί που πηγαίνει στη Β' Δημοτικού (M.B.=48,21) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που αναφέρονται σε παιδί που πηγαίνει προνήπιο (M.B.=81,02,  $p=0,042$ ) και Α' Δημοτικού (M.B.=85,38,  $p=0,036$ ). Ακόμη, η μέση βαθμίδα των γονέων που αναφέρονται σε παιδί που πηγαίνει στη ΣΤ' Δημοτικού (M.B.=50,58) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που αναφέρονται σε παιδιά που πηγαίνουν προνήπιο (M.B.=81,02,  $p=0,003$ ) και Α' Δημοτικού (M.B.=85,38,  $p=0,006$ ).



**Γράφημα 51:**Boxplot «Οικογενειακός χρόνος»\*Τάξη που πηγαίνει το παιδί

### Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και των μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,052$ ).

**Πίνακας 30:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Γονική εμπλοκή	Kruskal-Wallis	H (4) = 1,515	0,824
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	Kruskal-Wallis	H (4) = 3,483	0,480
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	Kruskal-Wallis	H (4) = 9,408	0,052
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	Kruskal-Wallis	H (4) = 1,176	0,882
Συνεργασία με το σχολείο	ANOVA	F (4,124) = 1,750	0,143
Οικογενειακός χρόνος	ANOVA	F (4,124) = 0,751	0,559
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	ANOVA	F (4,124) = 0,725	0,577
Συχνότητα διαπληκτισμών	Kruskal-Wallis	H (4) = 8,607	0,072

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:  
«Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/ Γυμνάσιο/ Λύκειο/ Τεχνικό Λύκειο»

## Προσδιορισμός απασχόλησης

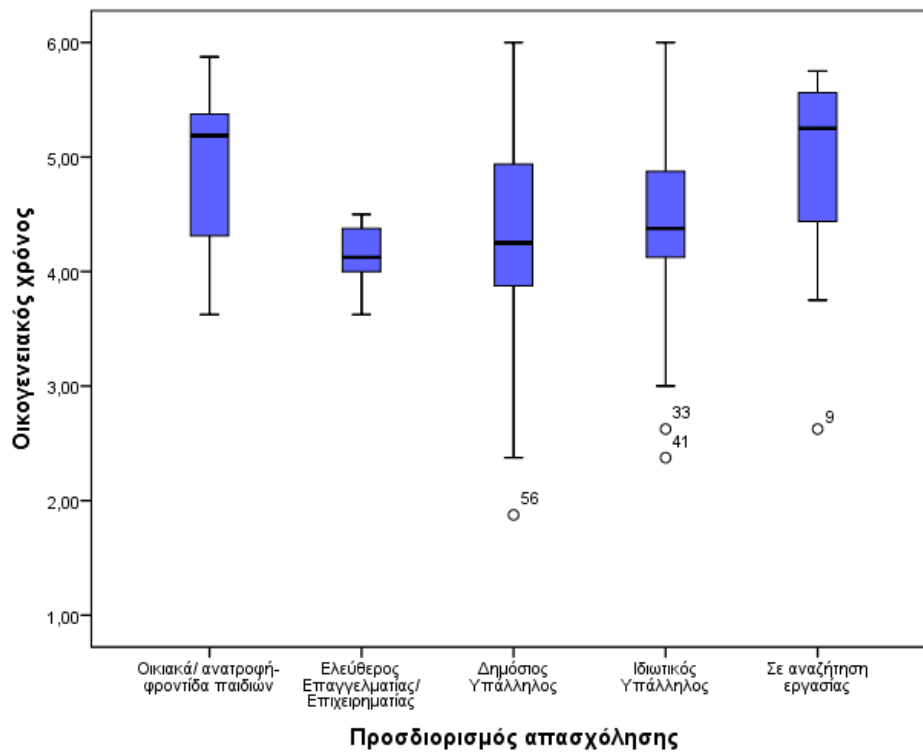
Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τον προσδιορισμό απασχόλησης, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων στον παράγοντα «Οικογενειακός χρόνος» ( $H(4)=9,987, p=0,041$ ).

**Πίνακας 31:** Αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τον προσδιορισμό απασχόλησης

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Γονική εμπλοκή	ANOVA	$F(4,123) = 0,169$	0,954
Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	ANOVA	$F(4,123) = 1,685$	0,158
Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	Kruskal-Wallis	$H(4) = 1,616$	0,806
Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	Kruskal-Wallis	$H(4) = 2,263$	0,687
Συνεργασία με το σχολείο	ANOVA	$F(4,123) = 1,803$	0,132
Οικογενειακός χρόνος	Kruskal Wallis	$H(4) = 9,987$	<b>0,041</b>
Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	ANOVA	$F(4,123) = 1,373$	0,247
Συχνότητα διαπληκτισμών	Kruskal-Wallis	$H(4) = 8,622$	0,071

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού πληθυσμού δείγματος:  
«Επιχειρηματίας/ Ελεύθερος επαγγελματίας»

Από το Γράφημα 29 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Οικογενειακός χρόνος» η μέση βαθμίδα των ατόμων που ασχολούνται με τα οικιακά και την ανατροφή-φροντίδα παιδιών ( $M.B.=85,53$ ) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ελεύθερων επαγγελματιών-επιχειρηματικών ( $M.B.=46,60, p=0,040$ ), των δημοσίων υπαλλήλων ( $M.B.=59,36, p=0,011$ ) και των ιδιωτικών ( $M.B.=62,59, p=0,043$ ).



**Γράφημα 52:** Βoxplot «Οικογενειακός χρόνος» \* Απασχόληση

Στον Πίνακα 35 συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων.

- ❖ Η «Γονική εμπλοκή» συσχετίστηκε θετικά με τους παράγοντες: «Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων» ( $r_s(129) = 0,266, p < 0,01$ ), «Σημαντικότητα δραστηριοτήτων» ( $r_s(129) = 0,473, p < 0,01$ ), «Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών» ( $r_s(129) = 0,346, p < 0,01$ ), «Συνεργασία με το σχολείο» ( $r_s(129) = 0,539, p < 0,01$ ), «Οικογενειακός χρόνος» ( $r_s(129) = 0,422, p < 0,01$ ) και «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ( $r_s(129) = 0,247, p < 0,01$ ).
- ❖ Η «Σημαντικότητα απόκτησης προ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» συσχετίστηκε θετικά με την «Συνεργασία με το σχολείο» ( $r_s(129) = 0,228, p < 0,01$ ).
- ❖ Η «Σημαντικότητα εξωσχολικών δραστηριοτήτων» συσχετίστηκε θετικά με «Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών» ( $r_s(129) = 0,411, p < 0,01$ ), «Συνεργασία με το σχολείο» ( $r_s(129) = 0,181, p < 0,05$ ), «Οικογενειακός χρόνος» ( $r_s(129) = 0,247, p < 0,01$ ) και «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ( $r_s(129) = 0,174, p < 0,05$ ).

- ❖ Το «Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών» σχετίστηκε θετικά με την «Συνεργασία με το σχολείο» ( $r_s(129) = 0,258, p < 0,01$ )
- ❖ Ο «Οικογενειακός χρόνος» σχετίστηκε θετικά με το «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» ( $r_s(129) = 0,399, p < 0,01$ ).
- ❖ Τέλος, το «Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις» συσχετίστηκε αρνητικά με την «Συχνότητα διαπληκτισμών» ( $r_s(129) = -0,482, p < 0,01$ ).

**Πίνακας 32:** Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Γονική εμπλοκή	1,000							
2. Σημαντικότητα απόκτησης δεξιοτήτων	<b>,266**</b>	1,000						
3. Σημαντικότητα δραστηριοτήτων	<b>,473**</b>	0,05	1,000					
4. Ενδιαφέρον γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών	<b>,346**</b>	0,061	<b>,411**</b>	1,000				
5. Συνεργασία με το σχολείο	<b>,539**</b>	<b>,228**</b>	<b>,181*</b>	<b>,258**</b>	1,000			
6. Οικογενειακός χρόνος	<b>,422**</b>	0,015	<b>,247**</b>	0,113	0,118	1,000		
7. Καλό οικογενειακό κλίμα/σχέσεις	<b>,247**</b>	0,033	<b>,174*</b>	0,119	0,021	<b>,399**</b>	1,000	
8. Συχνότητα διαπληκτισμών	-0,046	0,042	0,018	0,019	-0,036	0,007	<b>-,482**</b>	1,000

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### *Συζήτηση (1ης έρευνα)*

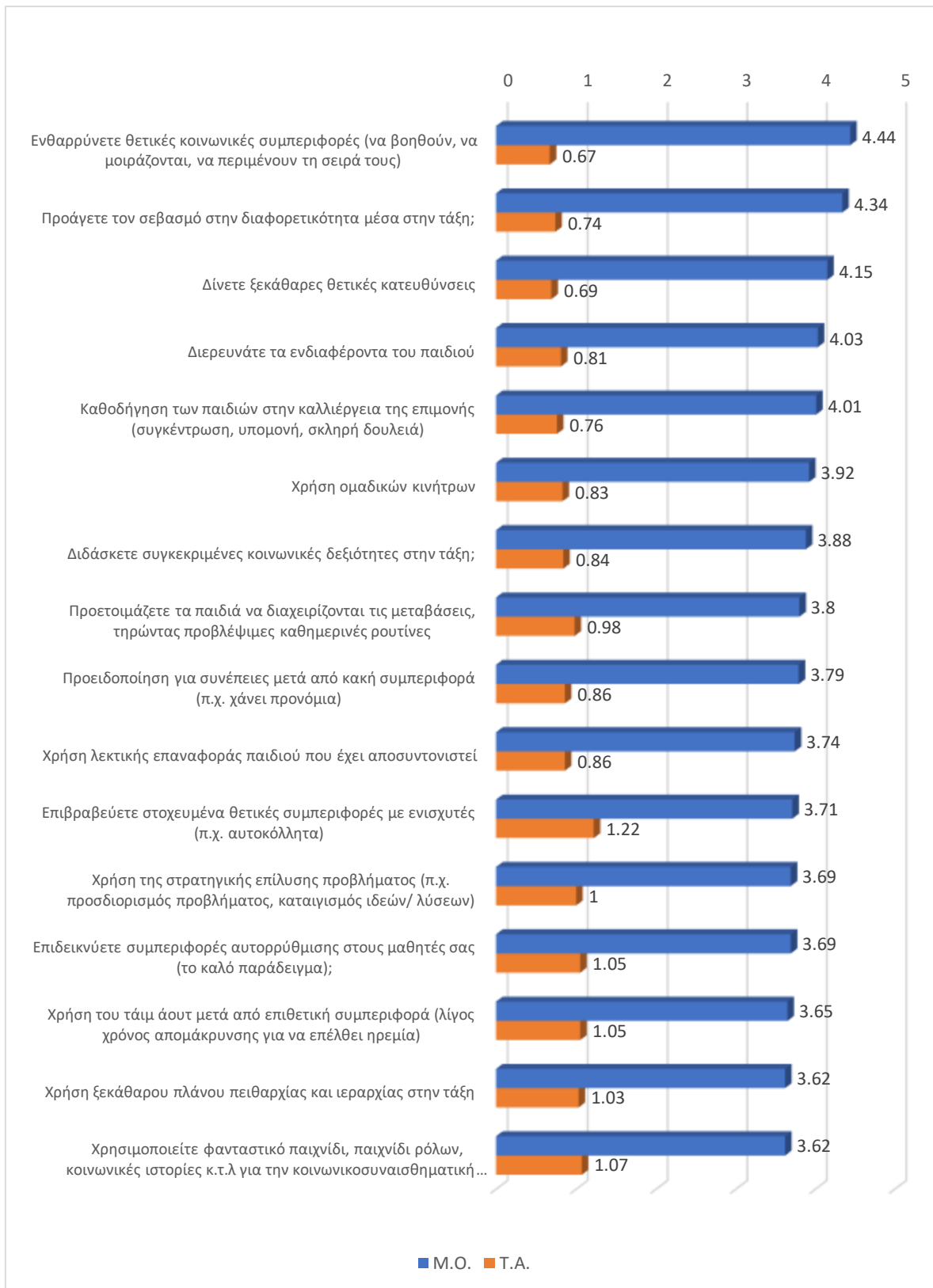
Για την πρώτη έρευνα που παρουσιάζεται, σκοπός είναι να διερευνηθεί ποιοι εκπαιδευτικοί προάγουν πιο συχνά την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την εμπλοκή των γονέων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρείται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

#### **1) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση;**

Ως προς τη **συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων στρατηγικών για την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, παρατηρήθηκε η υποστήριξη γενικά μέτριας χρήσης.** Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ενθαρρύνουν αρκετά ως πολύ συχνά θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Επιπλέον, λιγότερο συχνά εξασκούν τα παιδιά σε στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων, ενώ δηλώνουν ότι δεν κάνουν συχνά χρήση ατομικών κινήτρων. Ενδιαφέρουσες κρίνονται επίσης οι δηλώσεις μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών ότι κάνουν λιγότερο συχνά χρήση πρακτικών αυτοδιαχείρισης θυμού και λιγότερο συχνά εξασκούν τα παιδιά στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση και διαχείριση προβληματικών καταστάσεων. Ωστόσο, χαρακτήρισαν το σύνολο αυτών των στρατηγικών αρκετά χρήσιμες. Αν θέλαμε να ταξινομήσουμε τις στρατηγικές σε σειρά με πρώτη την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη θα είχαμε το παρακάτω γράφημα:





## **2) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία με τους γονείς;**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν να χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό στρατηγικές για τη συνεργασία τους με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, δείχνουν ουδέτεροι σε στρατηγικές που περιλαμβάνουν ομιλίες σε γονείς σχετικά με συγκεκριμένα θέματα αγωγής/ συμπεριφοράς (M.O.= 4,36 T.A.=1,77). Ενώ, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι λιγότερο συχνά προάγουν την εμπλοκή των γονέων στην τάξη (M.O.=3,81 T.A.=1,82).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί κάνουν ελάχιστες επισκέψεις στο σπίτι (M.O.=1,65 T.A.=1,34). Ακόμη, δηλώνουν να αναπτύσσουν πολύ συχνά σχέση συνεργασίας με τους γονείς και αρκετά συχνά δηλώνουν ότι συζητούν και προτείνουν δραστηριότητες κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής για το σπίτι. Επίσης, υποστηρίζουν ότι συνεργάζονται συχνά με τους γονείς, για ένα πλάνο συμπεριφοράς στο σχολείο και στο σπίτι, για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο του παιδιού. Επίσης, στις δηλώσεις τους αναφέρεται συχνή επικοινωνία μαζί τους με ποικίλους τρόπους (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και συχνή παροχή προτάσεων και για την επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας στο σπίτι. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα φάνηκε να δηλώνουν συχνή χρήση στατηγικών που διευκολύνουν και προάγουν τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στους γονείς.

Παρόλαυτά, από προηγούμενες έρευνες έχει υπογραμμιστεί το φαινόμενο που παρατηρείται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σε πολλές περιπτώσεις, όταν δηλώνουν στις έρευνες ότι έχουν θετική στάση στη γονική εμπλοκή. Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν και υπογραμμίζουν ότι δεν έχουν τη σχετική εκπαίδευση και τηρούν αρνητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους γονείς (Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη, 1991 και Κρίβας και συν, 2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε σημαντικό αριθμό ερευνών

έχει αναφερθεί πως συχνά αντιμετωπίζουν την επαφή με τους γονείς ως "αναγκαίο κακό" και το σχολείο ως ένα "κλειστό ίδρυμα" όπου ισχύουν οι δικοί τους όροι και κανόνες και δεν επιθυμούν οι γονείς να επεμβαίνουν περισσότερο απ'όσο οι ίδιοι επιθυμούν κάθε φορά (Γεωργίου, 2000· Παπαγιαννίδου,2000·Καλογρίδη,2006).

### **3) Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με πιο συχνή χρήση στρατηγικών κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής;**

Αρχικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ηλικία καθώς οι εκπαιδευτικοί 22-40 ετών φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 40. Στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών (Συμεού, 2008).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που φάνηκε να έχει ενδιαφέρον είναι η **υπηρεσιακή κατάσταση**. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι πιο αβέβαιοι για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριφορές, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και με εκείνους που έχουν κάποια άλλη υπηρεσιακή κατάσταση. Επιπλέον, οι αναπληρωτές χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τους υποδιευθυντές-ριες ή διευθυντές-ριες. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως όσοι έχουν κάποια άλλη υπηρεσιακή κατάσταση χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα τις εν λόγω στρατηγικές, σε σχέση με τους υποδιευθυντές-ριες ή διευθυντές-ριες.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ακόμη πως είναι αλληλένδετες οι έννοιες που διερευνήθηκαν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με πιο συχνή χρήση στρατηγικών κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, αναλόγως εμφανίζουν συχνότερα τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- πιο συχνά αυξημένο αίσθημα βεβαιότητας στη διαχείριση της τάξης. Το συγκεκριμένο στοιχείο φάνηκε πιο αυξημένο σε άντρες εκπαιδευτικούς σε σχέση με γυναίκες συναδέλφους.
- πιο συχνή χρήση στρατηγικών που ευνοούν τη συνεργασία με την οικογένεια.-πιο συχνή χρήση στρατηγικών που φανερώνουν διαπολιτισμική ετοιμότητα. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό βρέθηκε πιο αυξημένο σε νηπιαγωγούς παρά σε δασκάλους.
- πιο συχνή χρήση στρατηγικών συνεργασίας με συναδέλφους και διευθυντή.

Επομένως παρατηρείται η συσχέτιση των παραπάνω εννοιών, γεγονός που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύσσουν και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους.

#### **4)Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνδέονται με πιο συχνή συνεργασία με την οικογένεια;**

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι 22-30 ετών είναι πιο αβέβαιοι για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριφορές, επιδιώκουν σε μικρότερο βαθμό συνεργασία με τους γονείς και έχουν σε μικρότερο βαθμό διαπολιτισμική ετοιμότητα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας ανώ των 40. Στο σημείο αυτό τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών ( Συμεού, 2008).

Ανάλογα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 10 έτη εμπειρία επιδιώκουν σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με τους γονείς και έχουν μικρότερη διαπολιτισμική ετοιμότητα, σε σχέση με εκείνους που έχουν πάνω από 20 έτη εμπειρία. Στο σημείο αυτό τα ευρήματα δείχνουν να είναι σε συμφωνία με τη ( Συμεού, 2008) που αναφέρει πως αρνητική στάση σε πρακτικές που ευνοούν την γονική

εμπλοκή, συχνά παρατηρείται σε πιο νέους και με λιγότερα χρόνια εμπειρίας εκπαιδευτικούς (Συμεού,2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε έρευνα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, με συμμετοχή 255 δασκάλων, νέοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από τρία χρόνια εμπειρίας, φάνηκε πως έχουν περισσότερες ανασφάλειες από τους πιο έμπειρους (Tschannen-Moran&Hay, 2007). Ακόμη, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μικρότερο βαθμό την συνεργασία με τους γονείς, ενώ έχουν μικρότερη διαπολιτισμική ετοιμότητα, σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Τελειώνοντας, πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, δείχνοντας ότι οι έννοιες είναι αλληλένδετες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν πιο συχνά συνεργασία με την οικογένεια, παράλληλα έχουν και τα εξής χαρακτηριστικά:

- έχουν ενισχυμένο το αίσθημα σιγουριάς για τη διαχείριση της τάξης και την προαγωγή κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε περισσότερο σε άντρες εκπαιδευτικούς
- πραγματοποιούν πιο συχνά χρήση στρατηγικών κοινωνικο συναισθηματικής αγωγής
- χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές που ευνοούν θετικό σχολικό κλίμα
- πραγματοποιούν πιο συχνά χρήση στρατηγικών που ευνοούν την διαπολιτισμικότητα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές που ευνοούν την διαπολιτισμικότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Ανάλογα αποτελέσματα ανέδειξε η έρευνα των Tao et al, 2019 που μελέτησε τις απόψεις μητέρων παιδιών στο Χονγκ-Κονγκ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μητέρες τόνισαν πως η διαφορά είναι αισθητή κατά την μετάβαση

από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, με το νηπιαγωγείο να υπερέχει στο θέμα της συνεργασίας με την οικογένεια (Tao et al,2019). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει τη θετική ή αρνητική στάση στη γονική εμπλοκή γενικότερα, καθώς έχει φανεί ότι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιρρήσεις στη συνεργασία με την οικογένεια, φαίνεται να παρουσιάζουν αρνητική στάση και συμπεριφορά προς τους γονείς που προέρχονται από διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο ή με άλλα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά (Σακελλαρίου, Μ., 2015).

Έτσι λοιπόν, αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα η παραπάνω ενδιαφέρουσα συσχέτιση των υπο διερεύνηση εννοιών.

### ***Συμπεράσματα-Συζήτηση 2ης έρευνας***

Για τη δεύτερη έρευνα, σκοπός είναι να διερευνηθεί ποιοι γονείς εμπλέκονται περισσότερο σε θέματα εκπαίδευσης και αγωγής των παιδιών.

Επιχειρείται να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα:

#### **1) Ποια χαρακτηριστικά των γονέων συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό γονικής εμπλοκής;**

Η ηλικία των γονέων φάνηκε να έχει σχέση με το βαθμό γονικής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι άτομα που είναι 51 ετών και άνω, δηλώνουν καλύτερη συνεργασία με το σχολείο και μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής στην εκπαίδευση σε σχέση με εκείνους που είναι 20-40 ετών. Παράλληλα, άτομα ηλικίας 31-40 βρίσκουν ότι περνούν περισσότερο χρόνο με την οικογένειά τους, σε σχέση με τους γονείς ηλικίας 41-50. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των γονέων που φαίνεται να επιδρά στη γονική εμπλοκή είναι η οικογενειακή κατάσταση. Συγκεκριμένα, άτομα που είναι σε διάσταση ή χηρεία ή έχουν πάρει διαζύγιο, δηλώνουν λιγότερη γονική εμπλοκή και περνούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους, σε σχέση με τους έγγαμους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ακόμη ότι το φύλο του παιδιού σχετίζεται με το βαθμό γονικής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, η γονική εμπλοκή και το ενδιαφέρον των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών είναι μεγαλύτερη όταν πρόκειται για αγόρι, παρά όχι όταν πρόκειται για κορίτσι. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν επίσης προηγούμενες έρευνες όπως είναι των Αθανασούλα-Ρέππα (1999)· Γώγου-Κρητικού (1994) που αναφέρουν πως είναι πιο σύνηθες να παρουσιάζεται αυξημένη γονική εμπλοκή σε γονείς αγοριών, ενώ παρατηρείται μειωμένη γονική εμπλοκή όσο μεγαλώνει η τάξη φοίτησης του παιδιού, με το ενδιαφέρον των γονέων να κορυφώνεται στην Α΄ Δημοτικού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας ακόμη φάνηκε ότι οι γονείς τόσο περισσότερο εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών, όσο περισσότερο θεωρούν σημαντικά τα παρακάτω. Συγκεκριμένα,

- όσο περισσότερο κρίνουν σημαντική την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων τόσο περισσότερο εμφανίζουν γονική εμπλοκή.
- όσο περισσότερο κρίνουν σημαντική την ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες τόσο περισσότερο παρουσιάζεται γονική εμπλοκή. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το ενδιαφέρον των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών είναι μεγαλύτερη όταν πρόκειται για γονείς αγοριών παρά όταν πρόκειται για γονείς κοριτσιών.
- όσο πιο μεγάλο είναι το ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά των παιδιών τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός γονικής εμπλοκής. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το ενδιαφέρον των γονέων για τη συμπεριφορά των παιδιών είναι μεγαλύτερη όταν πρόκειται για αγόρι παρά όταν πρόκειται για κορίτσι.

- όσο περισσότερο θεωρούν σημαντική τη συνεργασία με το σχολείο τόσο περισσότερο εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι άτομα που είναι 51 ετών και άνω δηλώνουν καλύτερη συνεργασία με το σχολείο σε σχέση με εκείνους που είναι 20-40 ετών.
- όσο περισσότερο οικογενειακό χρόνο μοιράζονται τόσο περισσότερη εμφανίζεται και η γονική εμπλοκή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, γονείς ηλικίας 31-40 αναφέρουν ότι περνούν περισσότερο χρόνο με την οικογένειά τους, σε σχέση με τους γονείς ηλικίας 41-50. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι οι Murray, Mc Farrland-Piazza και Harrison, (2015) τονίζουν πως ο βαθμός στον οποίο οι γονείς ασχολούνται στο σπίτι με το παιδί, κάνοντας μαζί εκπαιδευτικές και άλλες παιδαγωγικές δραστηριότητες, λειτουργεί προγνωστικά για τον προσδιορισμό του βαθμού της γονικής εμπλοκής.
- όσο καλύτερο είναι το οικογενειακό κλίμα, τόσο λιγότεροι οι διαπληκτισμοί μέσα στην οικογένεια και τόσο περισσότερη η γονική εμπλοκή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι από τα αποτελέσματα προέκυψε πως οι άνδρες θεωρούν ότι υπάρχει καλύτερο οικογενειακό κλίμα και λιγότεροι διαπληκτισμοί σε σχέση με τις γυναίκες. Ομοίως, άτομα ηλικίας 31-40 δηλώνουν ότι έχουν καλύτερο οικογενειακό κλίμα και σχέσεις, σε σύγκριση με τους ερωτηθέντες που είναι 41 ετών και άνω.

Όσο λοιπόν περισσότερο παρατηρούνται τα παραπάνω στοιχεία στα χαρακτηριστικά των γονέων παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναλόγως τόσο περισσότερη καταγράφεται η γονική εμπλοκή.



## ***Προτάσεις-Περιορισμοί της έρευνας***

Αρχικά, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διερεύνηση ενός θέματος κοινωνικής φύσεως, θα ήταν προτιμότερο ίσως να περιλαμβάνει παρατήρηση και συνεντεύξεις. Επίσης, η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης όπως το προτεινόμενο στο Ά μέρος της εργασίας- θα έδινε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τις στρατηγικές και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Στο σημείο αυτό καλό είναι να αναφερθεί πως οι συνθήκες κάτω από τις οποίες σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα ήταν από μόνες τους περιοριστικές. Η πρόσβαση σε σχολικούς χώρους και η διεξαγωγή προγραμμάτων παρέμβασης, παρατήρηση, αλλά ακόμη και οι προσωπικές επαφές για συνεντεύξεις ήταν πολύ δύσκολες έως και απαγορευμένες, λόγω των μέτρων που υπήρξαν σε ισχύ για τον έλεγχο της εξάπλωσης του κορωνοϊού (covid-19). Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο του οποίου η διανομή πραγματοποιήθηκε εξολοκλήρου ηλεκτρονικά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εντοπίστηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας καθώς κάποιοι συμμετέχοντες προωθούσαν τα ερωτηματολόγια σε άλλους.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί με διαφορετικό σχεδιασμό και με επιπλέον ερευνητικά εργαλεία. Μια ιδέα θα ήταν να υλοποιηθεί πρώτα ένα πρόγραμμα παρέμβασης όπου οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα δεχθούν καθοδήγηση και ευαισθητοποίηση για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των παιδιών και την συνεργασία οικογένειας σχολείου. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να ελεγχθεί ερευνητικά η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Αυτό θα μπορούσε να γίνει αφού πρώτα αξιολογούνταν οι μαθητές ως προς τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες πριν και μετά το πρόγραμμα.

Μια ακόμη πρόταση θα μπορούσε να είναι μια επικεντρωμένη διερεύνηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος που θα στόχευε στις δικές τους ανάγκες. Η ενίσχυση ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς, ίσως θα είχε ως αποτέλεσμα να μπορούν να ανταπεξέρχονται στον πολυσχιδή τους ρόλο με μεγαλύτερη επιτυχία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ**

### ***Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία***

Aguiar, C., Silva, C.S., Guerra, R.,Rodrigues, R.B., Ribeiro, L.A.,Pastori, G., PaulLeseman, P., theISOTISresearchteam. (2020) [Early interventions tackling inequalities experienced by immigrant, low-income, and Roma children in 8 European countries: a critical overview](#). *European Early Childhood Education Research Journal* 28:1, pages 58-76.

Alleksaht- SniderM.(1995) Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community. *Research in Childhood Education*, 9, pp 85-96.

Anderson-Butcher, D. (2006). “Building effective family support programs and interventions,” in *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*, eds C. Franklin, M. B. Harris, and P. Allen-Meares (New York, NY: Oxford University Press), 651–661.

Australian Psychological Society. Early Childhood Australia. (2012). *KidsMatter Australian Early Childhood Mental Health Initiative*. Component 2: Developing children's social and emotional skills. Beyond Blue Ltd, Australia

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.

Barr, S., Saltmarsh, S. (2014). It All Comes down to the Leadership: The Role of the School Principal in Fostering Parent-school Engagement. *Educational Management Administration & Leadership* 42 (4): 491–505.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.

Bowlby J. (1969). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. *Canada's Mental Health Supplement*, 59:1-2

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. II. Separation*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. Vol.III: Loss, sadness and depression (Rev. ed.). New York: Basic Books

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brooks-Gunn, J., Berlin, L. J., & Fuligni, A. S. (2000). Early childhood intervention programs: What about the family? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 549–588). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.026>

Biroli, P., Boca, D.D., Heckman, J.J., Heckman, L.P., Koh, Y.K., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C.D., Ziff, A. (2017). Evaluation of the Reggio Approach to Early Education. *NBER Working Paper* No. 23390. JEL No. I21, I26, I28, J13  
<http://www.nber.org/papers/w23390>.

Brotman, L.M., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., Rossenfelt, A., Schwab, A., Petkova, E. (2011). Promoting Effective Parenting Practices and Preventing Child Behavior Problems in School Among Ethnically Diverse Families From Underserved Urban Communities. *Child Development*, 82, (1), 258-276.

Castro, M., E. Exposito-Casas, E. Lopez-Martin, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio, and J. L. Gaviria (2015). Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta Analysis. *Educational Research Review* 14: 33–46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002.

Cole, M., Cole, S. (2001). Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Coskun, K.,( 2019). Evaluation of the Socio Emotional Learning (SEL). Activities on Self Regulation Skills Among Primary School Children. *The Qualitative Report*, 24, (4), (5), 764-780.

Craig, G. & Baucum, J. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. 1η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Demircan, O. & Erden, F.T.(2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs, *Early Child Development and Care*, 185:2,209-225, DOI: [10.1080/03004430.2014.919493](https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919493)

Dinallo, A.M. (2016). Social and Emotional Learning with Families. *Journal of Education and Learning* (5), 4, 147-158. doi:10.5539/jel.v5n4p147

Department for Children, Schools and Families (2008). *Social and Emotional Aspects of Development: Guidance for Practitioners working in the EYFS*. DCSF Publications

Durlac, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R. D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.,(2002).

**Reggio Emilia**. *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Εισαγωγή Επιμέλεια: Κουτσουβάνου, Ε..Μετάφραση: Βεργιοπούλου Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.

Erikson E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York, W.W. Norton

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277–294.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share. *The Phi Delta Kappan* 76 (9): 701–712.

Epstein, J. L. (2010). “School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share.” *The Phi Delta Kappan* 92 (3): 81–96. doi:10.1177/003172171009200326.

Evertson, M., Carolyn & Weinstein S. *Carol, Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 2006.

Fan, X., and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Psychol. Rev.* 13, 1–22. doi: 10.1023/A:1009048817385

Freud, S. (1964). *An outline of psychoanalysis. Standard edition of the work of Sigmund Freud*. London, Hogarth press.

Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., and Reinke, W. M. (2017). Family

engagement in education and intervention: implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *J. School Psychol.* 62, 1–10.  
doi: 10.1016/j.jsp.2017.04.002

Garcia Coll C., Akiba D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., Chin C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups, *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324.

Goetz, T., and Hall, N. (2013). "Emotion and achievement in the classroom," in *International Guide to Student Achievement, Educational Psychology Handbook Series*, ed. J. Hattie (London: Routledge), 192–195.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam.

Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P., Holbein M.F (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123.

Grace J., & Baucum G., (2007). *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Gunter, L., Candarella, P., Korth, B.B., Young, K.R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A study of Strong Pre-K. *Early Childhood Education Journal* 40 (3) 15. DOI:10. 1007/s 10643-012-0507-z

Gutman, L. M., and Midgley, C. (2000). *The role of protective factors in*

*supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition.* J. Youth Adolesc. 29:223. doi: 10.1023/A:1005108700243

Hillmert, S. (2013). *Links Between Immigration and Social Inequality in Education. A Comparison Among five European Countries.* Research in Social Satisfaction and Mobility. 32: 7-23. doi: 10.1016/j.rssm.2013.02.002

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeLong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.

Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler (1997). "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education." *Review of Educational Research* 67 (1): 3–42.  
doi:10.3102/00346543067001003

Hoover-Dempsey, K. V., Walker J. M. T., H. M. Sandler, D. Whetsel, C. L. Green, A. S. Wilkins, and K. Closson (2005). "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications." *The Elementary School Journal* 106 (2): 105–130. doi:10.1086/499194.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. Borowski, T. (2018). Equity and social and emotional Learning: A cultural Analysis. *Frameworks Briefs: Special Issues Series*, 1-17.

Keen, D. (2007) Parents, families and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54, 339-349.



Kim, E.M., Minke, K.M., Sheridan, S.M., Koziol, N., Ryoo, J.H. & Rispoli, K.M. (2012). Congruence within the parent- teacher relationship: associations with children's functioning (CYFS Working Paper No2012-2) Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu

Landy, R.J. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing

Landy, R. J. (2009). Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson, & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (pp. 65–88). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers.

Lentini, R., Vaughn, B. J., Fox, L., & Kwang-Sun Blair (2009). *Creating teaching tools for young children with challenging behavior* (3rd edition). Tampa, Florida: University of South Florida.

Mahoney, J.L., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *PhiDelta, Kappan* 100,(4), 18-23.

McCormick, M.P., Cappella, E., O'Connor, E.E., Hill, J., McClowry, S. G. (2016). Do Effects of Social Emotional Learning Programs Vary by Level of Parent Participation? Evidence from a Randomized Trial. *SREE Spring 2016 Conference Abstract Template*.

McNally, S.A. & Slutsky, R. (2017). Key-elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education.

*Early Child Development and Care*, 187 (12), 1925-1937.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1197920>

Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-Teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106, 814-851.

Moles, O. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*, 19, pp.137-145.

Murray, E., Mc Farland-Piazza, L. & Harrison, L.J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185, 7.

OECD (2018), Teaching and Learning International Survey ,p24.

Patrikakou, E., Weissberg, R. P., Redding, S., and Walberg, H. J. (2005). "School family partnerships: enhancing the academic, social, and emotional learning of children," in *School-Family Partnerships for Children's Success*, eds E. P. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, and H. J. Walberg (New York, NY: Teachers College Press), 1–20.

Pekrun, R., and Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203148211

Prizant, B.M., Whetherby, A.M., Ruby, E., Laurent, A.C.(2003). The SCERTS MODEL. A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants and Young Children 16*, (4), 296-316. AS213-03.

Project Zero. *Making Learning visible.Children as individual and group learners*. Reggio Children,2001.

Rogers, M.A., Wiener, J., Marton, I. &Tannock, R. (2009). Supportive and Controlling Parental Involvement as Predictors of Children’s Academic Achievement: Relations to Children’s ADHD Symptoms and Parenting Stress. *School Mental Health*, 1: 89-102.DOI 10.1007/s12310-009-9010-0

Saracosti, M., Lara, L., Martella, D.,Miranda, H., Miranda-Zapata, E. and Reininger, T. (2019). Influence of FamilyInvolvement and Children’sSocioemotional Development onthe Learning Outcomes of Chilean Students. *Frontiers in Psychology*. 10:335.doi: 10.3389/fpsyg.2019.00335

Smith, S.C. (2014). Parental Engagement in a Reggio Emilia Inspired Head Start Program. *Early Childhood Research and Practice*, 16, 1. ISSN 1524-5039

Snell,E. K.,Hindman, A. H.&Wasik, B.A.,(2020).Exploring the use of texting to support family-school engagement in early childhood settings: teacher and family perspectives.*Early Child Development and Care*,190:4,447-460,DOI: 10.1080/03004430.2018.1479401

Syriopoulou-Delli, C.K.&Polychronopoulou, S.A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other, *International Journal of Developmental Disabilities*, 65:1, 31-48, DOI: 10.1080/20473869.2017.1359355

Syriopoulou- Delli, C., Cassimos, D., Polychronopoulou, S. (2016).Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education.Research in Developmental Disabilities 55: 330-345. 10.1016/j.ridd.2016.04.011.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422216300816>

Tao,S.S., Lau, E. Y. H., Yiu, M. H.(2019) [Parental Involvement After the Transition to School: Are Parents' Expectations Matched by Experience?](#) *Journal of Research in Childhood Education* 33:4, p. 637-653.

Taylor, R., Oberie, E., Durlak, J.A. &Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school based social and emotional learning interventions: A meta analysis of follow up effects. *Child - Development*, 88, 1156-1181. DOI: 10: 1111/cdev.12864.

Tschannen-Moran, M. &Woolfolk Hoy, A. (2007).The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers", *Teaching and Teacher Education*, 23: 944-956.

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers,

after school program staff, and parent leaders. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Retrieved from

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>

Webster-Stratton, C., Reid, M.J. & Hammond, M. (2001), Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30: 283-302.

Webster-Stratton, C.,(2000). The Incredible Years Training Series, Bulletin. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, NCJ173422.

Wilkinson, E. J., Kao, K.-P.(2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's preschools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13,(1), 1-17.DOI:<https://doi.org/10.1186/s40723-019-0057-6>

Yulianti, K.,Denessen, E., Droop, M., Veerman G.-J. (2020) [School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers](#). *Educational Studies* 0:0, pages 1-16.

CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) <https://casel.org/what-is-sel/>

The Incredible Years Project. [www.incredibleyears.org](http://www.incredibleyears.org)

INVOLVE parent, Questionnaire.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> (the “License”). Notwithstanding the ProQuest Terms and Conditions, you may use this content in accordance with the terms of the License.

### ***Ελληνική Βιβλιογραφία***

Αγγελάκη, Χ., Γκολφινόπουλου, Γ., Διδάχου, Ε., Παπαδάκου, Ε., Ρήγα, Β. (2012). *4+1 Κλειδιά για την Αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού*, Αθήνα. ΟΜΕΡ.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1990): *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.

Γεωργίου, Σ. (2000): *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2005): *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Άτραπος.

Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν.(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10: 74-83.

Γώγου- Κρητικού, Λ. (1994): *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

Δημητρίου – Χατζηγεοφύτου, Λ. (2001). *Τα 6 Πρώτα Χρόνια της Ζωής*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Καλογρίδη, Σ. (2006): Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 6, 68-90.

Καλτσούνη- Νόβα Χ. (2004): Συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-22.

Καραφύλλης, Γ. (2007). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Αθήνα, Εκδόσεις Βάνιας

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β (2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης

Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., Μίχαλου, Α. & Ντόσκα, Α., (2008). *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ., (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνεσης, Ν. (2006): *Αναζητώντας τον τέλειο Δάσκαλο: τι προσδοκούν οι γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών*, στον τόμο: Χατζηδήμου Δ. & Βιτσιλάκη Χ. (επιμ.): *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά Ι Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Π.Ε.Ε., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ, 675-684.

Μανωλίτσης Γ., (2004), Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38, (1), σσ121-144.

Μαραθεύτης, Μ. (1981): *Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του*, Νεα Παιδεία, 16, σσ, 45-50.

Ματσαγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. Σ. (2009) Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 11, σσ, 27-41.

Μπαμπάλης, Θ. (2006). Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού. *επιμ.. Χατζηδήμου Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου Π. & Χατζηδήμου Κ., Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, σσ, 89-93.

Μπρούζος, Α. & Εμβαλωτής, Α. (2007). *Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.



Μπρούζος, Α. (2002): Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της Επιστημονικής Επετηρίδας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15, σσ 97-135.

Μυλωνάς, Θ. (1999). *Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών*, στον τόμο: Κωσταντίνου, Χ. & Πλειός Γ. (επιμ) Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ατραπός.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέση γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σσ75-83.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ 78-79.

Παπαναστασίου, Α. & Λαζαρίδου, Α. (2016). Τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης: απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 67, 29-52.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης Π. & Γάκης Ε., (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων, Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6, σσ 193-216.

Πυργιωτάκης, Ι. (1995). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133-148. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.971>

Συμεού, Α. (2008). *Πέρασε για έναν καφέ. Σχέσεις Σχολείου- Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσουρέλη Φ. (1991): Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Αθήνα: Ύψιλον, σσ 184-192.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χατζηαρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι, ΙΙ, ΙΙΙ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηαρήστου, Χ.Γ. (2013). *Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Προσκεκλημένη ομιλία στην Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό. Διοργάνωση Σύλλογος Διδασκόντων 7ου Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Κέντρο Γαία, Κηφισιά.

Ψάλτη, Α. & Γαβρηλίδου Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σσ 71-75 & (β' μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 57-60.

.

## **ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

**Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α/30.09.1985)** «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

[http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/pdf/N.1566-85.pdf](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/pdf/N.1566-85.pdf)

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ «Ειδική Αγωγή»

Ερωτηματολόγιο μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο:

**"Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και εμπλοκή των γονέων για μια εξατομικευμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερεύνηση της στάσης γονέων και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης."**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολύ σημαντική για όλη τη ζωή τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν παίζει η οικογένεια και το σχολείο, όπως και η μεταξύ τους συνεργασία. Όλες οι ενέργειες των γονέων σε σχέση με τη σχολική ζωή του παιδιού αναφέρονται με τον όρο εμπλοκή των γονέων ενώ με τον όρο γονείς στην παρούσα φόρμα αναφερόμαστε και στους κηδεμόνες.

Με το παρακάτω ερωτηματολόγιο γίνεται διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς:

- τη διαχείριση της τάξης
- την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη
- τη συνεργασία με τους γονείς
- την εξατομίκευση στην εκπαιδευτική διαδικασία
- τη διαπολιτισμική ετοιμότητα

Σας διαβεβαιώνω ότι η ανωνυμία σας είναι εξασφαλισμένη: οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Φιλιντοπούλου Κωνσταντίνα

## Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

### 1. ΦΥΛΟ

- ΑΝΤΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ

### 2. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

- ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 3. ΗΛΙΚΙΑ

- 22-30 ετών
- 31-40 ετών
- 41-50 ετών
- >51 ετών
- Άλλο:

### 4. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

- ΜΟΝΙΜΗ/ΟΣ
- ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ/ΤΗΣ
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ
- ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ/ΗΣ
- ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ/ΗΣ
- ΑΛΛΟ:.....

### 5. ΣΠΟΥΔΕΣ

- ΑΚΑΔΗΜΙΑ
- ΑΕΙ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ
- ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΟΜΟΙΩΣΗΣ
- Άλλο

### 6. ΕΜΠΕΙΡΙΑ

- εως 10
- 11-20
- 21-30
- >30

## **Συμπεριφορά στην τάξη**

**Κατά πόσο συμφωνείτε; Πόσο ισχύουν οι παρακάτω θέσεις κατά τη γνώμη σας;**

**Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν έχοντας στο μυαλό σας στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και όχι κάποιο συγκεκριμένο παιδί.**

1) καθόλου 2) ελάχιστα 3) λίγο 4) ουδέτερο 5) αρκετά 6) πολύ 7)

εξαιρετικά

7. Πόσο σίγουρος/η είστε για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη σας;

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

8. Πόσο σίγουροι είστε για την ικανότητά σας να διαχειριστείτε μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

9. Πόσο σίγουρος/η είστε για την ικανότητά σας να προάγετε την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των παιδιών και δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων;

\*

- ο 1) καθόλου
- ο 2) ελάχιστα
- ο 3) λίγο
- ο 4) ουδέτερο
- ο 5) αρκετά
- ο 6) πολύ
- ο 7) εξαιρετικά

**Κατά πόσο χρησιμοποιείτε τις παρακάτω πρακτικές; Κατά πόσο τις βρίσκετε χρήσιμες;**

10. Ενθαρρύνετε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (να βοηθούν, να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους) \*

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

	καθόλου	ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ
Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					



11. Επισημαίνετε ή σχολιάζετε την κακή/ ανεπιθύμητη συμπεριφορά

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

12. Επιβραβεύετε στοχευμένα θετικές συμπεριφορές με ενισχυτές (π.χ. αυτοκόλλητα)

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

13. Χρήση του τάιμ άουτ μετά από επιθετική συμπεριφορά (λίγος χρόνος απομάκρυνσης για να επέλθει ηρεμία).

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο					
------	--	--	--	--	--

συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

14. Απομάκρυνση μαθητή ή ομάδας μαθητών λόγω κακής συμπεριφοράς

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

15. Επίπληξη με υψωμένη φωνή

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο					

χρήσιμη;					
----------	--	--	--	--	--

16. Στέλνετε το παιδί στο γραφείο του διευθυντή

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

17. Προειδοποίηση ή απειλή να βγει εκτός τάξης αν δεν αλλάξει συμπεριφορά

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
----------------	--	--	--	--	--

Πόσο χρήσιμη;					

18. Αποβολή μαθητή ώστε να πάει στο σπίτι του αν έχει επιθετική/ βίαη συμπεριφορά

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

19. Καλείτε τους γονείς για να αναφέρετε κακή συμπεριφορά του παιδιού

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

20. Αγνοείτε ανεπιθύμητες συμπεριφορές που δεν διαταράσσουν την τάξη

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

21. Χρήση λεκτικής επαναφοράς παιδιού που έχει αποσυντονιστεί

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

22. Χρήση της στρατηγικής επίλυσης προβλήματος (π.χ. προσδιορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών/ λύσεων)

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

23. Χρήση πρακτικών αυτοδιαχείρισης του θυμού ( αναπνοές, καλές σκέψεις)

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

24. Προετοιμάζετε τα παιδιά να διαχειρίζονται τις μεταβάσεις, τηρώντας προβλέψιμες καθημερινές ρουτίνες.

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο					
------	--	--	--	--	--

συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

25. Χρήση ομαδικών κινήτρων

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

26. Χρήση ειδικών προνομίων (π.χ. βοηθός )

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

27.Θέτετε ατομικό πρόγραμμα κινήτρων (αυτοκόλλητα, έπαθλα)

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

	καθόλου	ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ
Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

28. Δίνετε ξεκάθαρες θετικές κατευθύνσεις

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

	καθόλου	ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ
Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					



29. Δίνετε ξεκάθαρες θετικές κατευθύνσεις.

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

30. Χρήση ξεκάθαραυ πλάνου πειθαρχίας και ιεραρχίας στην τάξη

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

31. Χρήση επίκλησης στο συναίσθημα

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

32. Χρήση μη λεκτικών τρόπων για να κατευθύνετε ένα παιδί που έχει αποσυντονιστεί.

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

33. Καθοδήγηση των παιδιών στην καλλιέργεια της επιμονής (συγκέντρωση, υπομονή, σκληρή δουλειά)

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

34. Αποστολή στο σπίτι σημειωμάτων για την αναφορά προβληματικών συμπεριφορών

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

35. Αποστολή στο σπίτι σημειωμάτων για την επιβράβευση θετικών συμπεριφορών

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

36. Τηλεφωνείτε στο σπίτι να μιλήσετε με το παιδί μετά από μια "δύσκολη" μέρα.

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

37. Διερευνάτε τα ενδιαφέροντα του παιδιού

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

38. Τηλεφωνείτε στους γονείς να τους ενημερώσετε για θετικές συμπεριφορές

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

39. Επιδεικνύετε συμπεριφορές αυτορρύθμισης στους μαθητές σας (το καλό παράδειγμα);

καθόλου      ελάχιστα      λίγο      αρκετά      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

40. Διδάσκετε συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες στην τάξη;

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

41. Χρησιμοποιείτε φανταστικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικές ιστορίες, βιβλία, γαντόκουκλες, προβολή βίντεο και συζήτηση κ.τ.λ. για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των παιδιών (π.χ. δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων)

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

42. Δημιουργείτε σενάρια (υποθετικών) προβλημάτων προς αντιμετώπιση για την εξάσκηση των παιδιών στο να αναλαμβάνουν δράση, να παίρνουν αποφάσεις και γενικά να λύνουν και να διαχειρίζονται προβληματικές καταστάσεις;

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

43. Προάγετε τον σεβασμό στην διαφορετικότητα μέσα στην τάξη;

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

44. Διδάσκετε στα παιδιά να αγνοούν τις ενοχλητικές συμπεριφορές;

καθόλου                      ελάχιστα                      λίγο                      αρκετά                      πολύ

Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

45. Διδάσκετε στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης του θυμού (π.χ. τεχνική της χελώνας, το θερμόμετρο της ηρεμίας)

	καθόλου	ελάχιστα	λίγο	αρκετά	πολύ
Πόσο συχνά;					
Πόσο χρήσιμη;					

### **Συνεργασία με γονείς**

**Κατά πόσο εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές για τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών**

**1) καθόλου 2) ελάχιστα 3) λίγο 4) ουδέτερο 5) αρκετά 6) πολύ 7) εξαιρετικά**

46. Προάγετε την εμπλοκή των γονέων στην τάξη;

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

47. Κατευθύνετε τους γονείς προτείνοντας τρόπους να επεκτείνουν τη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι.

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

48. Συνεργάζεστε με τους γονείς, θέτοντας κοινούς στόχους για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο του παιδιού, συμφωνώντας σε ένα πλάνο συμπεριφοράς για το σχολείο και το σπίτι;

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερα
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

49. Πραγματοποιείτε επιπλέον ομιλίες σε γονείς σχετικά με συγκεκριμένα θέματα αγωγής/συμπεριφοράς;

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά



50. Συζητάτε με τους γονείς για συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι;

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

51. Αναπτύσσετε σχέση συνεργασίας με τους γονείς.

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

52. Επικοινωνείτε με τους γονείς με ποικίλους τρόπους (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

53. Ζητάτε από τους γονείς να μοιραστούν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας

στην τάξη (ήθη, έθιμα, παραδόσεις, ιστορίες της κουλτούρας τους)

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

54. Κάνετε επισκέψεις στο σπίτι

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

55. Διευκολύνετε και προάγετε την δημιουργία ενός φιλικού κλίματος αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στους γονείς.

- καθόλου
- ελάχιστα
- λίγο
- ουδέτερο
- αρκετά
- πολύ
- εξαιρετικά

**Στρατηγικές σχεδιασμού της διδασκαλίας και συναδελφικότητα.**

56. Κατά πόσο ισχύουν τα παρακάτω για εσάς; Επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει περισσότερο την προσέγγισή σας.

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

57. Αξιολογώ την πρόοδο των παιδιών ως προς τους στόχους που θέτω για την κοινωνικοσυναισθηματική τους μάθηση.

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

58. Διαφοροποιώ και εξατομικεύω την προσέγγισή μου σε κάθε παιδί

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

59. Συνεργάζομαι με συναδέλφους/εκπαιδευτικούς

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

60. Στηρίζω με την σειρά μου τους συναδέλφους μου

- 1) καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5) αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

61. Ενημερώνομαι για ποιοτικούς τρόπους διαχείρισης της τάξης και στρατηγικές για την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο των παιδιών.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

62. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους μου.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

63. Ενθαρρύνω ένα θετικό σχολικό κλίμα

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

### **Διαπολιτισμική**

#### **ετοιμότητα**

Πόσο ισχύουν τα παρακάτω για εσάς;

1)καθόλου 2) ελάχιστα 3) λίγο 4) ουδέτερο 5) αρκετά 6) πολύ 7)εξαιρετικά

64. Τα πάω καλά με τις προκλήσεις που ενέχει μια τάξη με παιδιά διαφορετικής

πολιτισμικής ταυτότητας.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο

- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

65. Διαφοροποιώ τη διδακτική μου προσέγγιση ανάλογα με το προφίλ και την κουλτούρα των μαθητών.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

66. Φροντίζω όλοι οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες ανεξαρτήτως της καταγωγής τους.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

67. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά σε θέματα διακρίσεων.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά
- 6) πολύ
- 7) εξαιρετικά

68. Προσπαθώ να μειώσω ανεπιθύμητες συμπεριφορές στις σχέσεις των παιδιών που βασίζονται σε στερεότυπα.

- 1)καθόλου
- 2) ελάχιστα
- 3) λίγο
- 4) ουδέτερο
- 5)αρκετά

- ο 6) πολύ
- ο 7) εξαιρετικά

69. Δραστηριότητες για την ενθάρρυνση των παιδιών στην έκφραση της κουλτούρας

τους(π.χ. εικαστική έκφραση)

- ο 1)καθόλου
- ο 2) ελάχιστα
- ο 3) λίγο
- ο 4) ουδέτερο
- ο 5)αρκετά
- ο 6) πολύ
- ο 7) εξαιρετικά

70. Ενίσχυση των παιδιών στην διαχείριση των διακρίσεων.

- ο 1)καθόλου
- ο 2) ελάχιστα
- ο 3) λίγο
- ο 4) ουδέτερο
- ο 5)αρκετά
- ο 6) πολύ
- ο 7) εξαιρετικά

71. Χρήση της διαθεματικότητας γύρω από θέματα με ευρύ ενδιαφέρον (π.χ. περιβάλλον,

ανθρώπινα δικαιώματα).

- ο 1)καθόλου
- ο 2) ελάχιστα
- ο 3) λίγο
- ο 4) ουδέτερο
- ο 5)αρκετά
- ο 6) πολύ
- ο 7) εξαιρετικά

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ**

**Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

## **ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ «Ειδική Αγωγή»**

Ερωτηματολόγιο μεταπτυχιακής διατριβής με τίτλο:

**"Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και εμπλοκή των γονέων για μια εξατομικευμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερεύνηση της στάσης γονέων και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης."**

Αξιότιμη κυρία / Αξιότιμε κύριε:

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των παιδιών πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια μιας ηλικιακής περιόδου που είναι πολύ σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτή παίζει η οικογένεια και το σχολείο, όπως και η μεταξύ τους συνεργασία. Όλες οι ενέργειες των γονέων σε σχέση με τη σχολική ζωή του παιδιού αναφέρονται με τον όρο εμπλοκή των γονέων ενώ με τον όρο γονείς στην παρούσα φόρμα αναφερόμαστε και στους κηδεμόνες. Με το παρακάτω ερωτηματολόγιο γίνεται διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών σας σε σχέση με:

- τη συνεργασία σας με το σχολείο
- τις δεξιότητες, τις δραστηριότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών
- τη διαχείριση του οικογενειακού χρόνου και των μεταξύ σας σχέσεων

Σας διαβεβαιώνω ότι η ανωνυμία σας είναι εξασφαλισμένη: οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη και σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Φιλιντοπούλου Κωνσταντίνα

### **Δημογραφικά στοιχεία**

#### 1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60

Άλλο:

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Διαζύγιο
- Διάσταση
- Χηρεία
- Μονογονεϊκή
- Έγγαμος/η

4. Φύλο του παιδιού στο οποίο αναφέρεστε

- Αγόρι
- Κορίτσι

5. Σειρά γέννησης

- 1ο
- 2ο
- 3ο
- 4ο
- 5ο

Άλλο:

6. Άλλα ανήλικα αδέρφια στο σπίτι:

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Άλλο:



7. Τι τάξη πηγαίνει το παιδί στο οποίο αναφέρεστε

- Προνήπιο
- Νήπιο
- Α΄ Δημοτικού
- Β΄ Δημοτικού
- Γ΄ Δημοτικού
- Δ΄ Δημοτικού
- Ε΄ Δημοτικού
- ΣΤ΄ Δημοτικού

8. Επίπεδο σπουδών γονέα που απαντάει

- Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό)
- Γυμνάσιο
- Λύκειο
- Τεχνικό Λύκειο
- Επαγγελματικές Σχολές
- Πτυχιούχος Ανώτερης Σχολής
- Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.
- Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός τίτλος

9. Προσδιορισμός απασχόλησης

- Οικιακά/ ανατροφή- φροντίδα παιδιών
- Ελεύθερος Επαγγελματίας
- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Επιχειρηματίας
- Σε αναζήτηση εργασίας
- Τηλεργασία
- Άλλο:

### **Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και γονεϊκή εμπλοκή**

Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση ονομάζεται η πρόοδος του παιδιού σε θέματα όπως είναι η αντίληψη του εαυτού του, η ενσυναίσθηση, δηλαδή το να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου, η αναγνώριση, ο έλεγχος και η έκφραση των συναισθημάτων του. Επίσης, η πρόοδος του, ώστε να μπορεί να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις (να παίζει, να

μοιράζεται, να συνεργάζεται) και να τις διατηρεί, να επιλύει συγκρούσεις χωρίς βία και να μπορεί να θέτει στόχους ωφέλιμους για τον εαυτό του και τους γύρω του. Ως γονεϊκή εμπλοκή εννοούμε τη συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

**A.**

**Έχοντας στο μυαλό σας το παιδί σας και τις εμπειρίες σας μέχρι τώρα από το σχολικό περιβάλλον, παρακαλώ απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας μία μόνο απάντηση.**

10. Τις τελευταίες δυο εργάσιμες μέρες περάσατε χρόνο με το παιδί σας συζητώντας, παίζοντας ή κάνοντας κάποια δραστηριότητα μαζί;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

11. Κατά μέσο όρο, το παιδί παίζει μόνο του κάθε μέρα:

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

12. Σε μια τυπική σχολική ημέρα βλέπει τηλεόραση ή παίζει ηλεκτρονικά;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

13.Υπάρχει ένας χώρος όπου το παιδί μπορεί να παίζει στο σπίτι;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

14.Στο σπίτι υπάρχει ορισμένος χρόνος που το παιδί ασχολείται με ελεύθεροπαιχνίδι και όχι με ηλεκτρονικά και τηλεόραση;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

15. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

16. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να διαβάζει ή να ασχολείται με βιβλία;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

17. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς το παιδί να παίζει μαζί σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

18. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ελέγχετε στενά κατά πόσο το παιδί σας έχει την αρμόζουσα συμπεριφορά στο σχολείο

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

19. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ελέγχετε στενά κατά πόσο το παιδί σας τα πάει καλά στο σχολείο

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

20. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να διαβάζετε/ μελετάτε μαζί με το παιδί σας

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

21. Πόσο είναι σημαντικό για εσάς να συζητάτε με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του παιδιού;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

Πόσο σημαντικά πιστεύετε πως είναι τα παρακάτω για ένα παιδί που ξεκινά το δημοτικό;

22. να γνωρίζει τον ήχο των γραμμάτων

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

23. να είναι ικανό να μετρά

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

24. να είναι ικανό να προσθέτει μονοψήφιους αριθμούς

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

Πόσο σημαντικό πιστεύετε πως είναι για το παιδί σας:

25. να μιλάτε με το παιδί για θέματα άλλα από τα σχολικά;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

26. να είστε παρών σε εξωσχολικές δράσεις

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

27. να κάνετε μαζί ψυχαγωγικές δραστηριότητες εξωσχολικού τύπου

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

## B

28. Πόσο δύσκολο είναι για εσάς να επικοινωνήσετε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

29. Σε γενικές γραμμές πόσο συχνά συμμετέχετε σε συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

30. Σε γενικές γραμμές πόσο συχνά συναντάτε τον εκπαιδευτικό του παιδιού;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

31. Γενικά, πόσο συχνά προσφέρεσθε να βοηθήσετε σε κάποια σχολική δραστηριότητα;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω τοποθετήσεις:

32. Στο σχολείο του παιδιού μου δεν γίνεται καλή δουλειά

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

33. Οι εκπαιδευτικοί δεν μου λένε πώς τα πάει το παιδί μου παρά μόνο όταν είναι πια αργά

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

34. Στο σχολείο το προσωπικό με κάνει να νιώθω ανεπιθύμητη/ος.

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

35. Δεν είναι δική μου ευθύνη αν το παιδί τα πάει καλά στο σχολείο ή όχι

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

36. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν στα παιδιά χωρίς να είναι απαραίτητη η δική μου βοήθεια.

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

Πόσο θα σας ανησυχούσε αν το παιδί σας παρουσίαζε τις παρακάτω δυσκολίες;

37. Δεν προσέχει

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

38. Δεν συγκεντρώνεται σε μια εργασία

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

39. Επιτίθεται σε άλλα παιδιά με αιχμηρά αντικείμενα

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

40. Παίρνει πράγματα που δεν είναι δικά του

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ



41. Αντιμιλά σε εκπαιδευτικούς

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

42. Δεν έχει φίλους

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

43. Έχει συχνά εκρήξεις θυμού

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

44. Έχει συχνά ξεσπάσματα όταν κάποιος το διορθώσει ή του κάνει παρατήρηση

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

45. Χτυπά άλλα παιδιά

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

46. Μπλέκεται σε καυγάδες

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

Δ. Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με το πώς νιώθετε για το σχολείο του παιδιού σας.

47. Πιστεύετε πως είστε ευπρόσδεκτοι να επισκευθείτε το σχολείο;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

48. Σας είναι ευχάριστο να συζητάτε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

49. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται το παιδί σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο

- (4) αρκετά
- (5) πολύ

50. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να σας γνωρίσει;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

51. Νιώθετε άνετα να συζητήσετε με τον εκπαιδευτικό για το παιδί σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

52. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός δίνει βάση στις προτάσεις σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

53. Κάνετε ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό σχετικά με το παιδί ή προτάσεις για την προσέγγισή του;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

54. Ο εκπαιδευτικός σας ενθαρρύνει να στέλνετε στην τάξη βιβλία ή υλικά;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα

- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

55. Στέλνετε στην τάξη σχολεία ή άλλα υλικά;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

56. Πιστεύετε πως έχετε στήριξη από τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

57. Σας είναι ευχάριστο να συζητάτε με τον διευθυντή του σχολείου;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

58. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται να σας γνωρίσει;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

59. Νιώθετε άνετα να συζητήσετε με τον διευθυντή για θέματα του παιδιού σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

60. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής/ντρια ενδιαφέρεται και προσέχει τις προτάσεις σας;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

61. Θέτετε ερωτήματα στον διευθυντή/ντρια σε σχέση με την αγωγή των παιδιών και του/της κάνετε προτάσεις;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

62. Πιστεύετε πως έχετε την στήριξη του σχολικού συμβούλου/διευθυντή;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

63. Το προσωπικό του σχολείου προσφέρει πολλά στο παιδί μου.

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

64. Έχετε εμπιστοσύνη στο προσωπικό του σχολείου;

- (1) καθόλου
- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

65. Το σχολείο κάνει καλή δουλειά και προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον τους.

- (1) καθόλου

- (2) ελάχιστα
- (3) λίγο
- (4) αρκετά
- (5) πολύ

#### **Ε. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ/ΣΧΕΣΕΙΣ**

Τις τελευταίες δύο ημέρες πόσες φορές κάνατε καθένα από τα παρακάτω;

66. Φάγατε ένα γεύμα μαζί με το παιδί σας;

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

67. Αγκαλιάσατε, φιλήσατε, δείξατε στοργή στο παιδί σας;

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

Κατά τον τελευταίο μήνα, πόσο συχνά έχετε κάνει κάθε μια από τις παρακάτω

δραστηριότητες με το παιδί σας;

68. φάγατε όλοι μαζί σαν οικογένεια

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

69. κάνατε μαζί δουλειές του σπιτιού

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές

- περισσότερες

70. είδατε μια ταινία όλοι μαζί

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

71. διαβάσατε ή συζητήσατε ένα βιβλίο ή μια ιστορία όλοι μαζί;

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

72. πήγατε κάπου για να περάσετε όμορφα (περίπατο, πάρκο κ.τ.λ.)

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

73. κάνατε μια δραστηριότητα μαζί στο σπίτι όπως ζωγραφική, χειροτεχνίες, μαγειρική, μουσική, επιτραπέζια ή άλλα παιχνίδια/ σπορ.

- καθόλου
- 1 φορά
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερο

## ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ/ΣΧΕΣΕΙΣ

Σκεφτείτε πίσω στον τελευταίο μήνα. Πόσο ισχύουν/ αληθεύουν οι παρακάτω τοποθετήσεις για το παιδί σας;

74. Στ'αλήθεια ευχαριστήθηκα να περνώ χρόνο με το παιδί

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

75. Το παιδί μου κι εγώ τα πάμε πολύ καλά

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

76. Απόλαυσα τις συζητήσεις μας

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

77. Εκνευρίστηκα με το παιδί μου

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα



78. Ο χρόνος που περάσαμε ήταν πειστικός

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

79. το παιδί μου με αγνοεί όταν του μιλώ

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

80. Δεν θέλει να κάνει πράγματα με την οικογένεια

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

81. Δεν ξέρω πως να αλληλεπιδράσω με το παιδί με τρόπο που να του αρέσει σύμφωνα με την ηλικία του.

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά

- πάντα

82. Κάναμε μαζί πράγματα διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

83. Στην οικογένεια ο ένας υποστήριξε και βοήθησε τον άλλον

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

84. υπάρχει ένα αίσθημα ομόνοιας στο σπίτι

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

85. Στο σπίτι ο ένας κατακρίνει/ κατηγορεί τον άλλον

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

86. Στο σπίτι με την οικογένεια συζητάτε για προβλήματα ή θέματα και προσπαθείτε να τα λύσετε

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

87. Όταν το παιδί έχει ένα πρόβλημα με συμμαθητές το αφήνετε να το λύσει μόνο του

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πολύ συχνά
- πάντα

88. Όταν το παιδί έχει ένα πρόβλημα με συμμαθητές κάθεστε και συζητάτε μαζί του

- Ποτέ
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Αληθής στο ήμισυ
- συχνά
- πάντα

Την τελευταία εβδομάδα πόσες φορές συνέβησαν τα παρακάτω μεταξύ σας;

89. θυμώσαμε ο ένας στον άλλον

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

○  
90. Ένας ή και οι δύο θυμώσαμε τόσο που μιλούσαμε μεταξύ μας μόνο για τα απολύτως  
απαραίτητα:

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

91. Διαφωνήσαμε στο οικογενειακό τραπέζι

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

92. Ένας από εμάς θύμωσε τόσο που χρησιμοποίησε έντονες χειρονομίες

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

93. Το παιδί μου έκανε το δικό του, νευριάζοντας

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

94. Κάποιος απο την οικογένεια έχασε την ψυχραιμία του

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

95. Διαφωνήσαμε σχετικά με το ντύσιμο ή την ώρα ύπνου.

- καθόλου
- 2-3 φορές
- 4-5 φορές
- 5-6 φορές
- 6-7 φορές
- περισσότερες

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!