

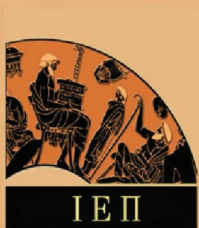
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research



ΤΕΥΧΗ 17 - 18

2019

ISSUES 17 - 18

Αθήνα / Athens

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΖΩΗ ΓΕΙΤΟΝΑ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΡΙΝΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

ΜΑΡΘΑ ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΜΑΚΡΟΣΤΕΡΓΙΟΣ, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Προσωπικό του Ι.Ε.Π.

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

Φιλολογική επιμέλεια

Άννα Γεωργιάδου

Βασιλική Κάντα

Αγγελική Σαπουνά

Καλλιόπη Φραγκαλέξη

Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο

Ευάγγελος Μακροστέργιος

Επιμέλεια έκδοσης

Αναστασία Κότσιρα

MENTOPAS

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Αναστασία Κότσιρα

ISSN 2529-1211

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων, Περιοδικό *MENTOPAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 210 6014206

E-mail: mentor@iep.edu.gr

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

Προλεγόμενα

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δημοσιεύει το νέο διπλό τεύχος (17-18) του επιστημονικού περιοδικού *Μέντορας*, παλαιότερη έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία επανακυκλοφόρησε από το Ι.Ε.Π. σε ψηφιακή μορφή το 2016.

Στο περιοδικό, το οποίο εκδίδεται μία φορά το έτος, φιλοξενούνται πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα, καθώς επίσης βιβλιοκρισίες επί επιστημονικών βιβλίων εκπαιδευτικού περιεχομένου. Οι εργασίες μπορεί να είναι πρωτότυπα ερευνητικά ή θεωρητικά άρθρα, τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση ερευνών για ένα θέμα, σε μια θεωρία ή εφαρμογή. Η εγκυρότητα των δημοσιευόμενων άρθρων διασφαλίζεται με τη διαδικασία της διπλής «τυφλής» κρίσης, καθώς και με την επιλογή κριτών εγνωσμένου κύρους και εμπειρίας από τον ακαδημαϊκό χώρο.

Στο αρχείο των τευχών του περιοδικού που έχει δημοσιεύσει το Ι.Ε.Π. είναι ήδη διαθέσιμα 3 τεύχη που παρέχουν ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες περιεχόμενο 25 ερευνητικών εργασιών. Το παρόν νέο διπλό τεύχος του περιοδικού, αποτέλεσμα του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που εκδηλώθηκε από την ακαδημαϊκή και τη σχολική κοινότητα για την υποβολή εργασιών μετά τη σχετική Πρόσκληση, φιλοξενεί συνολικά 19 επιστημονικές εργασίες. Πρόκειται για ερευνητικές και θεωρητικές εργασίες, καθώς και παιδαγωγικές μεθοδολογικές προτάσεις, που άπτονται όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο θεματικών περιοχών, όπως θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης και διδακτικής της ιστορίας, σχολικής λογοτεχνίας, προγραμμάτων σπουδών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ψηφιακής εκπαίδευσης, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ευελπιστούμε πως το περιεχόμενο του τεύχους θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των αναγνωστών και αναγνωστριών και θα εμπνεύσει τη δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη.

Ευχαριστούμε θερμά τους/τις συγγραφείς που αποδέχτηκαν την πρόσκλησή μας και συμμετείχαν με το επιστημονικό έργο τους στη συγγραφή του παρόντος τεύχους. Ευχαριστούμε ιδιαίτερα τους/τις κριτές που με τη συμβολή τους διασφάλισαν την υψηλή ποιότητα του περιεχομένου. Τέλος, ευχαριστούμε τα μέλη της Συντακτικής Επιτροπής και τους συνεργάτες του Ι.Ε.Π. για την εξαιρετική φροντίδα με την οποία περιέβαλαν την παρούσα έκδοση. Καλή ανάγνωση.

Ο Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΗ 17 - 18
2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΠΥΡΟΣ ΚΙΟΣΣΕΣ	5	<i>«Δίκτυα κειμένων»: θεωρητικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των διακειμενικών σχέσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας</i>
ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ ΛΙΑΓΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ ΓΚΡΙΛΗΣ	25	<i>Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ	55	<i>Το διοικητικό σύστημα και οι ελληνικές κοινότητες στην Οθωμανική Αυτοκρατορία: μια πρόταση εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού της Ιστορίας</i>
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΡΕΝΤΖΕΛΑ	80	<i>Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας Γυμνασίου: μία πρόταση εφαρμογής</i>
ΣΟΦΙΑ ΚΑΝΤΑΡΑΚΗ	100	<i>Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις</i>
ΠΕΤΡΟΥΛΑ ΓΙΑΝΝΟΥΣΗ	116	<i>Μορφές ηλεκτρονικού εκφοβισμού, χαρακτηριστικά εμπλεκόμενων μερών και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των εφήβων</i>
ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΚΑΛΟΓΕΡΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑ ΛΟΥΝΤΖΗ	133	<i>Εκπαιδευτικό σενάριο: Συμπεριφορά του καταναλωτή με τη μέθοδο CLIL</i>
ΑΓΝΗ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ	147	<i>Διαχείριση της μνήμης σε μουσειακό περιβάλλον: εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης</i>
ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΤΖΙΦΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠΙΚΟΣ	174	<i>«Τα παιδιά παίζει;»: Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην προσχολική εκπαίδευση</i>
ΒΑΣΙΛΗΣ ΦΟΥΚΑΣ	194	<i>Η προφορική ιστορία στην ιστορία της εκπαίδευσης: Παλιό κρασί σε νέο δοχείο;</i>
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΛΑΟΥΖΗ	218	<i>Σχολική λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση: Το παραμύθι ως μέσο λογοτεχνικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΧΑΡΙΛΑΟΣ ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΜΑΡΙΑ ΣΟΦΟΛΟΓΗ	244	<i>Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία μαθητών/-τριών: παιδαγωγικές προτάσεις</i>
ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΒΡΙΗΛ ΦΥΛΛΑΣ	274	<i>Εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από τη στήλη των αναγνωστών μιας εφημερίδας κατά το πρώτο έτος (1967-1968) της Απριλιανής Δικτατορίας. Η περίπτωση της εφημερίδας Εστία</i>
ΓΙΑΝΝΗΣ ΘΕΜΕΛΗΣ	289	<i>Ζητήματα φωνητικής κατάκτησης της Αγγλικής στο Δημοτικό Σχολείο</i>
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ	304	<i>Επιστήμη της Ιστορίας, Εκπαίδευση και Διεθνείς Οργανισμοί</i>
ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΑΜΑΝΗΛΗ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ	334	<i>Οι ιστοριογραφικές εξελίξεις στη νεοελληνική εκπαίδευση: διδακτικό μοντέλο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>
ΒΑΪΑ ΑΓΓΕΛΗ	369	<i>Οι εργασίες στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού της διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στην τάξη</i>
ΜΑΡΙΑ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ ΤΣΙΑΡΑ	392	<i>Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης</i>
ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΒΛΑΧΟΥ ΙΩΑΝΝΑ ΦΛΙΓΚΟΥ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΝΕΣΗΣ	421	<i>Βάζω τέλος στο διωγμό!!!</i>

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία μαθητών/-τριών: παιδαγωγικές προτάσεις

Βασιλική Πλιόγκου

*Δρ Επιστημών Αγωγής ΑΠΘ, ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Πρόεδρος της Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Εκπαίδευσης (OMEP) του
Περιφερειακού Συμβουλίου Κεντρικής Μακεδονίας
plioqoun@gmail.com*

Χαρίλαος Ζάραγκας

*Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@gmail.com*

Μαρία Σοφολόγη

*Δρ Ψυχολογίας ΑΠΘ
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
msofolo@yahoo.gr*

Περίληψη

Μια έκφανση του οικογενειακού συστήματος είναι η- μονογονεϊκή οικογένεια, η αύξηση της οποίας έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των μαθητών/-τριών που ζει σε ένα διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον από την πυρηνική οικογένεια. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων 254 εκπαιδευτικών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τους παράγοντες που δύνανται να επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών που προέρχονται από μονογονεϊκά περιβάλλοντα. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα. Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά και το αν υπηρετούν στην Προσχολική ή Δημοτική Εκπαίδευση, φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών, με σκοπό την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών που ενδέχεται να απορρέουν από την ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση της συχνότητας του κοινωνικού φαινομένου της μονογονεϊκότητας και του οικογενειακού πλουραλισμού.

Λέξεις κλειδιά: μονογονεϊκότητα, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιλήψεις, εκπαιδευτική επιτυχία

Abstract

Single-parent family is an expression of the family system. Its growth results in an increase in the number of pupils living in a different family environment than the nuclear family. The purpose of the present study was to investigate the perceptions of 254 teachers from both Preschool and Primary Education settings on the factors that may influence the academic achievement of students from single-parent environments. For the purpose of the research, a questionnaire was created to measure teachers' perceptions of single parenthood. Findings revealed that factors like: the age of teachers interviewed, their educational level and their working setting (Preschool or Primary Education) seem to influence their perceptions on the subjects under study. In addition, findings indicated that there is a great need for developing teacher training and support programs at all levels in order to better understand and manage the difficulties on learning for students of single-parenthood families and family pluralism.

Keywords: single-parenthood, Preschool and Primary Education teachers, perceptions, academic achievement

Εισαγωγή

Οι ποικίλες ανακατατάξεις κοινωνικοπολιτισμικού και οικονομικού επιπέδου επέφεραν δομικές αλλαγές στην παραδοσιακή πυρηνική οικογένεια. Σημαντικές κοινωνικές συνιστώσες όπως η μετανάστευση, η φτώχεια, η ανεργία, η περιστασιακή εργασία, η αστυφιλία, η είσοδος των γυναικών στον εργασιακό στίβο, η συνεχής αύξηση των διαζυγίων, οι δυσμενείς συνθήκες κατοικίας, η κοινωνική απομόνωση, μείωσαν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και φανέρωσαν την αδυναμία των γονέων να διαχειριστούν και να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στον γονεϊκό τους ρόλο. Με την πάροδο του χρόνου, οι ραγδαίες αυτές μεταβολές πυροδότησαν και ενίσχυσαν ανάλογες δομικές αλλαγές και σε ελληνικό επίπεδο (Χατζηγηρήστου κ.ά., 2014). Ωστόσο, οι μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα, εντοπίζονται, μέχρι σήμερα, σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Χατζηγηρήστου κ.ά., 2012). Η εικόνα της κοινωνικής κατάστασης του οικογενειακού συστήματος διαμορφώνεται από τη γενικότερη αλλαγή που χαρακτηρίζει τη μορφή του σύγχρονου οικογενειακού βίου. Εξαιτίας των θεμελιακών κοινωνικών ανακατατάξεων φαίνεται να έχει δημιουργηθεί μια νέα κοινωνική δυναμική οικογενειακών σχημάτων (Sun & Li, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η μονογονεϊκότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που λαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερες διαστάσεις, παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για ένα πρόσφατο οικογενειακό σχήμα. Η εξέλιξή του συναρτάται με την αύξηση των διαζυγίων, των γεννήσεων εκτός γάμου και των συμβιώσεων χωρίς γάμο, τη μείωση γενικότερα της γαμηλιότητας καθώς και των γεννήσεων (Beck κ.ά., 2010· Magnuson & Berger, 2009). Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούν ένα κοινωνικό οικογενειακό σχήμα το οποίο στατιστικά και κοινωνικά εξελίσσεται δυναμικά, τα τελευταία χρόνια, σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Rose κ.ά., 2013). Ειδικότερα, πρόκειται για έναν νέο τύπο οικογενειών, οι οποίες συναντώνται σε μεγαλύτερα ποσοστά στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που όμως ο αριθμός τους παρουσιάζει σταδιακή αύξηση και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια (Πλιόγκου, 2016· Μαράτου-Αλιπράντη, 1998· Κογκίδου, 1995).

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε την έννοια της μονογονεϊκότητας, αυτή οριοθετείται ως η διαβίωση ενός γονέα με ένα, τουλάχιστον, άγαμο, εξαρτώμενο από τον ίδιο, παιδί του, χωρίς σύζυγο ή σύντροφο και που πιθανόν να ζει μαζί με άλλα άτομα, ίσως μέλη της οικογένειας καταγωγής του (Κογκίδου, 2004). Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μονογονεϊκή οικογένεια δεν ορίζεται ως μια πληθυσμιακή ομάδα, ενιαία και ομοιογενής. Πρόκειται για ένα μοντέλο οικογενειακής οργάνωσης, καθώς μονογονεϊκές οικογένειες μπορεί να προκύψουν από εκτός γάμου μητρότητα ή πατρότητα, από διάσταση, διαζύγιο, καθώς και από χηρεία (Cashmore & Parkinson, 2011). Είναι άξιο λόγου να αναφερθεί ότι η διαφοροποίηση των μονογονεϊκών οικογενειακών σχημάτων αντανακλά σημαντικές διαφορές ως προς το κοινωνικό τους προφίλ, το οποίο ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από το μορφωτικό επίπεδο, την οικονομική κατάσταση των μόνων γονέων, το φύλο, την ηλικία, την εθνική και κοινωνική τους προέλευση. Επίσης, από την ηλικία και τον αριθμό των παιδιών τους, την ύπαρξη ή μη ενός υποστηρικτικού δικτύου. Ως «υποστηρικτικό δίκτυο» θα μπορούσαν να είναι συγγενείς, φιλικά συγκείμενα άτομα ή κάποιος φορέας (Azumah κ.ά., 2018· Mylonas κ.ά., 2006· Γιώτσα, 2003· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 1995).

Παρά το γεγονός ότι το σχήμα της μονογονεϊκότητας δεν είναι καινούριο, ωστόσο το ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη οικογενειακή δομή, τα προβλήματα και τις συνεχείς ανάγκες των μελών της, καθώς και οι προσπάθειες για στοχευμένη εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική παρέμβαση άρχισαν να εκδηλώνονται μόλις τα

τελευταία χρόνια. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ο όρος «μονογονεϊκή οικογένεια» προσδιορίστηκε εννοιολογικά και καθιερώθηκε ως δόκιμος όρος στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Danforth & Miller, 2017). Έκτοτε με την αύξηση των μονογονεϊκών νοικοκυριών επήλθε και ο προβληματισμός για το αν πρόκειται για εναλλακτικό τρόπο οικογενειακής οργάνωσης ή για μία νέα μορφή οικογένειας (Barajas, 2011· Μουσούρου, 2005· Μουσούρου, 1999). Η ανάγκη για διάρθρωση και σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης δημιούργησε μια κοινή συνιστώσα, η οποία ενισχύθηκε από τη διαπίστωση των δυσκολιών που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες με επικεφαλής κυρίως τη μητέρα, όπως ανεπάρκεια της κοινωνικής πρόνοιας και της κοινωνικής πολιτικής, ανεργία που πλήττει ούτως ή άλλως περισσότερο τις γυναίκες, φτώχεια, έλλειψη επαρκούς παιδικής προστασίας, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση κ.ά. (Μπαμπάλης, 2013· Orthner κ.ά., 2013· Teachman, 2008).

Εξαιτίας των παραπάνω διαπιστώσεων η επιστημονική κοινότητα επιχείρησε να δια φωτίσει τις διαφορετικές μορφές μονογονεϊκών οικογενειών, κυρίως λόγω του ότι συχνά βρίσκονται σε περισσότερο δυσμενή θέση από τις διγονεϊκές οικογένειες, αναφορικά με το εισόδημα, τη διευθέτηση των ευθυνών της οικογένειας, την κοινωνική συμμετοχή, την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά αλλά και την εκπαιδευτική επιτυχία των μελών της (Rose κ.ά., 2013). Ως «εκπαιδευτική επιτυχία» ορίζεται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων κατά την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο ως προς την καταγραφή και ποσοτική καταμέτρηση των επιδόσεων, όσο και ως προς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών, την ενίσχυση του αισθήματος της ικανοποίησης, την απόκτηση γενικών γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Kuh κ.ά., 2006).

Από την κοινωνική εξέλιξη της οικογένειας δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και ο θεσμός του σχολείου γενικότερα, καθώς η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνίας της γνώσης και καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών, ώστε να είναι ικανά να έχουν έναν παραγωγικό ρόλο στο σύγχρονο κοινωνικό ιστό και στις τρέχουσες απαιτητικές συνθήκες διαβίωσης. Το σχολείο είναι ένας οργανωμένος θεσμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες, στις οποίες καθορισμένα πρόσωπα, σε ειδικά διαμορφωμένες περιστάσεις, παίζουν συγκεκριμένους ρόλους (De Langea κ.ά., 2013). Η αναγνώριση και αποδοχή του οικογενειακού πλουραλισμού, συμπεριλαμβανομένων και των μονογονεϊκών οικογενειών, στη σύγχρονη ελληνική

κοινωνία, φαίνεται να αποτελεί ένα θέμα μείζονος σημασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2016· Giotsa & Mitrogiorgou, 2016· Pliogou, 2015· Μπαμπάλης, 2011· Αρχοντόγλου, 2005).

Η σχολική κοινότητα είναι ένα υποσύστημα της κοινωνίας, που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτικές, οικονομικές, επιστημονικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Το σχολείο αποσκοπεί στη συστηματική οργάνωση της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς επίσης και στην επαγγελματική κατοχύρωση και ανέλιξή τους (Martin, 2012· Magnuson κ.ά., 2009).

Είναι άξιο λόγου να σημειωθεί ότι η αλλαγή της μορφής της σύγχρονης οικογένειας και η συνεχής αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών φαίνεται να αντανακλάται και στην αύξηση του ποσοστού του μαθητικού πληθυσμού που ζει σε μια διαφορετική από την παραδοσιακή πυρηνική οικογενειακή μορφή. Αναδιφώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αποκαλύπτεται ότι το ζήτημα της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών/-τριών που διαβιώνουν σε μονογονεϊκές οικογένειες βρέθηκε στο επίκεντρο ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και ερευνητικών μελετών, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Maina & Kitainge, 2018· Nonoyama-Tarumi, 2017· Wu κ.ά., 2015· Babalis κ.ά., 2014· Πλιόγκου, 2011).

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου των Bourdieu και Passeron (1977, όπως αναφέρεται στο Bourdieu, 2006) η εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κυρίως από το πολιτιστικό κεφάλαιο παρά από τον οικονομικό πλούτο μιας οικογένειας. Μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία στο σχολείο φαίνεται να έχουν οι μαθητές/-ήτρίες που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και υψηλής γονεϊκής συνοχής. Χαμηλότερη εκπαιδευτική επιτυχία φαίνεται να έχουν μαθητές/-ήτρίες που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και γονεϊκής συνοχής (Sugai, & Horner, 2002). Νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία δεν αφορά μόνο τις σχολικές επιδόσεις και γενικότερα την ποσοτική καταμέτρηση της επίδοσης κατά την αξιολόγηση της επίτευξης των προσδοκώμενων διδακτικών στόχων, αλλά επηρεάζεται και από τον χρόνο ενασχόλησης και μελέτης που αφιερώνει ο/η μαθητής/-ήτρια στο σχολείο και εκτός σχολικού πλαισίου (Kuh κ.ά., 2006).

Αντίστοιχα, παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες καλούνται να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο στη διαχείριση των συναισθηματικών προβλημάτων

που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, γεγονός, όμως, που δύναται να επηρεάσει τη γνωστική τους επίδοση και κατά συνέπεια την εκπαιδευτική τους επιτυχία (Dronkers, 2010). Η εν λόγω διαπίστωση φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σειρά μελετών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η μονογονεϊκότητα φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών που ανήκουν σε αυτή (Teachman, 2008· Hofferth, 2006· Schiller κ.ά., 2002), ενώ παράλληλα φαίνεται να συνδέεται και με λιγότερες πιθανότητες αποφοίτησης από τις τελευταίες τάξεις του σχολείου (Ermisch & Francesconi, 2001). Επιπροσθέτως, οι Downey, Ainsworth-Darnell και Dufur (1998) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που διαμένουν με τον γονέα του ίδιου φύλου έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Ανάλογες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γνωστικές επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, όπως προέκυψε από αξιολογήσεις με γνωστικά εργαλεία, είναι χαμηλότερες όταν συγκρίνονται με παιδιά που προέρχονται από οικογένειες δύο γονέων (Heard, 2007· Deleire & Kalil, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη μελέτες οι οποίες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, εύλογα διαπιστώνεται πως οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας. Πλήθος σύγχρονων μελετών αποκαλύπτουν ότι η μονογονεϊκότητα φαίνεται να επηρεάζει με έμμεσους τρόπους την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, όταν συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης που προέρχονται από διγονεϊκές οικογένειες, αφού διαπιστώνεται ότι η μονογονεϊκότητα συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης στο σχολείο (Hadfield κ.ά., 2018), με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (Amato κ.ά., 2015· Amadi & Segun, 2010· Carlson & Corcoran, 2001), αλλά και με προβλήματα επικέντρωσης προσοχής (Mostafa κ.ά., 2018).

Καθώς η ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα επεκτείνεται, διαπιστώνεται ότι οι ερευνητικές μελέτες που διερευνούν τη σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τις διαφορετικές μορφές μονογονεϊκής οικογένειας έχουν δημιουργήσει ποικίλες ερευνητικές παραδόσεις, η πλειοψηφία των οποίων μελετούν: α) την επίδραση του διαζυγίου στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών (Amato & Anthony, 2015· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· Babalis κ.ά., 2011· Potter, 2010), β) την επίδραση της απώλειας ενός γονέα στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών/-τριών (Oosterhoff κ.ά., 2018· Berg κ.ά., 2014) και γ) την επίδραση της εκτός

γάμου μητρότητας ή πατρότητας στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/-τριών (Ahmad & Qureshi, 2014· McLanahan κ.ά., 2010· Levine κ.ά., 2001).

Μέσα σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο σημειώνεται ότι ποικίλες μελέτες στον διεθνή χώρο διερευνούν τη μονογονεϊκότητα ως μια βασική συνιστώσα μείζονος σημασίας για την εκπαιδευτική αποτυχία ή επιτυχία ενός/μιας μαθητή/-ήτριας (Fan & Williams, 2010). Επιπλέον, η συστηματική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών (Oosterhoff κ.ά., 2018· Amato κ.ά., 2015· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· Babalis κ.ά., 2014· Fan κ.ά., 2010· Bjorklund & Sundstrom, 2006) και των φοιτητών/-τριών/μαθητών/-τριών (Πλιόγκου, 2016· Giotsa & Mitrogiorgou, 2016· Χατζηχρήστου κ.ά., 2012) αναφορικά με τους διαφορετικούς τύπους μονογονεϊκής οικογένειας και την επίδραση όλων των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, ανέδειξε ερευνητικά ευρήματα, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, σκοπός της εν λόγω μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που προέρχονται από διαφορετικά μονογονεϊκά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση των παραγόντων, οι οποίοι ενδεχομένως εμπλέκονται, αποσκοπεί στη διαφώτιση του σύνθετου κοινωνικού πλέγματος της μονογονεϊκότητας και της επίδρασης του εν λόγω φαινομένου στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών.

Για τις ανάγκες της έρευνας υποθέσαμε ότι τα δύο επίπεδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολική Εκπαίδευση-Επίπεδο 0 και Δημοτική Εκπαίδευση-Επίπεδο 1) (Unesco-Institute for Statistics, 2012) των υπηρετούντων εκπαιδευτικών θα επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, όπως υποστηρίζουν συναφείς έρευνες (Potter, 2010). Η άποψη αυτή αποτέλεσε την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Η δεύτερη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν θα επηρεάζει τις αντιλήψεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει αντιφατικά ευρήματα ως προς την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των

αντιλήψεών τους (Ahmad κ.ά., 2014· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014· McLanahan κ.ά., 2010).

Η τρίτη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι ο παράγοντας «μορφωτικό επίπεδο» θα επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μελέτες υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια φαίνεται να διαμορφώνονται με βάση το μορφωτικό επίπεδο, αντανακλώντας τη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους, και λιγότερο σύμφωνα με το φύλο (Brown κ.ά., 2015).

Η τέταρτη υπόθεση αφορούσε την άποψη ότι ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Σειρά ερευνών επισημαίνουν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι η μονογονεϊκότητα δεν επηρεάζει την επίδοση των παιδιών, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας, οι οποίοι/-ες υποστηρίζουν ότι η μονογονεϊκότητα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

Τέλος, ως προς τον δημογραφικό παράγοντα της οικογενειακής κατάστασης, υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση θα διαφοροποιούνται ως προς τις αντιλήψεις τους για τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών που διαβιούν σε μονογονεϊκά νοικοκυριά, ανεξάρτητα από το επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο υπηρετούν. Η υπόθεση αυτή αποτέλεσε την πέμπτη υπόθεση της έρευνας.

Ο αριθμός των παιδιών και το οικογενειακό προφίλ ενδεχομένως να λειτουργούν ως ψυχοπροφυλακτικοί παράγοντες, αφενός για τη συναισθηματική διαχείριση των εξωτερικών εντάσεων που προκύπτουν από το εργασιακό πλαίσιο και αφετέρου για την ενσυναισθητική αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων που ενδεχομένως βιώνουν οι μαθητές/-ήτριες που προέρχονται από διαφορετικά μονογονεϊκά περιβάλλοντα (Reichl κ.ά., 2014). Η μέτρηση και η αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θα εμπλουτίσει και θα επεκτείνει τη γνώση αναφορικά με την κοινωνική κατάσταση της μονογονεϊκότητας συμβάλλοντας στην επιμόρφωση και στην σε βάθος γνώση του θέματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τους γονείς, βιώνουν και οι ίδιοι καθημερινά την εμπειρία της μονογονεϊκότητας, έχοντας καθοριστικό και μείζονα ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο 2017 ως τον Απρίλιο 2018 και αποτέλεσε συνέχεια των ερευνητικών εγχειρημάτων διερεύνησης των αντιλήψεων φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πλιόγκου, 2016), καθώς και των μόνων γονέων (Πλιόγκου, 2008). Για τις ανάγκες της έρευνας εξετάστηκαν συνολικά 254 εκπαιδευτικοί (196 γυναίκες και 58 άνδρες) ηλικίας από 25 έως 64 ετών αντίστοιχα. Ειδικότερα, όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες χωρίστηκαν ισομερώς σε δύο ομάδες με βάση την ειδικότητά τους. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης αποτελούνταν από 127 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, συγκεκριμένα από 119 γυναίκες και 8 άνδρες, ενώ η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούνταν από 127 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, συγκεκριμένα από 88 γυναίκες και 39 άνδρες. Όλοι οι συμμετέχοντες και όλες οι συμμετέχουσες προέρχονταν από την ευρύτερη περιοχή του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης αστικής της ζώνης.

Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και σε σχολικούς συμβούλους Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 20 ερωτήσεις-δηλώσεις διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο διαφορετικές κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες διερευνούν τις εξής διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος: 1) τη σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού (συνολικά 13 ερωτήσεις) και 2) την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του (συνολικά 7 ερωτήσεις). Η αξιολόγηση των δηλώσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών έγινε με τη βοήθεια πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «καθόλου δεν συμφωνώ» έως και το 5 το οποίο αντιστοιχεί στο «πάρα πολύ συμφωνώ».

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε μετά από προκαθορισμένη συνάντηση, η οποία προέκυψε ύστερα από προσωπική επικοινωνία της ερευνήτριας με τον/την κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα. Πριν την

έναρξη της φάσης της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες αναφορικά με τους στόχους και τη λογική της έρευνας. Ειδικότερα, δινόταν το πρωτόκολλο χορήγησης στον/στην κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα, το οποίο καλούνταν να συμπληρώσουν ατομικά. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έδιναν την απάντησή τους κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιστοιχούσε στην εκτίμησή τους. Η συνολική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κυμαινόταν περίπου στα 30 λεπτά.

Ερευνητική διαδικασία

Καταρχάς οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ενημερώθηκαν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν. Πριν την έναρξη της κύριας διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου, τους/τις δίνονταν πληροφορίες αναφορικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σημαντικότητα διερεύνησης των απόψεών τους. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε στον χώρο του σχολείου, σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα που παραχωρήθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου, είτε στον προσωπικό χώρο του/της κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσας, μετά από προσωπική συνεννόηση.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων της έρευνας.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά ως προς το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

	N	Φύλο		Μορφωτικό επίπεδο		
		Άνδρες F(συχνότητα)	Γυναίκες F(συχνότητα)	ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης	127	8 (6.3%)	119 (93.7%)	71 (55.9%)	49 (38.6%)	4 (3.1%)
Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης	127	39 (30.7%)	88 (69.3%)	73 (57.5%)	52 (40.9%)	5 (3.9%)

Επεξήγηση: ΑΕΙ = Πτυχίο Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακό=Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, Διδακτορικό=Διδακτορικό δίπλωμα

Αναφορικά με τη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία, διαπιστώνεται ότι στην κατηγορία από 25 έως 34 ετών ανήκει το 40.9%, στην κατηγορία 35 έως 44 ετών ανήκει το 23.6%, στην κατηγορία 45 έως 54 ετών ανήκει το 23.6%, στην κατηγορία 45-54 ανήκει το 18.1% και τέλος στην κατηγορία 55-64 ετών ανήκει το 17.3%. Ως προς την ηλικιακή σύνθεση της ομάδας εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην κατηγορία 25-34 ανήκει το 17.3%, στην κατηγορία 35 έως 44 ετών εντάσσεται το 29.1%, στην κατηγορία 45 έως 54 ετών ανήκει το 28.9% και τέλος στην κατηγορία 55 έως 64 ετών εντάσσεται το 28.9%. Οι συχνότητες και τα ποσοστά των δυο ομάδων συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών δίδονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά ως προς την ηλικία για την ομάδα εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης και την ομάδα εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ηλικιακές κατηγορίες	Προσχολική Εκπαίδευση		Δημοτική Εκπαίδευση	
	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συχνότητα	Ποσοστά %
25 έως 34 ετών	52	40.9%	22	17.3%
35 έως 44 ετών	30	23.6%	37	29.1%
45 έως 54 ετών	23	18.1%	34	28.9%
55 έως 64 ετών	22	17.3%	34	28.9%

Προκειμένου να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach. Ειδικότερα, ο πρώτος και ισχυρότερος παράγοντας αναφέρεται στη σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού και προσδιορίζεται από δεκατρία ερωτήματα που απευθύνονται σε αυτή την διάσταση ($\alpha=.77$). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη διάσταση της εκπαιδευτικής επιτυχίας παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του και προσδιορίζεται από επτά ερωτήματα ($\alpha=.73$). Η εσωτερική αξιοπιστία για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική ($\alpha=.82$).

Στο επόμενο βήμα των στατιστικών αναλύσεων, προκειμένου να ελεγχθεί εάν διαφοροποιούνται οι αναφορές των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης με εκείνες των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης ως προς τους δύο παράγοντες του Ερωτηματολογίου Διερεύνησης Αντιλήψεων για τη Μονογονεϊκότητα, διενεργήθηκε έλεγχος των μέσων όρων t για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απαντήσεις μεταξύ των δύο ομάδων δεν διέφεραν στο σύνολό τους ως προς τον παράγοντα της σχέσης της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού, εκτός από τις αναφορές τους σε τρεις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζεται η εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού από την υποστήριξη από τους συγγενείς» βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών $t(252)=-1.914$, $p<.05$, γεγονός που αντανakλάται και στους μέσους όρους των απαντήσεων (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής

Εκπαίδευσης Μέσος όρος (ΜΟ)=3.72, Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)=1.02, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ΜΟ=4.12, ΤΑ=.86), όπου από τους μέσους όρους αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης επικροτούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης την άποψη ότι η εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού επηρεάζεται από την υποστήριξη από τους συγγενείς. Αντίστοιχα, στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού» εντοπίστηκε στατιστική σημαντικότητα $t(252)=-2,096, p<.01$, γεγονός που φαίνεται και στους μέσους όρους των απαντήσεων των δυο ομάδων (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης ΜΟ=4.32, ΤΑ=.81, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ΜΟ=4.98, ΤΑ=.72), όπου αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι η σωματική και ψυχική υγεία του μόνου γονέα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού. Τέλος, στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι οι προσδοκίες του μόνου γονέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $t(252)=-2.309, p<.01$, (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης ΜΟ=3.87, ΤΑ=.92, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ΜΟ=4.18, ΤΑ=.87), όπου και διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι οι προσδοκίες του μόνου γονέα επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού.

Ως προς τον δεύτερο παράγοντα της εκπαιδευτικής επιτυχίας παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και τους παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και την εκπαίδευσή του, η εφαρμογή του ελέγχου των μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων για τις δυο ομάδες, εκτός από την ερώτηση «Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείται ότι παίζει η θέληση του παιδιού για μάθηση», $t(252)=-1,237, p<.05$, και η στατιστική αυτή διαφοροποίηση αντανακλάται και στους μέσους όρους (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης ΜΟ= 4.09, ΤΑ=.91, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης ΜΟ=4.55, ΤΑ=.65). Αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού και την εκπαίδευσή του, ο έλεγχος του δείγματος των μέσων όρων έδειξε στατιστική διαφοροποίηση ως προς το είδος των απαντήσεων των δυο ομάδων στην ερώτηση «Σε τι βαθμό μπορούν να επηρεάσουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών» $t(252)=-2,517, p<.05$, και η στατιστική αυτή διαφοροποίηση αντανακλάται και στους

μέσους όρους (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης $MO=3.83$, $TA=.95$, και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης $MO=4.13$, $TA=.94$), όπου οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Από τους μέσους όρους των απαντήσεων των συγκεκριμένων ερωτήσεων των δυο ομάδων φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της ομάδας Δημοτικής Εκπαίδευσης προσδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στις ανωτέρω δηλώσεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού, σε σύγκριση με την ομάδα των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση της μελέτης. Συνολικά, τα ευρήματα θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια.

Στο επόμενο βήμα της στατιστικής ανάλυσης, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων και εξαρτημένη μεταβλητή τις δηλώσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης των απόψεών τους. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι το φύλο δεν φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά ως προς το είδος των απαντήσεων των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών $F(2,252)=.04$, $p>.79$, επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας. Ως προς το επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεση της έρευνας $F(2,252)=.166$, $p>.01$, γεγονός που αντανακλάται και στους μέσους όρους των απαντήσεών τους. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων δίδονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δυο ομάδων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών για τους δύο παράγοντες μονογονεϊκότητας του ερωτηματολογίου

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Φύλο	N	Παράγοντας_1 ΜΟ ΤΑ		Παράγοντας_2	
Προσχολική Εκπαίδευση	Άνδρες	8	3.12	.75	2.89	.89
	Γυναίκες	119	3.22	.84	3.14	.34
Δημοτική Εκπαίδευση	Άνδρες	39	3.51	.60	3.52	.60
	Γυναίκες	88	3.71	.41	3.79	.41

Επεξήγηση: Παράγοντας_1: Η σχέση της μονογονεϊκής οικογένειας με την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού. Παράγοντας_2: Η εκπαιδευτική επιτυχία παιδιού μονογονεϊκής οικογένειας και παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και παράγοντες που συνδέονται με την εκπαίδευση

Στο επόμενο βήμα στατιστικής ανάλυσης, ελέγχθηκε η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της μονογονεϊκότητας. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου (Βασικό πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) των δυο ομάδων εκπαιδευτικών (Προσχολικής Εκπαίδευσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης) στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, επιβεβαιώνοντας την τρίτη υπόθεση $F(2,252)=6.931, p>.05$. Φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τη διαμόρφωση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Δημοτικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα, γεγονός που αντανακλάται και στις δηλώσεις τους.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση των διαφορετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών των μονογονεϊκών οικογενειών. Καθορίστηκαν τέσσερις ηλικιακές ομάδες, με ηλικιακό εύρος από πέντε έως εννέα έτη η καθεμία. Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών των δυο ομάδων και εξαρτημένες μεταβλητές τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την ηλικία των δυο ομάδων εκπαιδευτικών $F(2,252)=2.494, p>.01$, επιβεβαιώνοντας την τέταρτη υπόθεση. Φαίνεται ότι ο παράγοντας ηλικία επιδρά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αναφορικά με την μονογονεϊκότητα και την επίδραση αυτής στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών.

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών των δυο ομάδων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, κατηγοριοποιημένη σε τέσσερις ομάδες (άγαμος/η, έγγαμος/η, διαζευγμένος/η, χήρος/α), και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαφορετικές απαντήσεις, αναφορικά με τους δύο παράγοντες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διερεύνησης της επίδρασης της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών. Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης, προκύπτει ότι η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των δυο ομάδων δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς τις απαντήσεις τους $F(2,252)=.675, p>.67$, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει την πέμπτη υπόθεση της έρευνας.

Στο τελευταίο βήμα των αναλύσεων, με σκοπό να εντοπιστούν πιθανές συσχετίσεις των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βαθμίδα εκπαίδευσης και μορφωτικό επίπεδο) με όλες τις ερωτήσεις των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ειδικότερα, ο έλεγχος χ^2 δεν έδειξε σημαντική συνάφεια μεταξύ φύλου και ορισμένων ερωτήσεων του πρώτου παράγοντα, το οποίο μπορεί να αποδοθεί στον μεγαλύτερο αριθμό γυναικών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σημαντική συνάφεια βρέθηκε μόνον μεταξύ φύλου και αναγνώρισης της μονογονεϊκότητας ως σημαντικού παράγοντα για την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού $\chi^2(4, N=254)=10.060, p>.03$, την εκτός γάμου μητρότητα στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών $\chi^2(4, N=254)=10.964, p>.02$, καθώς και την υποστήριξη από κοινωνικούς φορείς στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών $\chi^2(4, N=254)=27.559, p>.00$.

Ως προς τη σημαντικότητα της ηλικίας και τη σύνδεση της με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, διαπιστώνεται σημαντική συνάφεια ανάμεσα στην ηλικία και την επίδραση του διαζυγίου στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών $\chi^2(16, N=254)=32.708, p>.00$, την

επίδραση της ψυχικής υγείας στην εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού $\chi^2(16, N=254)=38.637, p>.00$, την επίδραση των προσωπικών προσδοκιών του γονέα για την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού $\chi^2(16, N=254)=34.538, p>.00$, καθώς και τις προσωπικές φιλοδοξίες του παιδιού για την εκπαιδευτική επιτυχία $\chi^2(16, N=254)=24.933, p>.01$. Αναφορικά με τη σύνδεση της οικογενειακής κατάστασης με τη μονογονεϊκότητα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια.

Σ' ένα επόμενο βήμα στατιστικής ανάλυσης, εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ^2 με σκοπό να ελεγχθεί η συσχέτιση των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, με τις δυο ομάδες συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι σημαντική συνάφεια εντοπίζεται μεταξύ του επιπέδου της βαθμίδας εκπαίδευσης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και των προσωπικών προσδοκιών του μόνου γονέα για την εκπαιδευτική επιτυχία $\chi^2(3, N=254) = 12.395, p>.00$, στην ερώτηση αναφορικά με τον αριθμό των μελών της οικογένειας και την επίδραση αυτών στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών $\chi^2(3, N=254)=12.8903, p>.01$, καθώς και στην ερώτηση αναφορικά με τις προσωπικές φιλοδοξίες του παιδιού και την εκπαιδευτική επιτυχία $\chi^2(3, N=254)=8.66, p>.03$.

Τέλος, ως προς τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου με τις ερωτήσεις διερεύνησης της μονογονεϊκότητας, σημαντική συνάφεια προέκυψε στην ερώτηση που αφορά τις προσωπικές προσδοκίες του μόνου γονέα και την επίδραση αυτών στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών $\chi^2(9, N=254)=19.915, p>.01$, στην ερώτηση αναφορικά με τη στάση του ίδιου του παιδιού για τη μονογονεϊκότητα $\chi^2(9, N=254)=27.341, p>.00$, και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μόνους γονείς $\chi^2(9, N=254)=21.872, p>.03$. Τα ευρήματα αναλύονται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει την επίδραση της μονογονεϊκότητας και των διαφορετικών σχημάτων της στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης). Τα αποτελέσματα της έρευνας σηματοδοτούν, αφενός την ανάγκη παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-ήτριες τους και αφετέρου τη διαρκή

συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και των οικογενειών των μαθητών/-τριών που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες. Η επιπλέον επικοινωνία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς και στο μαθησιακό έργο του/της εκπαιδευτικού (Σακελλαρίου, 2009· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Ως προς τη διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης, αναφορικά με την επίδραση του επιπέδου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους, σημειώνεται ότι αυτή έχει επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης υποστηρίζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι η μονογονεϊκότητα ενδεχομένως μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία των παιδιών, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης, θεωρούν τη μονογονεϊκότητα μια σημαντική συνιστώσα η οποία επηρεάζει το παιδί, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και ως προς τη σχολική του επίδοση. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει συνάφεια με ευρήματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τα οποία η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη μονογονεϊκότητα. Ειδικότερα, σε μια επισκοπική μελέτη του Jeynes (2003) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτιμούν περισσότερο τη μονογονεϊκότητα ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης στη σχολική πορεία ενός παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να μπορούν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, διαμέσου της υποστηρικτικά συμβουλευτικής στάσης που καλούνται να επιδείξουν και να εφαρμόσουν ως «πρόσωπα αναφοράς» (Babalís, 2014· Αρχοντόγλου, 2005). Η παραπάνω διαπίστωση συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι το σχολείο ως χώρος μάθησης, αλλά και ο/η εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, δύναται να καλλιεργήσει και να εδραιώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μέσα από την εδραίωση της αλληλεπιδραστικής συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας. Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται πως θα συνδράμει αφενός στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και αφετέρου στη βελτίωση της σχολικής πορείας ενός παιδιού. Η συνεχής επιτήρηση των γονέων μπορεί να βελτιώσει τη σχολική εικόνα του/της μαθητή/-ήτριας (Kellam & Langevin, 2003).

Αντίστοιχα, ως προς τη διερεύνηση της υπόθεσης, εάν ο παράγοντας ηλικία μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αυτή έχει, επίσης, επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους, καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (24-34 ετών) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τον μονογονεϊκό τους περιβάλλον, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων ηλικιών. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από παρόμοιες ερευνητικές μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα, διαμορφώνοντας σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις τους ως προς τη μονογονεϊκότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2014), καθώς και τις επιπτώσεις της μονογονεϊκότητας γενικότερα στη σχολική ζωή των παιδιών (Luk- Fong, 2006).

Αναφορικά με τη διερεύνηση της υπόθεσης για την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μονογονεϊκότητα. Η μελέτη της βιβλιογραφίας ενισχύει την άποψη ότι η υψηλή εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποδυναμώνει παλαιότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα (Brown κ.ά., 2015). Ο/Η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως μέντορας, παραμένει ανεπηρέαστος/-η από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις μαθητές/-ήτριες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η στάση τους μπορεί να ρυθμίσει, με καθοριστικό τρόπο, την επαφή τους με τους γονείς που διστάζουν να έρθουν σε επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς, είτε λόγω του χαμηλού κοινωνικο-μορφωτικού τους επιπέδου είτε λόγω των προβλημάτων που σημειώνουν τα παιδιά τους είτε λόγω της οικογενειακής τους κατάστασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Διαφαίνεται, επομένως, ότι η αδήριτη ανάγκη των εκπαιδευτικών λειτουργών για διαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση και ακαδημαϊκή εξειδίκευση λειτουργεί ως ένας σημαντικός ρυθμιστικός μηχανισμός, ο οποίος φαίνεται να αποδομεί σταδιακά το κοινωνικό στίγμα που ενδεχομένως συνοδεύει τις διαφορετικές μορφές της μονογονεϊκής οικογένειας και γενικότερα τα σχήματα που συνθέτουν την εικόνα του οικογενειακού πλουραλισμού και είναι διαφορετικά από τη συμβατική διγονεϊκή οικογένεια (Pliogou, 2015).

Ως προς τη διερεύνηση της υπόθεσης, εάν η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της βαθμίδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης) μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών, διαπιστώνεται ότι η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση (σε γάμο, εκτός γάμου, διαζύγιο, χηρεία και σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών), δεν επιδρούν στην υιοθέτηση αντιλήψεων αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Διαφαίνεται, επίσης, ότι οι ιδεολογικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται με βάση τις προσωπικές τους θεωρήσεις αναφορικά με τη μονογονεϊκότητα και παραμένουν σταθερά ανεπηρέαστες από την προσωπική τους οικογενειακή κατάσταση, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη θεώρηση ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει υιοθετήσει ένα ρόλο υποστηρικτικά συμβουλευτικό και διάκειται θετικά προς τον σχολικό πληθυσμό (Ρίιουγου κ.ά., 2016). Η σημασία του συστήματος πεποιθήσεων που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις μαθητές/-ήτριες τους αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς φαίνεται να μην αντανάκλα την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οικογενειακή τους κατάσταση (Davis-Kean, 2005).

Τέλος, ως προς την υπόθεση της διερεύνησης της επίδρασης του φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επίδραση της μονογονεϊκότητας στη σχολική επιτυχία των παιδιών, αυτή έχει επιβεβαιωθεί. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών δεν φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Παρόλ' αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα παρατηρείται ανομοιογένεια του δείγματος ως προς το φύλο, στοιχείο το οποίο αποτελεί έναν περιορισμό της έρευνας. Ο περιορισμός αυτός αιτιολογείται λόγω της υπερεκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στο διδακτικό προσωπικό της Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το σχολικό έτος 2016-2017 σε σύνολο 14.382 νηπιαγωγών, που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της χώρας, οι 14.204 ήταν γυναίκες και οι 178 άνδρες (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016α). Την ίδια χρονιά, σε σύνολο 67.808 δασκάλων, που υπηρετούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία της χώρας, οι 48.431 ήταν γυναίκες και οι 19.377 άνδρες (Ελληνική Στατιστική

Αρχή, 2016β). Μία πραγματικότητα η οποία έχει αποτυπωθεί και σε έρευνες προηγούμενων ετών (Σαΐτης, 2005).

Επίσης, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει αντιφατικά ευρήματα ως προς τη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών, βάσει του φύλου τους, σε σχέση με το διαζύγιο. Ειδικότερα, σε έρευνα των Karinus & Flowers (2008) αναφορικά με την επίδραση του διαζυγίου στη σχολική επιτυχία των παιδιών, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το διαζύγιο συγκριτικά με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Karinus & Johnson (2002) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετικότερη στάση προς το γεγονός ενός διαζυγίου, όταν συγκρίνονται με άντρες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει η ανάγκη εκπόνησης περαιτέρω ερευνών, οι οποίες να αποσκοπούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση όλων των διαφορετικών μορφών μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, και όχι μόνον του διαζυγίου, ώστε η εξαγωγή συμπερασμάτων να είναι ασφαλής.

Ακόμη, επισημαίνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών που διαβιούν σε μονογονεϊκές οικογένειες, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Η μεταξύ των αποτελεσμάτων τους σύγκριση θα μπορούσε να αποτυπώσει με ακρίβεια την πιθανή διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/-τριών, κάτι που προτείνεται και ως μια μελλοντική συνέχεια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Στην παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέρος του βιβλιογραφικού κενού αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Από την έρευνα προκύπτει, κατά κύριο λόγο, μία σχετικά αισιόδοξη εικόνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να μην εστιάζουν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και αποδέχονται τον οικογενειακό πλουραλισμό, εκφράζοντας μια θετικά αισιόδοξη στάση, η οποία ενδεχομένως αντανακλά ένα κλίμα κατανόησης και στήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τον ίδιο τον μαθητή και την ίδια τη μαθήτριά, στοιχεία που έχουν αναδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Kraus & Keltner, 2009· Μπαμπάλης, 2011· Χατζηχρήστου κ.ά., 2014).

Επιπλέον, ενισχύεται η άποψη ότι η διαδικασία αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή/-ήτριας δεν λειτουργεί ακυρωτικά προς την ετερότητα, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και τον αλληλοεμπλουτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συμφοιτούν στη σχολική τάξη, αλλά αντίθετα ενδυναμώνουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου και μέντορα, τροφοδοτώντας τις δυνατότητες ισότιμης ανάπτυξης των παιδιών (Ostrowsky, 2010). Όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι οι παιδαγωγοί τους είναι πρόσωπα που χαίρουν εκτίμησης από το οικείο τους περιβάλλον, είναι πιο εύκολο να τους εμπιστευτούν. Σε αντίθετη περίπτωση, τα προβλήματα που δημιουργούνται στον χώρο του σχολείου μπορεί να αποδυναμώσουν την εικόνα του/της παιδαγωγού, αλλά και του θετικού κλίματος της τάξης ως χώρου μάθησης, δημιουργίας και ελεύθερης έκφρασης (Πλιόγου κ.ά., 2016).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει, επιπλέον, η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών, που θα πρέπει κάθε κοινωνία να εφαρμόζει, με οικουμενικό χαρακτήρα, τα οποία να μην εστιάζουν αποκλειστικά σε μειονεκτούντα άτομα. Στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης είναι η αποδόμηση του κοινωνικού στίγματος και η δημιουργία θετικών στάσεων. Οι επιδράσεις που δέχεται το άτομο, σε οποιαδήποτε φάση της πορείας της ζωής του, μπορεί να είναι καθοριστικές για την ψυχική του υγεία και την κοινωνική του εξέλιξη, καθώς αυτή επηρεάζεται κυρίως από την οικογένεια, την εκπαίδευση, την κοινωνική μέριμνα, τις κοινωνικές ρυθμίσεις και την εργασία (Danby & Hamilton, 2016).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο θεσμοί που συμβάλλουν στην σχολική-ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, καθώς και στην προσωπική, ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη (Brown κ.ά., 2015). Η αναγνώριση και αποδοχή του οικογενειακού πλουραλισμού από την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της έννοιας του Μετασχηματισμού, ως κεντρικού ζητήματος στη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο Μετασχηματισμός πραγματοποιείται τόσο από τους/τις μαθητές/-ήτριες όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής ο/η μαθητής/-ήτρια, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, προχωρά ένα βήμα παραπέρα στη γνωστική του ανάπτυξη, μετασχηματίζοντας την καθημερινή γνώση, η οποία έχει συντελεστεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ή και μέσα στην οικογένεια, σε ακαδημαϊκή/σχολική γνώση (Σκούρτου, 2010).

Η χρήση του Μετασχηματισμού γίνεται όλο και πιο απαραίτητη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Και αυτό γιατί η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, σε αντίθεση με την αποκαλούμενη Παραδοσιακή Παιδαγωγική, δεν μένει στα στενά όρια της αποθήκευσης νέων πληροφοριών, ούτε στην απλή επίτευξη της συνεργασίας και κατ' επέκταση στην κατασκευή της νέας μάθησης μέσα στην ομάδα των συμμαθητών/-τριών. Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική στοχεύει στο να αποκτήσει ο μαθητής και η μαθήτρια τις νέες γνώσεις, αλλά κυρίως να καταφέρει να τις εφαρμόσει στην ευρύτερη κοινωνική του καθημερινότητα (Freire and Shor, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της Παιδαγωγικής, το παιδί μπορεί να βιώσει μία νέα πραγματικότητα εντός του περιβάλλοντος του σχολείου, μία πραγματικότητα χωρίς διακρίσεις, από όποιο οικογενειακό περιβάλλον και αν προέρχεται. Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται να γίνει αντιληπτό ότι το παραπάνω εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων ή του μόνου γονέα και των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αρχοντόγλου, Α. (2005) *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Azumah, F. D., Krampah, S. & Nachinaab, J. O. (2018) Effects of family structure on the academic performance of children: a case study of Ayeduase R/C Junior high school in the Kumasi Metropolis, Ghana, *International Journal of Social Science Studies*, 6, σ. 11-22.

Ahmad, A. & Qureshi, M. S. U. (2014) Effects of Father Absence on Children's Academic Performance, *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 3, σ. 2-7.

Amadi, C. E. & Segun, I. (2010) The Influence of Family Social Status on Academic Performance of Senior Secondary Students: A Review, *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 6, σ. 25-29.

Amato, P. R. & Anthony, C. J. (2015) Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models, *Journal of Marriage and Family*, 76, σ. 370-386.

Amato, P. R., Patterson, S. & Beattie, B. (2015) Single-parent households and children's educational achievement: A state-level analysis, *Social Science Research*, 53, σ. 191-202.

Babalís, T., Xanthakou, Y., Papa, C. & Tsolou, O. (2011) Preschool age children, divorce and adjustment: A case study in Greek kindergarten, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, σ. 1403-1426.

Babalís, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V. & Maniatis, P. (2014) The effect of divorce on school performance and behavior in preschool children in Greece: An empirical study of teachers' views, *Psychology*, 5, σ. 20-26. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.51005> (Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2020).

Barajas, M. S. (2011) Academic achievement of children in single parent homes: a critical review, *The Hilltop Review*, 5, σ.13-21.

Beck, A. N., Cooper, C. E. & McLanahan, S. (2010) Partnership transitions and maternal parenting, *Journal of Marriage and Family*, 72, σ. 219–233.

Berg, L., Rostila, M., Saarela, J. & Hjern, A. (2014) Parental death during childhood and subsequent school performance, *Pediatrics*, 133, σ. 682-689.

Bjorklund, A. & Sundstrom, M. (2006) Parental separation and children's educational attainment: A sibling analysis on Swedish register data, *Economica*, 73, σ. 605–624.

Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της Πρακτικής*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Brown, S. L., Manning, W. D. & Stykes, J. B. (2015) Family structure and child well-being: Integrating family complexity, *Journal of Marriage and Family*, 77, σ. 177–190.

Γιώτσα, Α. (2003) Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας, στο Ρήγα, Α. Β. (επιμ.) *Το κουτί της Πανδώρας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 136-167.

Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001) Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes, *Journal of Marriage and Family*, 63, σ.779-792.

Cashmore, J. & Parkinson, P. (2011) Parenting arrangements for young children: messages from research, *Australian Journal of Family Law*, 25, σ. 236-257.

Danby, G. & Hamilton, P. (2016) Addressing the ‘elephant in the room’. The role of the primary school practitioner in supporting children’s mental well-being, *Pastoral Care in Education*, 34, σ. 90-103.

Danforth, L. & Miller, J. (2017) African American males from female-headed households: using family resilience to navigate their way to college, *Journal of Family Social Work*, 21, σ. 1-17.

Davis-Kean, P. (2005) The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment, *Journal of Family Psychology*, 19, σ. 294-304.

De Langea, M., Dronkersb, M. & Wolbersa, M. H. J. (2014) Single-parent family forms and children’s educational performance in a comparative perspective: effects of school’s share of single-parent families, *School Effectiveness and School Improvement*, 25, σ. 329–350.

Deleire, T. & Kalil, A. (2002) Good things come in threes: Single-parent multigenerational family structure and adolescent adjustment, *Demography*, 39, σ. 393–413.

Downey, D. B., Ainsworth-Darnell, J. W. & Dufur, M. J. (1998) Sex of parent and children’s well-being in single-parent households, *Journal of Marriage and the Family*, 60, σ. 878–94.

Dronkers, J. (2010) Features of educational systems as factors in the creation of unequal educational outcomes, στο Dronkers, J. (επιμ.) *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives*, Dordrecht, Springer, σ. 299-328.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016α) *Νηπιαγωγεία (Έναρξη-Αήξη)/2016*. Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2016> (Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2019).

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016β) *Δημοτικά (σχολικός πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Έναρξη-Αήξη)/2016*. Διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2016> (Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2019).

Ermisch, J. F. & Francesconi, M. (2001) Family structure and children's achievements, *Journal of Population Economics*, 14, σ. 249–270.

Fan, W. & Williams, C. M. (2010) The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engage and intrinsic motivation, *Educational Psychology*, 30, σ. 53-74.

Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση* (επιμ. Α. Κόκκος, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Giotsa, A. & Mitrogiorgou, E. (2016) Representations of families through the children's drawings in parental divorce incidents in Greece, *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(4):29, σ. 1-22. DOI: 10.4172/2472-1786.100037.

Hadfield, K., Amos, M., Ungar, M., Gosselin, J. & Ganong, L. (2018) Do changes to family structure affect child and family outcomes? A systematic review of the Instability Hypothesis, *Journal of Family Theory & Review*, 10, σ. 87-110.

Heard, H. E. (2007) Fathers, mothers, and family structure: Family trajectories, parent gender and adolescent schooling, *Journal of Marriage and Family*, 69, σ. 435–450.

Hofferth, S. L. (2006) Residential father family type and child well-being: Investment versus selection, *Demography*, 43, σ. 53–77.

Jeynes, W. H. (2003) A meta-analysis. The effects of parental involvement on minority children's academic achievement, *Education and Urban Society*, 35, σ. 202-218.

Κογκίδου, Δ. (1995) *Μονογονεϊκές Οικογένειες*, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνη.

Κογκίδου, Α. (2004) Μεταβολές της οικογενειακής οργάνωσης - μονογονεϊκές οικογένειες. Μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα, στο Μουσουρού, Λ., Στρατηγάκη, Μ. (επιμ.) *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής, Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερεύνησης*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 123-160.

Kapinus, C. A. & Flowers, D. R. (2008) An examination of gender differences in attitudes toward divorce, *Journal of Divorce & Remarriage*, 49, σ. 239-257.

Kapinus, C. A. & Johnson, M. P. (2002) Personal, moral, and structural commitment to marriage: Gender and the effects of family life cycle stage, *Sociological Focus*, 35, σ. 189-205.

Kraus, M. W. & Keltner, D. (2009) Signs of socioeconomic status: A thin-slicing Approach, *Psychological Science*, 20, σ. 99-106.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*, National Postsecondary Education Cooperative, σ. 1-151. Διαθέσιμο

στο https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf (Πρόσβαση 25 Αυγούστου 2019).

Levine, J. A., Pollack, H. & Comfort, M. E. (2001) Academic and behavioral outcomes among the children of young mothers, *Journal of Marriage and Family*, 63, σ. 355-369.

Luk-Fong, P. Y. Y. (2006) Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations - a hybrid Hong Kong experience, *Social Psychology of Education*, 9, σ. 425-441.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Παπλιάκου, Β. & Χατζηγιάννη, Α. (1995) Κοινωνικά δίκτυα στον αστικό χώρο. Κοινωνικότητα, αλληλοβοήθεια, εργασία (Έρευνα του ΕΚΚΕ), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 88, σ. 172-211.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1998) Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής. Συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 95(95), σ. 185-208. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/grsr.726> (Πρόσβαση 24 Μαρτίου 2020).

Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Παιδιά Μονογονεϊκών Οικογενειών. Βοηθώντας στη Σχολική Προσαρμογή τους*, 2^η έκδοση, Αθήνα, Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ. (2013) Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας των μονογονεϊκών οικογενειών και των παιδιών τους στην Ελλάδα, στο Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.) *Οι Κοινωνικές Επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση*, Αθήνα, Παπαζήση, σ. 459-489.

Μουσούρου, Λ. (1999) Κρίση της οικογένειας και κρίση των αξιών, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Ειδικό Τεύχος 98-99 Α'- Β', Αθήνα, ΕΚΚΕ, σ. 5-19.

Μουσούρου, Λ. (2005), *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα, Ατραπός.

Magnuson, K. & Berger, L. M. (2009) Family structure states and transitions: Associations with children's well-being during middle childhood, *Journal of Marriage and Family*, 71, σ. 575-591.

Maina, A. R. & Kitainge, K. (2018) A review of the effects of mother-father relationship on academic performance of students, *Arts and Social Sciences Journal*, 9, σ. 2-9.

Martin, M. A. (2012) Family structure and the intergenerational transmission of educational advantage, *Social Science Research*, 41, σ. 33-47.

McLanahan S, Tach, L. & Schneider, D. (2010) The causal effects of father absence, *Annual Review of Sociology*, 39, σ. 399-427.

Mostafa, T., Gambaro, L. & Joshi, H. (2018) The impact of complex family structure on child well-being: evidence from siblings, *Journal of Marriage and Family*, 80, σ. 902-918.

Mylonas, K., Gari, A., Giotsa, A., Pavlopoulos, V. & Panagiotopoulou, P. (2006) Greece, στο Georgas, J., Berry, J., van de Vijver F. J. R., Kagitçibasi, Ç. & Poortinga, Y. H. (επιμ.) *Families across cultures: A 30-nation psychological study*, Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο, Cambridge University Press, σ. 344- 352.

Nonoyama-Tarumi, Y. (2017) Educational achievement of children from single-mother and single-father families: the case of Japan, *Journal of Marriage and Family*, 79, σ. 915-931.

Oosterhoff, B., Kaplow, J. B. & Layne, C. M. (2018) Links between bereavement due to sudden death and academic functioning: Results from a nationally representative sample of adolescents, *School Psychology Quarterly*, 33, σ. 372-380.

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., Akos, P. & Rose, R. A. (2013) Improving middle school student engagement through career-relevant instruction in the core curriculum, *Journal of Educational Research*, 106, σ. 27–38.

Ostrowsky, M. K. (2010) Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15, σ. 69-75.

Πλιόγκου, Β. (2008) *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18883#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).

Πλιόγκου, Β. (2011) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών; Από την οπτική μόνων γονέων, *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μονογονεϊκών Οικογενειών «Μονογονεϊκές Οικογένειες στη σύγχρονη κοινωνία»*. Αλεξανδρούπολη, 7-8 Νοεμβρίου 2009. Αλεξανδρούπολη, Σύλλογος Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών Νομού Έβρου «Στήριξη», σ. 72-92.

Πλιόγκου, Β. (2016) Οι αντιλήψεις φοιτητών/ριών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 7, σ. 73-101.

Pliogou, V. (2015) Early Childhood and Primary Education teachers' professional development and family pluralism, *Current trends in the development of Early Childhood Education and Care in the world. International Conference of European OMEP*. Moscow, 24-25 Σεπτεμβρίου 2015. Moscow, State Pedagogical University, σ. 217-223.

Pliogou, V., Sakellariou, M., Zaragas, C. (2016) The challenging role of early childhood and primary school teachers as counselors: a literature review, στο Powell, S., & Hryniewicz, L. (επιμ.) *The place of the Child in the 21st Century Society. International Conference of European OMEP*. Canterbury, 5-7 Μαΐου 2016. Canterbury Christ Church University, σ. 121-129. Διαθέσιμο στο <https://www.canterbury.ac.uk/>

[education/conferences-events/2016/omep/assets/omep-conference-proceedings.pdf](http://www.unesco.org/education/conferences-events/2016/omep/assets/omep-conference-proceedings.pdf)

(Πρόσβαση 27 Αυγούστου 2019).

Potter, D. (2010) Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement, *Journal of Marriage and Family*, 72, σ. 933-946.

Reichl, C., Wach, F., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014) Burnout risk among first-year teacher students: the roles of personality and motivation, *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), σ. 85-92.

Rose, R. A., Woolley, M. E. & Bowen, G. L. (2013) Social capital as a portfolio of resources across multiple microsystems: Implications for middle school students, *Family Relations*, 62, σ. 545-558.

Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ. (2009) *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*, Θεσσαλονίκη, Ιδιωτική Έκδοση.

Σκούρτου, Ε. (2010) Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία, *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, Διάλογος*, 5, σ. 98-99. Διαθέσιμο στο http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue5/SKOURTOU_%CE%99.pdf (Πρόσβαση 28 Αυγούστου 2019).

Schiller, K. S., Khmelkov, V. T. & Wang, X. Q. (2002) Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement, *Journal of Marriage and Family*, 64, σ. 730-742.

Sugai, G. & Horner, R. H. (2002) Introduction to the special series on positive behavior support in schools, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, σ. 130-136.

Sun, Y. & Li, Y. (2011) Effects of family structure type and stability on children's academic performance trajectories, *Journal of Marriage and Family*, 73, σ. 541-556.

Teachman, J. D. (2008) The living arrangements of children and their educational well-being, *Journal of Family Issues*, 29, σ. 734-761.

Unesco-Institute for Statistics (2012) *International Standard Classification of Education-ISCED 2011*, Montreal, Unesco-UIS. Διαθέσιμο στο <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (Πρόσβαση 28 Αυγούστου 2019).

Χατζηχρήστου, Χ. (2016) *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα, Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Τσιόβουλου, Α., Καρίτσα, Β. & Γιαβρίμης, Π. (2012) Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων, *Νέα Παιδεία*, 144, σ. 131-146.

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Καρίτσα, Β., Τσιόβουλου, Α., Γιαβρίμης, Π. (2014) Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, σ. 80-105.

Wu, Z., Schimmer, C. M. & Hou, F. (2015) Family structure, academic characteristics and postsecondary education, *Family Relations*, 64, σ. 205–222.