



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ
ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ

2021



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ
ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ**

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού
τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου**

Οκτώβριος 2021

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Αντρέας Δαλίτης

Τίτλος Διατριβής: Η κατ' οίκον εργασία μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και τα αποτελέσματά της

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.*

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος: Μαίρη Κουτσελίνη, Ομότιμη Καθηγήτρια

(Ονοματεπώνυμο, βαθμίδα και υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής

(Ονοματεπώνυμο, βαθμίδα και υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Μαρία Γραβάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια

(Ονοματεπώνυμο, βαθμίδα και υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια

(Ονοματεπώνυμο, βαθμίδα και υπογραφή)

Μέλος Επιτροπής: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια

(Ονοματεπώνυμο, βαθμίδα και υπογραφή)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Αντρέας Δαλίτης

.....[Υπογραφή]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της μορφής, της έκτασης, του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, με εστίαση στα Ελληνικά και Μαθηματικά. Για να απαντηθούν τα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα διεξήχθη διερευνητική-περιγραφική έρευνα (exploratory-descriptive research), αφού δεν βρέθηκε επαρκής υφιστάμενη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της κατ' οίκον εργασίας με δεδομένα από την Κύπρο. Έτσι έγινε έρευνα επισκόπησης. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού σχολείων της Κύπρου, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί που τους έκαναν μάθημα, οι οποίοι επιλέγηκαν με συνδυασμό βολικής και σκόπιμης δειγματοληψίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 290 μαθητές, 209 γονείς και 90 εκπαιδευτικοί.

Το κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό δείγμα του πληθυσμού. Τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20, με αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η έρευνα διήρκησε ένα χρόνο και έγινε σε σχολεία της Κύπρου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθ' όλη τη διάρκειά της, η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην τήρηση των κανόνων της ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας. Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων βρέθηκε ότι η συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας είναι σχεδόν καθημερινά με χρόνο διεκπεραίωσης περίπου 30 λεπτά, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους κυρίως για λόγους ατομικής βελτίωσης και καλύτερης επίδοσης και η εργασία ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι ασκήσεις είναι συνήθως παρόμοιες με εκείνες που λύνονται στην τάξη.

Ένα, επίσης από τα αποτελέσματα έδειξε ότι ο σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το διδακτικό αντικείμενο. Επίσης, βρέθηκε ότι η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται από την οικογένεια, τη γενική επίδοση του μαθητή και τα κίνητρα που έχει. Τέλος βρέθηκε ότι η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Ως εκ τούτου προτείνεται επανεξέταση της κατ' οίκον εργασίας ούτως ώστε να συνάδει με τις ανάγκες του μαθητή όπως αυτός τις αισθάνεται, αφού όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως προς τον χρόνο που ξοδεύεται για την κατ' οίκον εργασία, το βαθμό εμπλοκής των γονέων, τους παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις απόψεις που έχουν για το θέμα αυτό. Η συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι εμπεριέχει τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, ενώ στηρίζεται τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα, με βασικό περιορισμό τη συμμετοχή βολικού δείγματος, που δεν επέτρεψε τη συμμετοχή αντιπροσωπευτικού δείγματος από όλο τον μαθητικό πληθυσμό και τους γονείς τους. Αφορά επίσης την Κύπρο, για την οποία δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες για το θέμα αυτό, ενώ δεν έχει εντοπιστεί καμιά έρευνα που να συμπεριλαμβάνει και τους τρεις πιο πάνω πληθυσμούς.

ABSTRACT

The aim of this research was to explore the form, the extend and the aims of homework in the Cypriot education system, the factors that influence homework and the relationship between homework and student performance, with the focus on Language and Mathematics. In order to answer the above research questions, exploratory-descriptive research was conducted, since the current literature on the above subject for Cyprus is scarce. The research method was the survey. The population of the study included students of the fifth and sixth grade of primary schools in Cyprus, their parents and their teachers. The sample was selected with convenience and purposive sampling method. Participants included 290 students, 209 parents and 90 teachers.

The main research tool was the questionnaire, which was constructed for the above purpose. Quantitative data were analyzed with SPSS 20, with descriptive and inferential statistical tests. Qualitative data were analyzed with content analysis. The research lasted for one year and took place in primary schools in Cyprus. The whole research process was based on research ethics. The main findings were that the frequency of homework is on daily basis, while it lasts for approximately 30 minutes; parents help their children to improve their performance; teachers check homework, which is usually like work in the classroom. It was also found that the aim of homework is to enable a better understanding of the lesson. In addition, it was found that homework is influenced by the family, the student's grades and their motives. Finally, it was found that homework is influenced by educational, family, personal and environmental factors.

Hence, it is recommended to re-examine homework in order to render it beneficial for students, the way they think is better, since, as found in this research, there is disagreement among participants regarding time spent for homework, degree of parental involvement, influencing factors and attitudes. The contribution of this research to the academic field is related to the fact that it includes views and attitudes from all the stakeholders, i.e. students, teachers and parents, while it is based on both quantitative and qualitative data, with the basic limitation of the participation of a convenient sample, which did not allow the participation of a representative sample from the entire student population and their parents.. In addition, it refers to Cyprus, for which research on homework regarding

primary school student is scarce, while no other research was found with data from the above three populations.

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΝΙΤΗΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου Δρ. Μαίρη Κουτσελίνη για την πολύτιμη βοήθειά της στην αποπεράτωση της παρούσας διατριβής, καθώς και όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, χωρίς τους οποίους δεν θα μπορούσα να εξάγω συμπεράσματα.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Η παρούσα διατριβή είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου που με στήριξε όλο αυτό το διάστημα.

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ.....	v
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT	ix
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	xi
ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xvii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Η κατ' οίκον εργασία ως αμφιλεγόμενο ζήτημα	1
Οριοθέτηση προβλήματος	8
Αναγκαιότητα της έρευνας	10
Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	11
Σκοπός της έρευνας	15
Στόχοι της έρευνας	15
Ερευνητικά ερωτήματα	15
Σύνοψη.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	17
Σκοποί της κατ' οίκον εργασίας	17
Πρακτική εξάσκηση των μαθητών	17
Προπαρασκευή για το μάθημα της επόμενης μέρας.....	18
Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών	18
Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών	18
Ανάπτυξη σχέσεων γονέα-παιδιού.....	19
Βελτίωση επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών	20
Ενθάρρυνση αλληλεπιδράσεων και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	21
Συμμόρφωση με την εκπαιδευτική πολιτική	21
Βελτίωση δημόσιων σχέσεων	23
Τιμωρία των μαθητών.....	23
Επιδράσεις και συνέπειες της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση των μαθητών.....	23
Η σημασία της κατ' οίκον εργασίας για την ακαδημαϊκή επίδοση	26
Αντιφάσεις και διαφονίες	28

Ο ρόλος του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία	29
Παράγοντες που επιδρούν για την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας	32
συνέπειες.....	38
Κατ' οίκον εργασία και γονική συμμετοχή	38
Γονική επιρροή κατά τη μέση παιδική ηλικία	39
Θεωρία αυτοπροσδιορισμού στη μάθηση.....	39
Υποστήριξη αυτονομίας	40
Υποστήριξη οικογένειας	40
Αποτελεσματική στήριξη.....	41
Η γονική συμμετοχή στην κατ' οίκον εργασία.....	41
Γονική συμμετοχή και επίδοση μαθητών	45
Ρόλος δέσμευσης και αφοσίωσης των παιδιών στη μάθηση	49
Παρουσίαση μοντέλων σε σχέση με τη διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας.....	50
Ο εκπαιδευτικός και η κατ' οίκον εργασία.....	53
Πρόσφατες έρευνες για την κατ' οίκον εργασία	55
Σύνοψη.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	65
Επιστημολογία, οντολογία, θεωρητικό παράδειγμα και προσέγγιση.....	65
Ερευνητικός σχεδιασμός	67
Καθορισμός πληθυσμού	70
Μέθοδος δειγματοληψίας	70
Δείγμα.....	72
Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών	72
Δημογραφικά στοιχεία γονέων	74
Δημογραφικά στοιχεία μαθητών.....	77
Εργαλεία συλλογής δεδομένων	79
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	80
Ανάλυση δεδομένων.....	82
Χώρος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	84
Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας.....	84
Εγκυρότητα και αξιοπιστία	84
Μεθοδολογικοί περιορισμοί	86
Σύνοψη.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	87
Αποτελέσματα εκπαιδευτικών	87

Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Ελληνικά	87
Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά.....	90
Ανάλυση παραγόντων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών	92
Αποτελέσματα γονέων.....	98
Απόψεις γονέων για τα Ελληνικά	98
Απόψεις γονέων για τα Μαθηματικά.....	102
Ανάλυση παραγόντων για τις απόψεις των γονέων	107
Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων.....	112
Συσχετίσεις και διαφορές για την κατ' οίκον εργασία	112
Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών.....	112
Διαφορές μεταξύ μεταβλητών	114
Αποτελέσματα μαθητών	115
Απόψεις μαθητών για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά	115
Απόψεις μαθητών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά.....	119
Απόψεις μαθητών για το σχολείο και την κατ' οίκον εργασία γενικά	122
Ανάλυση περιεχομένου	123
Απόψεις και πρακτική γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά.....	123
Απόψεις και πρακτική γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	129
Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία	134
Σύνοψη των απόψεων των συμμετεχόντων.....	138
Απόψεις εκπαιδευτικών	138
Απόψεις γονέων	139
Απόψεις μαθητών.....	140
Σύνοψη.....	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	147
Συχνότητα και έκταση κατ' οίκον εργασίας.....	147
Σκοπός κατ' οίκον εργασίας.....	155
Σχέση κατ' οίκον εργασίας και επίδοσης μαθητών	159
Επιδρώντες παράγοντες.....	Error! Bookmark not defined.
Ανάδειξη νέων θεμάτων	169
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ.....	171
Συμπεράσματα.....	171
Συμβολή της μελέτης.....	173
Θεωρία και έρευνα.....	173
Πολιτική.....	175

Πρακτική.....	176
Περιορισμοί.....	177
Εισηγήσεις.....	178
Σύνοψη.....	179
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	181
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	181
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	183
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	204
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΟΝΕΩΝ.....	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ.....	210
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ.....	218
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	219

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών.....	72
Διάγραμμα 2. Τάξη διδασκαλίας εκπαιδευτικών	73
Διάγραμμα 3. Διδασκόμενο μάθημα	73
Διάγραμμα 4. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	73
Διάγραμμα 5. Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	74
Διάγραμμα 6. Φύλο γονέων	74
Διάγραμμα 7. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	75
Διάγραμμα 8. Τάξη παιδιού	75
Διάγραμμα 9. Φύλο παιδιού	75
Διάγραμμα 10. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια.....	76
Διάγραμμα 11. Σειρά παιδιού στην οικογένεια.....	76
Διάγραμμα 12. Φύλο συμμετεχόντων	77
Διάγραμμα 13. Τάξη συμμετεχόντων	77
Διάγραμμα 14. Εκπαίδευση πατέρα	78
Διάγραμμα 15. Εκπαίδευση μητέρας	78
Διάγραμμα 16. Συχνότητα κατανομής κατ' οίκον εργασίας.....	87
Διάγραμμα 17. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Ελληνικών.....	88
Διάγραμμα 18. Συχνότητα κατανομής κατ' οίκον εργασίας Μαθηματικών.....	90
Διάγραμμα 19. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Μαθηματικών	91
Διάγραμμα 20. Οι παράγοντες με βάση το Scree Plot	93
Διάγραμμα 21. Μεταβλητές και παράγοντες	97
Διάγραμμα 22. Παροχή βοήθειας από τους γονείς στα Ελληνικά	98
Διάγραμμα 23. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Ελληνικών.....	99
Διάγραμμα 24. Παροχές επιπρόσθετης βοήθειας στην εργασία των Ελληνικών	99
Διάγραμμα 25. Επίδοση παιδιού στα Νέα Ελληνικά	102
Διάγραμμα 26. Παροχή βοήθειας από τους γονείς στα Μαθηματικά.....	103
Διάγραμμα 27. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Μαθηματικών	103
Διάγραμμα 28. Παροχές επιπρόσθετης βοήθειας στην εργασία των Μαθηματικών	104
Διάγραμμα 29. Επίδοση παιδιού στα Μαθηματικά.....	106
Διάγραμμα 30. Οι παράγοντες με βάση το Scree Plot	107
Διάγραμμα 31. Μεταβλητές και παράγοντες για τις απόψεις των γονέων	111

Διάγραμμα 32. Συχνότητα κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά.....	116
Διάγραμμα 33. Χρόνος αποπεράτωσης κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά.....	116
Διάγραμμα 34. Χαρακτηρισμός επίδοσης στα Ελληνικά από το δάσκαλο/α.....	118
Διάγραμμα 35. Συχνότητα κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά.....	119
Διάγραμμα 36. Χρόνος αποπεράτωσης κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά.....	120
Διάγραμμα 37. Χαρακτηρισμός επίδοσης στα Μαθηματικά από το δάσκαλο/α.....	121
Διάγραμμα 38. Ενδιαφέρον για το σχολείο από τους μαθητές.....	122
Διάγραμμα 39. Αρέσκεια για σκληρή εργασία από τους μαθητές.....	122
Διάγραμμα 40. Ευαρέσκεια για εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές.....	123
Διάγραμμα 41. Εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές.....	123

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος, δείγμα, εργαλεία και ανάλυση	83
Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Νέα Ελληνικά	88
Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	91
Πίνακας 4. Φορτίσεις παραγόντων από περιστροφή Varimax για απόψεις εκπαιδευτικών	93
Πίνακας 5. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά	100
Πίνακας 6. Τι μαθαίνει το παιδί με κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά κατά τους γονείς .	101
Πίνακας 8. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	104
Πίνακας 8. Κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά και μάθηση κατά τους γονείς	106
Πίνακας 9. Φορτίσεις παραγόντων από περιστροφή Varimax για απόψεις γονέων	108
Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταβλητών για την κατ' οίκον εργασία	113
Πίνακας 11: Συχνότητα παρακολούθησης, ελέγχου και παροχής βοήθειας στα Ελληνικά	117
Πίνακας 12: Απόψεις για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά	118
Πίνακας 13: Συχνότητα παρακολούθησης, ελέγχου και παροχής βοήθειας στα Μαθηματικά	120
Πίνακας 14: Απόψεις για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά.....	121
Πίνακας 15. Απόψεις και πρακτική γονέων για κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά.....	127
Πίνακας 16. Απόψεις και πρακτική γονέων για κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	132
Πίνακας 17. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία.....	137
Πίνακας 18. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ανά ιδιότητα	140

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο παρουσιάζεται το θέμα της παρούσας διατριβής που είναι η κατ' οίκον εργασία, ενώ παράλληλα οριοθετείται το πρόβλημα και παρουσιάζεται η σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας. Διατυπώνονται ακόμα ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η κατ' οίκον εργασία ως αμφιλεγόμενο ζήτημα

Η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, το οποίο απασχόλησε και απασχολεί πολλούς ερευνητές της παιδαγωγικής επιστήμης. Έτσι, αφενός οι υποστηρικτές της κατ' οίκον εργασίας υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δεξιότητες ανεξάρτητης μάθησης σε σχέση με το μάθημα που προσφέρεται στο σχολείο -με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού- καθώς και ότι προσφέρει τον απαιτούμενο χρόνο για πρακτική εφαρμογή της κατακτηθείσας σχολικής γνώσης (Medwell & Wray, 2019). Αντίθετα, οι επικριτές της κατ' οίκον εργασίας υποστηρίζουν ότι καταπατά με βίαιο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με αχρεία δουλειά, ενώ τους στερεί τη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπως είναι το παιχνίδι. Επίσης, θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία είναι δυνατό να μεγεθύνει την ταξική ανισότητα με την έννοια ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα πιο χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες για μελέτη στο σπίτι σε σχέση με συνομήλικους τους που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Tam & Chan, 2011). Επομένως μπορεί να θεωρηθεί ότι η συνεισφορά της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί ένα διαφιλονικούμενο ζήτημα, αφού δεν παρατηρείται ομοφωνία ως προς την αναγκαιότητά και τις συνέπειές της για τα παιδιά σε διάφορους τομείς.

Σε μια πρόσφατη έρευνα των Davidovitch και Yavich (2017) εξετάστηκε κατά πόσον οι τρεις κύριοι πληθυσμοί που εμπλέκονται στην κατ' οίκον εργασία, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, έχουν διαφορετικές απόψεις για το θέμα αυτό, αφού θεωρήθηκε ότι η κατ' οίκον εργασία αφορά και τις τρεις πιο πάνω ομάδες, όπως θεωρήθηκε και στην παρούσα μελέτη. Οι πιο πάνω ερευνητές εξέτασαν επίσης κατά πόσον υπήρχαν διαφορές μεταξύ θρησκευτικών και δημόσιων σχολείων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 110 μαθητές δημοτικού, 36 γονείς και 35 εκπαιδευτικούς, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Όπως βρέθηκε με βάση τα

αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων και όπως ήταν αναμενόμενο, οι πιο θετικοί απέναντι στην κατ' οίκον εργασία ήταν οι εκπαιδευτικοί, με λιγότερο θετικούς τους γονείς, ενώ οι μαθητές βρίσκονταν κάπου στο μέσο. Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην κατ' οίκον εργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των θρησκευτικών σχολείων ήταν πιο θετικοί προς την κατ' οίκον εργασία από ότι εκείνοι των δημόσιων σχολείων, εύρημα που πιθανόν σχετίζεται με τον παραδοσιακά πιο αυστηρό προσανατολισμό γενικά των σχολείων με θρησκευτικό προσανατολισμό.

Στη ίδια έρευνα των Davidovitch και Yavich (2017) συμπεριλήφθηκε επίσης μια ποιοτική ερώτηση, με την οποία ζητήθηκαν απόψεις για την κατ' οίκον εργασία. Με βάση τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν πέντε ενδιαφέρουσες κατηγορίες, οι οποίες συνοψίζουν τις απόψεις των μαθητών για την κατ' οίκον εργασία. Έτσι κάποιοι μαθητές ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα για την κατ' οίκον εργασία (π.χ. «μισώ την κατ' οίκον εργασία και θα ήθελα να μην είχα καθόλου εργασία στο σπίτι»), ενώ άλλοι μίλησαν θετικά για το θέμα αυτό (π.χ. «η κατ' οίκον εργασία είναι πάντα ωφέλιμη»). Άλλα παιδιά όμως θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία αποβαίνει εις βάρος του ελεύθερου τους χρόνου και των διακοπών (π.χ. «δεν μου αρέσει να κάνω εργασία στο σπίτι γιατί μου τρώει πολύ από τον ελεύθερο μου χρόνο που έχω για να παίξω»), ότι αποτελεί βάρος και δυσκολία (π.χ. «μας αναγκάζουν να κάνουμε υπερβολικά πολλή εργασία») και ότι πρόκειται για μια μορφή τιμωρίας (π.χ. «κάποτε κάποιοι μαθητές υποχρεώνονται να κάνουν περισσότερη κατ' οίκον εργασία γιατί ήταν άταχτοι και αυτό δεν είναι δίκαιο»). Επομένως διαφαίνεται ότι οι απόψεις των παιδιών για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας ποικίλουν.

Από την άλλη, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα των Davidovitch και Yavich (2017) ανέφεραν το θέμα της βοήθειας των παιδιών, της παρακίνησής τους, της προσωπικής εμπλοκής τους, καθώς και γενικά σχόλια, για τα οποία βρέθηκε να υπάρχει μεγάλη διάσταση. Έτσι οι γονείς ανέφεραν ότι βοηθούν τα παιδιά τους από καθόλου ως μία ώρα. Είπαν ακόμα ότι παρακινούν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους όπως εξηγώντας τους την αξία της κατ' οίκον εργασίας, αστειευόμενοι, υποχρεώνοντας, πιέζοντας, ενθαρρύνοντας ή ρωτώντας, ενώ άλλοι γονείς θεωρούν ότι η εργασία είναι ευθύνη των παιδιών. Επίσης, οι γονείς ανέφεραν ποικιλία επιπέδου εμπλοκής, που κυμαινόταν από το καθόλου μέχρι την πλήρη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων λοιπόν για την κατ' οίκον εργασία, παρουσιάστηκε και εκεί ποικιλία, με κάποιους γονείς να είναι υπέρ και άλλους κατά, κυρίως λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της

συνεπαγόμενης ανάγκης τους για παιχνίδι, πράγμα που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σημαντικό επιχείρημα για τους πολέμιους της κατ' οίκον εργασίας. Από την άλλη βέβαια, μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατ' οίκον εργασία θα μπορούσε να γίνει παιγνιώδης και επομένως να μην αποτελεί αρνητική εμπειρία για τα παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, που συμμετείχαν στην έρευνα των Davidovitch και Yavich (2017) έθιξαν περισσότερα θέματα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τους διαφορετικούς τρόπους ανάθεσης εργασιών (ψηφιακούς και γραπτούς), τα μαθήματα όπου ανάθεταν εργασίες (κυρίως Μαθηματικά και Γλώσσα), τον έλεγχο των εργασιών (συχνά ως πάντα, με ενημέρωση ή όχι των γονέων), την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας (από κανένα όφελος ως αναγκαία για μάθηση), τη χρήση τεχνολογίας (διαφορετικά επίπεδα συμφωνίας από καθόλου ως πλήρης συμφωνία), την ανάγκη εμπλοκής των γονέων (αρνητική ως θετική στάση), την εμπλοκή και την ευθύνη του εκπαιδευτικού (διαφορετικές πεποιθήσεις για επίπεδα και βαθμό ευθύνης) και το σκοπό της εργασίας (εμπέδωση κυρίως). Μπορεί να υποτεθεί λοιπόν ότι υπάρχει αρκετός προβληματισμός για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας. Έτσι τελικά, οι ερευνητές εύλογα συμπεραίνουν ότι το θέμα της κατ' οίκον εργασίας είναι πολύπλοκο και πολυσύνθετο και επομένως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, αφού οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με το θέμα αυτό δεν φαίνονται να είναι πάντα οι ίδιες, ενώ διαφωνίες παρατηρούνται ακόμα και ανάμεσα σε άτομα της ίδιας κατηγορίας εμπλεκόμενων στο θέμα αυτό.

Ο Özenç (2020) από την άλλη ασχολήθηκε μόνο με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, σε φαινομενολογική μελέτη του που έγινε στην Τουρκία εξέτασε τις εμπειρίες τους σε σχέση με την ανάθεση και εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας σε παιδιά του δημοτικού. Η έρευνα έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις με 14 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία μιας τουρκικής πόλης. Όπως αναμενόταν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θεωρούν την κατ' οίκον εργασία αναγκαία για την εμπέδωση και την ενίσχυση της μάθησης και γι' αυτό αναθέτουν συχνά κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές τους. Αν και μία από τις συμμετέχουσες ανέφερε ότι δεν θεωρεί την κατ' οίκον εργασία απαραίτητη, όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι επηρεάζονται να αναθέσουν κατ' οίκον εργασίες λόγω της πίεσης που ασκείται από τους γονείς και τους επιθεωρητές, εύρημα που δείχνει τον περίπλοκο χαρακτήρα της κατ' οίκον εργασίας και τις πολυπαραγοντικές σχέσεις της. Οι εκπαιδευτικοί είπαν επίσης ότι χρησιμοποιούν βοηθήματα ή ετοιμάζουν οι ίδιοι τις κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν στα παιδιά, ενώ

κάποιοι φροντίζουν να σχετίζονται με το μαθησιακό αντικείμενο καθώς και με τη ζωή των παιδιών για να είναι πιο ενδιαφέρουσες, πρακτική που φαίνεται να είναι θετική.

Όσον αφορά τον έλεγχο της κατ' οίκον εργασίας, κάποιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα είπαν ότι ελέγχουν καθημερινά τα παιδιά, άλλοι σχεδόν καθημερινά, ενώ κάποιοι αναθέτουν τον έλεγχο στους γονείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είπαν ακόμα ότι θα ήθελαν οι γονείς να συμμετέχουν περισσότερο στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους, αφού έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες τα παιδιά να εκτελέσουν την εργασία τους και να μάθουν αυτά στα οποία στοχεύει η εργασία. Οι ερευνητές ορθώς καταλήγουν ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν καλύτερα για να μπορούν να αναθέτουν αποτελεσματικές εργασίες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να παρέχουν στήριξη στους γονείς για να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους. Σημαντική επίσης βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι θα ήταν η δημιουργία πλατφόρμας με δεξαμενή εργασιών από όπου θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν υλικό για κατ' οίκον εργασίες.

Σε άλλη φαινομενολογική μελέτη που έγινε επίσης στην Τουρκία, οι Ergen και Durmuş (2021) διερεύνησαν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με την κατ' οίκον εργασία στα μαθηματικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 22 άντρες και 5 γυναίκες, οι οποίοι μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους σχετικά με την ετοιμασία και ανάθεση κατ' οίκον εργασίας στα παιδιά του δημοτικού. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συνήθως ετοίμαζαν την κατ' οίκον εργασία την προηγούμενη μέρα ή την ώρα του μαθήματος, χρησιμοποιώντας πηγές από το διαδίκτυο ή βιβλία. Κατά την ετοιμασία της κατ' οίκον εργασίας είπαν ότι λάμβαναν υπόψη τους να είναι η εργασία κατάλληλη για την ηλικία και το επίπεδο των παιδιών, να μπορεί να εκτελεστεί αυτόνομα και γρήγορα, να μην είναι υπερβολικά συχνή, να περιέχει διαφορετικού τύπου ερωτήσεις, να είναι ενδιαφέρουσα και να ξεκινά από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο, στοιχεία τα οποία όντως μπορούν να θεωρηθούν χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής κατ' οίκον εργασίας.

Στην ίδια έρευνα των Ergen και Durmuş (2021), οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι στόχος της κατ' οίκον εργασίας κατά τη γνώμη τους είναι η καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση του θέματος, η απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων και γνώσεων, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και ικανότητας επίλυσης προβλήματος, η απόκτηση της ικανότητας για πολυεπίπεδη και κριτική σκέψη, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, η επίτευξη αυτορρύθμισης και αυτόνομης μάθησης και η ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και της οικογένειάς του. Για να αξιολογήσουν την κατ' οίκον εργασία, οι συμμετέχοντες ανέφεραν

ότι χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους όπως η αυτοδιόρθωση, η διόρθωση από τον εκπαιδευτικό ή ο τυχαίος έλεγχος. Τα πιο σοβαρά προβλήματα που παρεμπόδιζαν την επιτυχή ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας ήταν κατά τους εκπαιδευτικούς η απουσία στήριξης και βοήθειας από την οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η αδιαφορία τους για τις εργασίες του παιδιού τους. Σε σχέση με το παιδί, τα προβλήματα ήταν η άρνηση ή η δυσκολία του παιδιού να ολοκληρώσει την εργασία και η κακή διαχείριση του χρόνου του. Σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, πρόβλημα αποτελούσε η επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία ετοιμασίας και ελέγχου της κατ' οίκον εργασίας. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και δεν μπορούν να απομονωθούν μόνο σε μια από τις εμπλεκόμενες ομάδες. Οι ερευνητές ορθώς προτείνουν καλύτερη εξέταση των πιο πάνω ζητημάτων για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για την αξιοποίηση της κατ' οίκον εργασίας.

Έχοντας ως στόχο να εξετάσουν τις απόψεις άλλων εμπλεκόμενων στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας και συγκεκριμένα των παιδιών, οι Xu, Du και Fan διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα στην Κίνα με θέμα την αυτορρύθμιση των παιδιών για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, με επικέντρωση στην εργασία στα μαθηματικά. Το δείγμα αποτελείτο από 796 μαθητές δημοτικού από 46 τάξεις δημοτικών σχολείων της χώρας. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι η καλή διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας στα μαθηματικά είχε θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον των παιδιών για την εργασία και τον προσανατολισμό της οικογένειας και των φίλων προς την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Βρέθηκε επίσης αρνητική συσχέτιση της καλής διαχείρισης με την ώρα που ξόδευαν τα παιδιά στην τηλεόραση, πράγμα που καταδεικνύει την ύπαρξη εξωγενών παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματική εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η παροχή γονικής βοήθειας και η θετική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία σχετίζονταν με καλύτερη αυτορρύθμιση των παιδιών. Ακόμη, βρέθηκε ότι η καλή διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας σχετιζόταν θετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας και αρνητικά με την προσέλευση στην τάξη χωρίς να έχει γίνει η κατ' οίκον εργασία. Οι ερευνητές εύστοχα προτείνουν να γίνεται καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών για διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας, ούτως ώστε να μπορούν να την ολοκληρώνουν πιο εύκολα.

Οι Valle et al. (2019) διεξήγαγαν έρευνα στην Ισπανία με στόχο να εντοπίσουν τα προφίλ των μαθητών σε σχέση με τις μεταβλητές χρόνος που ξοδεύεται για την κατ' οίκον εργασία και διαχείριση χρόνου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 968 μαθητές από 11 δημοτικά σχολεία της βόρειας Ισπανίας, εκ των οποίων τα εννιά ήταν δημόσια και τα δύο ήταν ιδιωτικά. Το 3/5 των σχολείων βρίσκονταν σε αστική και τα υπόλοιπα σε ημιαστική περιοχή. Η πλειονότητα των μαθητών ανήκαν σε οικογένειες με μέσο ετήσιο εισόδημα που κυμαινόταν από 25,000 ως 30,000 ευρώ. Στην έρευνα συμμετείχε περίπου ίδιος αριθμός αγοριών και κοριτσιών. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες ξόδευαν περίπου 60 λεπτά την ημέρα για τις κατ' οίκον εργασίας, ενώ τα περισσότερα παιδιά θεωρούσαν ότι διαχειρίζονται καλά τον χρόνο τους. Αν και οι γονείς των περισσότερων συμμετεχόντων είχαν γονείς που ήταν πρόθυμοι να τα βοηθήσουν, μόνο το 1/3 από αυτούς ζητούσαν τη βοήθεια των γονέων τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα για την κατανόηση των ζητημάτων σχετικά με την κατ' οίκον εργασία ήταν τα αποτελέσματα των αναλύσεων στη μελέτη των Valle et al. (2019), τα οποία κατέδειξαν τέσσερα προφίλ μαθητών: α) αυτοί που ξόδευαν πολύ χρόνο στη μελέτη και διαχειρίζονταν καλά τον χρόνο τους, β) αυτοί που ξόδευαν πολύ χρόνο στη μελέτη αλλά δεν διαχειρίζονταν καλά τον χρόνο τους, γ) αυτοί που ξόδευαν λίγο χρόνο στη μελέτη και διαχειρίζονταν καλά τον χρόνο τους και δ) αυτοί που ξόδευαν λίγο χρόνο στη μελέτη και δεν διαχειρίζονταν καλά τον χρόνο τους. Όσον αφορά τη σχέση των μεταβλητών χρόνος μελέτης και διαχείριση χρόνου με τα ακαδημαϊκά αποτέλεσμα, εντυπωσιακό εύρημα ήταν ότι η καλή διαχείριση του χρόνου ήταν πιο σημαντική μάλλον παρά ο χρόνος που ξοδευόταν στη μελέτη, αφού τα καλύτερα αποτελέσματα είχαν αυτοί που διαχειρίζονταν τον χρόνο τους καλά, ανεξαρτήτως του χρόνου που ξόδευαν για μελέτη. Επομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην καλή διαχείριση του χρόνου που ξοδεύεται για μελέτη στο σπίτι, ούτως ώστε να μεγιστοποιηθούν οι θετικές επιδράσεις της κατ' οίκον εργασίας στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών.

Επίσης με τα παιδιά ασχολήθηκαν και οι Holland et al. (2021), οι οποίοι διερεύννησαν τις επιπτώσεις της κατ' οίκον εργασίας στην κοινωνική και ψυχική υγεία παιδιών Γ' ως Στ' τάξης δημοτικού. Η έρευνα ήταν ποσοτική-περιγραφική και έγινε στην Καλιφόρνια, ενώ συμμετείχαν 397 παιδιά, 442 γονείς και 28 εκπαιδευτικοί. Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 9.97 χρονών, ενώ το 54% των παιδιών ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα κορίτσια. Το κύριο ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν διαφορετικό για κάθε ομάδα συμμετεχόντων, με τον ίδιο στόχο όμως. Όπως βρέθηκε από την ανάλυση των απαντήσεων

των συμμετεχόντων παιδιών, σχεδόν τα μισά παιδιά ένιωθαν βαριεστημάρα, ένα τέταρτο περίπου ένιωθαν ενόχληση και άλλο ένα τέταρτο αισθάνονταν απόγνωση λόγω της κατ' οίκον εργασίας. Από την άλλη, το ένα πέμπτο των παιδιών δήλωσαν ότι ένιωθαν πιο έξυπνα με την κατ' οίκον εργασία, ενώ το ένα τρίτο περίπου ανέφερε αισθήματα ευχαρίστησης και αφοσίωσης. Όπως φαίνεται λοιπόν, τα αισθήματα των παιδιών συμπεριλαμβάνονται σε ένα φάσμα από αρνητικές μέχρι θετικές εμπειρίες και σκέψεις.

Στην ίδια έρευνα, οι γονείς ανέφεραν ως πιο συνηθισμένα συναισθήματα των παιδιών την ανία και κούραση για τα μισά παιδιά, την απόγνωση για τα δύο πέμπτα των δηλώσεων, καθώς και το άγχος για το ένα τρίτο από αυτά. Άλλο ένα τρίτο των γονέων όμως ανέφερε αισθήματα επιδεξιότητας, ενώ ένα τέταρτο περίπου μίλησαν για υποκίνηση της περιέργειας των παιδιών και άλλο ένα τέταρτο για θυμό και περισπασμό. Μόνο το ένα πέμπτο των γονέων ανέφεραν ενθουσιασμό και ευτυχία των παιδιών για την εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας. Παρόλα αυτά σχεδόν οι μισοί γονείς συμφώνησαν ότι πάντα η κατ' οίκον εργασία έχει σχέση με τη μάθηση των παιδιών τους, ενώ τα δύο πέμπτα είπαν ότι αυτό συμβαίνει συχνά. Επίσης, σχεδόν οι μισοί γονείς είπαν ότι σπάνια η κατ' οίκον εργασία αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, αν και το ένα τρίτο περίπου είπε ότι αυτό συμβαίνει συχνά. Επομένως, παρατηρείται η ίδια ποικιλία απόψεων των γονέων για το θέμα αυτό όπως και από τα παιδιά.

Οι λόγοι για τους οποίους είπαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Holland et al. (2021) ότι αναθέτουν εργασίες είναι για τους περισσότερους η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η απόκτηση καλών συνηθειών εργασίας και αυτονομίας και η ανάπτυξη υπευθυνότητας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι σχεδόν οι μισοί τόσο από τους συμμετέχοντες γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν ότι η κατ' οίκον εργασία δεν είχε καμιά ιδιαίτερη επίδραση στα παιδιά. Κανένας εκπαιδευτικός δεν συμφώνησε όμως ότι η επίδραση της εργασίας είναι αρνητική, αν και κάποιοι γονείς είπαν ότι είναι. Αντίθετα, το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η κατ' οίκον εργασία έχει θετική επίδραση στα παιδιά, πράγμα με το οποίο συμφωνεί μόνο το ένα τέταρτο των γονέων. Από την άλλη όμως κάποια παιδιά όπως και γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά στερούνται τον ύπνο λόγω της ανάγκης διεκπεραίωσης κατ' οίκον εργασίας, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η έλλειψη ύπνου πάντα επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, στοιχείο που πιθανόν να πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν ανατίθενται κατ' οίκον εργασίες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί γονείς και παιδιά της ίδιας έρευνας ανέφεραν ότι η κατ' οίκον εργασία παρεμβαίνει αρνητικά στον χρόνο που έχουν τα παιδιά με την οικογένειά τους, ενώ κάποιοι γονείς είπαν ότι εξαιτίας της κατ' οίκον εργασίας δημιουργείται αντιπαλότητα και αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, πράγμα που δεν θα έπρεπε να συμβαίνει σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, της οποίας σίγουρα οι στόχοι δεν είναι να προκληθούν οικογενειακά προβλήματα. Μόνο το ένα τέταρτο περίπου των γονέων είπαν ότι η κατ' οίκον εργασία τους φέρνει πιο κοντά με τα παιδιά τους, όπως εξάλλου πρέπει και να συμβαίνει. Οι ερευνητές σωστά καταλήγουν ότι, παρά τα θετικά οφέλη από την κατ' οίκον εργασία για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, θα πρέπει αυτή να ρυθμίζεται με τρόπο που να αποτελεί θετική εμπειρία τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, και όχι αιτία διαμάχης ή πρόκλησης υπέρμετρης κούρασης στα παιδιά.

Συνοψίζοντας, η κατ' οίκον εργασία η οποία οδηγεί στην ανάθεση του έργου για μάθηση στο σπίτι με σκοπό να καλυφθεί κάποια ύλη από τον μαθητή και να βελτιωθούν οι γνώσεις και δεξιότητές τους, κατά κάποιους γονείς και παιδιά προκαλεί επιπλέον φόρτο εργασίας στους μαθητές και δίνει έρεισμα στους κατακριτές της κατ' οίκον εργασίας, με το επιχείρημα ότι προκαλεί διακρίσεις και προβλήματα στα παιδιά, αφού δεν έχουν όλα τα παιδιά κάποιον για να τους βοηθήσει στο σπίτι, ενώ κάποιες φορές η διαδικασία της εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί πηγή προβλημάτων και διαμάχης (Tam & Chan, 2011). Από την άλλη, οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας και στις επιδράσεις της είναι ποικίλοι και συχνά αλληλοεξαρτώμενοι, με αποτέλεσμα να μην μπορεί κανείς να αποφανθεί με βεβαιότητα για την πιο αποτελεσματική διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας και τις συνέπειες της (Fitzmaurice, Flynn & Hanafin, 2020). Είναι λοιπόν αναγκαίο να διερευνηθεί και να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας, σύμφωνα με τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων, δηλαδή των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών για να μπορεί να σχηματιστεί μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με το θέμα αυτό.

Οριοθέτηση προβλήματος

Η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί πολλούς εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους ειδικούς και τους ιθύνοντες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο είναι και ένα θέμα ιδιαίτερος πολύπλοκο, πολύπλευρο και δυσεπίλυτο, εξαιτίας των δυσκολιών και αντιπαραθέσεων που προκύπτουν από τις προτεινόμενες λύσεις, ενώ οι

απόψεις δίστανται και διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή (Moorhouse, 2017, Χατζηαδάμου, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2007).

Έτσι, αφενός, η κατ' οίκον εργασία έχει το πλεονέκτημα να προσφέρει στους μαθητές ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης από αυτόν που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο κατά τις διδακτικές ώρες. Στην τάξη οι μαθητές διδάσκονται μέσα σε ομάδες και συχνά απαιτείται να μαθαίνουν με τρόπους που δεν ταιριάζουν στον προσωπικό τους τρόπο μελέτης. Άλλωστε η διδασκαλία σύμφωνα με τον τρόπο μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά δεν είναι μια απλή υπόθεση, λόγω του μεγάλου αριθμού –πολλές φορές– των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα σχολεία. Η κατ' οίκον εργασία, λοιπόν, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν μόνοι ή και μέσα σε μικρότερες ομάδες και να αποφασίσουν οι ίδιοι σε πόσο χρόνο και με ποιο τρόπο εμπεδώνουν τα όσα διδάσκονται (Βαφειάδου, 2010, Vatterott, 2009). Οι υποστηρικτές της κατ' οίκον εργασίας επισημαίνουν επιπρόσθετα ότι η εργασία στο σπίτι μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση και να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν καλές συνήθειες και συμπεριφορές, να τους διδάξει την πειθαρχία και την υπευθυνότητα, να ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση και να εμπλέξει ενεργά και τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βαφειάδου, 2010, Χατζηδήμου, 2012).

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, οι πολέμοι της κατ' οίκον εργασίας τονίζουν τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν αυτές στην ψυχική υγεία των μαθητών, καθώς μπορεί να θεωρηθούν υπαίτιες για το άγχος και τη μείωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών (Βαφειάδου, 2010, Wan et al., 2018, Χατζηδήμου, 2012, Χατζηδήμου, κ.α. 2007). Η αλήθεια είναι ότι η κατ' οίκον εργασία «έρχεται» σε κάθε σπίτι από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να πηγαίνουν στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αποτελεί συχνά πηγή διαμάχης και παραπόνων μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Οι γονείς διαμαρτύρονται, είτε γιατί η κατ' οίκον εργασία είναι υπερβολική, είτε γιατί είναι ελλιπής, είτε γιατί είναι εύκολη, είτε γιατί είναι δύσκολη, είτε γιατί είναι ασαφής. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για την ελλιπή κατάρτισή τους σε θέματα που σχετίζονται με την κατ' οίκον εργασία καθώς και για την ανεπαρκή υποστήριξη που δέχονται από την πολιτεία. Τέλος, οι μαθητές δε φαίνονται να κατανοούν την αξία της κατ' οίκον εργασίας και συνεχίζουν να την εκλαμβάνουν ως την κύρια αιτία μείωσης του ελεύθερου χρόνου τους (Tam & Chan, 2016, Χατζηδήμου, 2012).

Επομένως, η κατ' οίκον εργασία φαίνεται να αποτελεί αιτία προβληματισμού, απασχολώντας πολλούς φορείς και δημιουργώντας συγκρούσεις. Αποτελεί ένα θέμα που

βρίσκεται συχνά στη καθημερινή ατζέντα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ φαίνονται να υπάρχουν δυσκολίες στην επίλυση του, λόγω ακριβώς των αντικρουόμενων ερευνητικών ζητημάτων, αλλά και της μη εμπλοκής των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή των μαθητών, στις συζητήσεις που γίνονται για το θέμα αυτό.

Πάντως, στην Ελλάδα και στην Κύπρο το θέμα της κατ' οίκον εργασίας απασχολεί τους εκπαιδευτικούς φορείς, όμως οι έρευνες που εξετάζουν το θέμα σφαιρικά και σε αντιδιαστολή με βάση όλες τις οπτικές γωνίες των εμπλεκομένων στην κατ' οίκον εργασία, δηλαδή των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, φαίνονται να χρήζουν περαιτέρω εμπλουτισμού. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα θέμα που συνεχίζει να παραμένει υπό συζήτηση, με αποτέλεσμα οι προσπάθειες αναδόμησης του συστήματος της αξιολόγησης των μαθητών, όπως γίνεται για παράδειγμα στα κυπριακά σχολεία με το νέο σύστημα ενιαίας αξιολόγησης των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ, 2018) να μην είναι αρκετά αποτελεσματικές και να προκαλούν αντιδράσεις από τους άμεσα εμπλεκομένους στο θέμα αυτό.

Όπως προκύπτει λοιπόν, η κατ' οίκον εργασία χρήζει περισσότερης προσοχής, δεδομένης μάλιστα της αξίας που αποδίδεται στην καλή προετοιμασία των μαθητών και στην εμπέδωση του μαθήματος για να μπορεί να αξιοποιηθεί η αποκτηθείσα γνώση στην καθημερινή ζωή. Η σημασία της εμπέδωσης και της καλής προετοιμασίας των μαθητών αντικατοπτρίζεται σε διεθνείς έρευνες όπως η PISA, όπου εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε καθημερινά προβλήματα. Στην έρευνα αυτή οι συμμετέχοντες Κύπριοι μαθητές σκόραραν πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο, με αποτέλεσμα η Κύπρος να πάρει την 50^η θέση ανάμεσα σε 77 χώρες (OECD, 2019), πράγμα που εγείρει ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στο κυπριακό σχολείο για να εμπεδωθούν οι γνώσεις, να συνδεθούν με την καθημερινή ζωή και να επιτευχθεί η μεταγνώση.

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και σε άλλα συστήματα εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, δεν υπάρχει μια οργανωτική δομή που να καθορίζει επακριβώς το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας και τον βαθμό συμβολής της στην επίδοση ενός μαθητή. Κατ' ακρίβεια, παρατηρείται μια σχετική «ελευθερία» στο εν λόγω θέμα, με αποτέλεσμα να επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού, για το είδος και την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας που θα αναθέσει στο κάθε μαθητή. Αυτό το γεγονός προκαλεί αντιπαραθέσεις, με αποτέλεσμα να μην

παρατηρείται μια σύγκλιση όσον αφορά τις απόψεις για την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας και να μην υπάρχει μια ενιαία πολιτική για το θέμα αυτό. Ιδιαίτερα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το πρόβλημα δεν φαίνεται να επιλύεται, αφού δεν είναι γνωστό κατά πόσον η κατ' οίκον εργασία ανατίθεται έχοντας γίνει αντιληπτός ο σκοπός της και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σημαντικότητα της έρευνας προκύπτει από το γεγονός ότι στην Κύπρο απουσιάζουν μελέτες που ερευνούν την κατ' οίκον εργασία σφαιρικά, ιδιαίτερα σήμερα που ο τομέας της παιδείας διέρχεται ένα στάδιο αμφισβήτησης από διάφορους φορείς. Οι μαθητές διαμαρτύρονται, οι γονείς αντιδρούν και η πολιτεία προσπαθεί να ανταπεξέλθει πολλές φορές με αναποτελεσματικό τρόπο. Επομένως, η ερευνητική κοινότητα χρειάζεται να δώσει απαντήσεις μέσω επιστημονικά τεκμηριωμένης έρευνας που να εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο, τη μορφή και τον σκοπό της κατ' οίκον εργασίας, αφού η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι λίγες έρευνες έχουν γίνει πάνω στο εν λόγω θέμα στην Κύπρο, ενώ η επικέντρωσή τους ήταν κυρίως στην κατ' οίκον εργασία για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός λοιπόν ότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην κατ' οίκον εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρείται σκόπιμο να παρουσιαστούν όλες οι έρευνες που βρέθηκαν για την Κύπρο, ούτως ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητό το γενικότερο πλαίσιο και οι τάσεις που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σε έρευνα που διεξήγαγε στο πλαίσιο του προγράμματος «Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και στο λύκειο», με δείγμα όλους τους μαθητές του γυμνασίου και της Α' Λυκείου, καθώς και τους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου που επέλεξαν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ως μάθημα κατεύθυνσης και τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το μάθημα αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2003 – 2004, συμπεριέλαβε στις διάφορες θεματικές διερεύνησης του και τον άξονα «Μορφή κατ' οίκον εργασίας και διαθέσιμος χρόνος για μελέτη στο σπίτι». Μέσω της ανάλυσης που έγινε, προέκυψαν τα εξής ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

- Οι μαθητές γυμνασίου και Α' λυκείου δηλώνουν ότι η κατ' οίκον εργασία που ανατίθεται σ' αυτούς βασίζεται κυρίως στο βιβλίο, ότι αφιερώνουν για διάβασμα είκοσι πέντε περίπου λεπτά την ημέρα και ότι δεν έχουν ανάγκη εξωσχολικής στήριξης.

- Οι μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου απαντούν ότι η κατ' οίκον εργασία που τους ανατίθεται προέρχεται κυρίως από επιπρόσθετο υλικό που παράγουν οι εκπαιδευτικοί, αφιερώνουν σ' αυτή κατά μέσο όρο χρόνο μελέτης 120 λεπτά περίπου την εβδομάδα και δεν έχουν ανάγκη εξωσχολικής στήριξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2004)

Αξιοσημείωτο είναι ότι το θέμα της κατ' οίκον εργασίας φαίνεται να απασχολεί και τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, σε έρευνα που έγινε στο Γυμνάσιο Διανέλλου και Θεοδότου (2020) στο πλαίσιο του διαγωνισμού ΜΕΡΑ (Μαθητές στην Έρευνα), βρήκαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες μαθητές θεωρούν ότι με την κατ' οίκον εργασία έχουν λιγότερο ελεύθερο χρόνο και περνούν λιγότερη ώρα με τους φίλους τους, ενώ πιστεύουν ότι η κατ' οίκον εργασία είναι βαρετή. Ελάχιστοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η κατ' οίκον εργασία είναι δημιουργική, ευχάριστη και απαραίτητη, εύρημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες. Από την άλλη, οι περισσότεροι συμμετέχοντες μαθητές δήλωσαν ότι οι γονείς τους ενδιαφέρονται αν κάνουν ή όχι την εργασία τους, ενώ τους παρέχουν τα μέσα που χρειάζονται για την αποπεράτωσή της και τους ενθαρρύνουν. Πολύ λίγοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι γονείς τους κάνουν την εργασία αντί γι' αυτούς ή ότι ελέγχουν την εργασία που κάνουν τα παιδιά, στοιχεία που καταδεικνύουν δύο αντίθετες πρακτικές από τους γονείς. Επίσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία και ότι αυτή διορθώνεται στον πίνακα. Όπως προκύπτει λοιπόν από την πιο πάνω έρευνα, αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία των παιδιών, αυτή δεν είναι της ποιότητας και του περιεχομένου που αναμένουν οι μαθητές, ούτε και προσελκύει το ενδιαφέρον τους.

Το θέμα της κατ' οίκον εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απασχόλησε επίσης τους ερευνητές σε κάποιο μικρότερο όμως βαθμό. Μια πολύ παλιά έρευνα που έγινε στη Κύπρο, η οποία αναφέρεται εδώ για σκοπούς ιστορικής αναδρομής, πραγματοποιήθηκε σε δυο στάδια (το πρώτο κατά τον Γενάρη του 1997, έχοντας ως δείγμα τους μαθητές της Ε΄ τάξης, και το δεύτερο κατά τον Φλεβάρη του 1998 με μαθητές της Στ΄ τάξης), με ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους γονείς μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αρεδιού. Διαπιστώθηκε και στα δυο στάδια ότι η ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ είναι ικανοποιητική, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους, οι μαθητές συναντούν δυσκολίες στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα μαθηματικά, στα ελληνικά, στην ιστορία

και στην επιστήμη, το παιχνίδι και η τηλεόραση δεν επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά στην κατ' οίκον εργασία, οι γονείς διαφοροποιούνται α) ως προς το ότι έχουν σοβαρό πρόβλημα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, επειδή απουσιάζουν από το σπίτι (στην Ε' τάξη δεν υπήρχε η δήλωση αυτή, υπήρχε ωστόσο στην Στ' τάξη), και β) ως προς την ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας (οι γονείς των μαθητών της Ε' τάξης ζητούν περισσότερη κατ' οίκον εργασία, ενώ οι γονείς των μαθητών της Στ' όχι) (Καλλής, 1999).

Μια σχετικά πιο πρόσφατη έρευνα έγινε από τους Πετρίδου, Κουσιάπα και Αθανασίου (2008) με στόχο τη διερεύνηση του θέματος της κατ' οίκον εργασίας από τη σκοπιά των μαθητών του δημοτικού. Η έρευνα ήταν ποιοτική και διεξήχθη με 12 μαθητές της Δ' και Ε' τάξης. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, οι κατ' οίκον εργασίες τους περιλαμβάνουν γραπτές ασκήσεις, αρκετές από τις οποίες θεωρούν δύσκολες, ενώ ο χρόνος που χρειάζονταν για τη διεκπεραίωσή τους κυμαινόταν από 20 λεπτά μέχρι όλο το απόγευμα. Είπαν επίσης ότι θα προτιμούσαν εργασίες που είναι πιο ψυχαγωγικές, ευχάριστες και ενδιαφέρουσες, ενώ θα ήθελαν να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να παίζουν. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ακόμα ότι σκοπός της εργασίας είναι να αποκτήσουν γνώσεις και να βελτιωθούν, ενώ έχουν βοήθεια από τους γονείς ή τα μεγαλύτερα αδέρφια. Τα κύρια μαθήματα που αναφέρθηκαν για κατ' οίκον εργασία ήταν τα Μαθηματικά και τα Ελληνικά.

Μια άλλη οπτική γωνιά για την κατ' οίκον εργασία παρουσιάζεται στη συνέντευξη του Συμεού (2020) στην εφημερίδα «Φιλελεύθερος», στην οποία ο ερευνητής αναφέρει ένα πιλοτικό πρόγραμμα που είχε γίνει στην Κύπρο το σχολικό έτος 2006-07, κατά το οποίο δοκιμάστηκε η επίδραση της μηδενικής κατ' οίκον εργασίας στις επιδόσεις των παιδιών της Α' τάξης. Όπως εξηγεί ο Συμεός (2020) αρχικά δήλωσαν συμμετοχή στην έρευνα 18 σχολεία, στα οποία αποφασίστηκε να μην ανατίθεται καθόλου κατ' οίκον εργασία στα παιδιά. Στην πορεία όμως ένα-ένα τα σχολεία άρχισαν να αποσύρονται από το πείραμα, με αποτέλεσμα να παραμείνει μόνο ένα σχολείο στο πρόγραμμα. Έτσι, αν και τελικά βρέθηκε ότι στο σχολείο αυτό η μη ανάθεση κατ' οίκον εργασίας είχε βραχυπρόθεσμα θετικά παιδαγωγικά και κοινωνικά αποτελέσματα για τα παιδιά που συμμετείχαν, δεν υπήρξε συνέχεια λόγω του φόβου των γονέων για μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στα παιδιά τους, αν δεν θα είχαν ποτέ κατ' οίκον εργασία. Αν και τα πιο πάνω αποτελέσματα πιθανόν να είναι προκατειλημμένα λόγω του μικρού και μη τυχαίου δείγματος, η έρευνα αυτή καταδεικνύει την ύπαρξη αντικρουόμενων απόψεων σχετικά με το θέμα της κατ' οίκον εργασίας στην Κύπρο, καθώς και πιθανές παρανοήσεις που σχετίζονται με την αναποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας.

Παρόλα αυτά, με την άποψη για τη μη αναγκαιότητα της κατ' οίκον εργασίας συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, όπως οι Jerrim, Lopez-Agudo και Marcenaro-Gutierrez (2019), οι οποίοι αρχικά επισημαίνουν ότι η κατ' οίκον εργασία παραδοσιακά θεωρείτο ως θετικός παράγοντας για τις ακαδημαϊκές επιτυχίες των παιδιών, προάγοντας την ανάπτυξη υπευθυνότητας καθώς τα παιδιά μελετούν. Από την άλλη όμως, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι ο υπερβολικός όγκος εργασίας αποτελεί μια από τις πρακτικές που έχει δεκτεί την πιο έντονη κριτική, ενώ ειδικά στην Ισπανία, όπου διεξήγαγαν τη μελέτη τους, οι οργανώσεις των γονέων θεωρούν ότι τα παιδιά του δημοτικού ξοδεύουν υπερβολικά πολύ χρόνο για κατ' οίκον εργασίες. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε σε έντονες αντιδράσεις των γονέων στη χώρα αυτή, με αποτέλεσμα να ξεκινήσει μια αποχή από την εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας σε πολλά σχολεία της Ισπανίας, με πρωτεργάτες τις οργανώσεις των γονέων. Στα πλαίσια αυτά, οι πιο πάνω ερευνητές διεξήγαγαν έρευνα χρησιμοποιώντας δεδομένα από την απογραφή των αποτελεσμάτων των παιδιών στις κρατικές εξετάσεις, με την εφαρμογή της προσέγγισης twin fixed-effects.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις των πιο πάνω ερευνητών, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ώρας που αφιερώνεται για κατ' οίκον εργασία και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, βρέθηκε ότι αν η ώρα που αφιερώνεται στην εργασία θεωρηθεί ως quasi-continuous μεταβλητή, τότε παρατηρείται στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη βαθμολογία των μαθητών τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά. Για να ελέγξουν πιθανή επίδραση συμμεταβλητών, οι ερευνητές πρόσθεσαν στη στατιστική επεξεργασία τις μεταβλητές α) εκπαιδευτικές προσδοκίες, β) ευχαρίστηση από το σχολείο, γ) ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και δ) αντιλαμβανόμενη σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα παρέμειναν τα ίδια. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι θα πρέπει η επίδραση της κατ' οίκον εργασίας να εξεταστεί ξανά σε διάφορα πολιτιστικά και εθνικά συγκείμενα, αφού η ποσότητα και ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας φαίνεται να διαφέρει από χώρα σε χώρα και επομένως η επίδρασή της δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η ίδια ανεξαρτήτως συγκειμένου.

Όπως προκύπτει λοιπόν, το θέμα της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, πράγμα που επιδιώκεται με την παρούσα μελέτη. Η παρούσα εργασία θεωρείται σημαντική συμβολή για τον ακαδημαϊκό χώρο και τον εμπλουτισμό της υφιστάμενης γνώσης, αφού εμπεριέχει απόψεις και από τους τρεις εμπλεκόμενους πληθυσμούς, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές,

οι απόψεις των οποίων εξετάζονται τόσο μεμονωμένα όσο και συνδυαστικά, ούτως ώστε να προκύψουν οι στάσεις και οι θέσεις της κάθε ομάδας, ενώ παράλληλα να γίνει σύγκριση για να εντοπιστούν τα σημεία όπου υπάρχει διάσταση. Επομένως, η παρούσα μελέτη αποτελεί καινοτομία για τα κυπριακά δεδομένα, αφού συνεξετάζει απόψεις τριών διαφορετικών πληθυσμών και μάλιστα με ποσοτικό και ποιοτικό τρόπο, ούτως ώστε το θέμα να εξεταστεί σφαιρικά, σε εύρος και βάθος.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της μορφής, της έκτασης, του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, με επικέντρωση στα Ελληνικά και Μαθηματικά.

Στόχοι της έρευνας

- Να περιγραφεί η συχνότητα και η έκταση της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση, στα γνωστικά αντικείμενα Ελληνικά και Μαθηματικά, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών.
- Να εξεταστεί ο σκοπός της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών.
- Να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας σε σχέση με τον σκοπό ανάθεσής της και την επίδοση των μαθητών, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών και να διευκρινιστεί σε ποια σημεία οι απόψεις αυτές διαφοροποιούνται.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα πιο πάνω προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια έκταση έχει η κατ' οίκον εργασία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα μαθήματα Ελληνικά και Μαθηματικά Ε' και Στ' Δημοτικού, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών;
- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών;

- Ποια η σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών και πώς η σχέση αυτή διαφοροποιείται με βάση τη γενική επίδοση του μαθητή, το κίνητρο για το μάθημα και οικογενειακούς παράγοντες;

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα σήμερα, με κάποιους ερευνητές και εμπλεκόμενους να υποστηρίζουν την αναγκαιότητά της για την εμπέδωση των γνώσεων των μαθητών, ενώ άλλοι κατηγορούν την εργασία που γίνεται στο σπίτι γιατί θεωρούν ότι στερεί τα παιδιά από τον ελεύθερο τους χρόνο και δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες αν οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Στα πλαίσια αυτά προκύπτει η ανάγκη για διεξαγωγή έρευνας, ειδικά αφού δεν έχει εντοπιστεί καμιά έρευνα που να αφορά το θέμα αυτό συνεξετάζοντας τις απόψεις και των τριών εμπλεκόμενων πληθυσμών και μάλιστα με ποσοτικό και ποιοτικό τρόπο ταυτόχρονα. Αφού λοιπόν αναλυθεί εκτενέστερα το θέμα της κατ' οίκον εργασίας στο επόμενο κεφάλαιο, στη συνέχεια θα εξεταστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των γονέων στο θέμα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται θέματα που σχετίζονται με την ανάθεση και την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, καθώς και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Έτσι, αρχικά παρουσιάζονται οι σκοποί που επιτελεί συνήθως η κατ' οίκον εργασία και ακολουθεί ανάλυση των παραγόντων που την επηρεάζουν. Παρουσιάζεται επίσης το θέμα των επιδράσεων της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση των μαθητών, καθώς και ο ρόλος των γονέων και του εκπαιδευτικού σχετικά με το θέμα αυτό.

Σκοποί της κατ' οίκον εργασίας

Το θέμα των σκοπών που επιτελεί η κατ' οίκον εργασία φαίνεται να απασχολεί αρκετά τους εμπλεκόμενους σε αυτή, ενώ εγείρει συζητήσεις σχετικά με τη σημαντικότητά της και τα αποτελέσματα που έχει για τους μαθητές. Έτσι, σε παλαιότερες έρευνες και συνεντεύξεις (π.χ. Becker & Epstein, 1982; Cooper, 1989; Corno, 2000; Epstein, 1988; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000), όπως και πρόσφατες έρευνες (Fan et al., 2017; Fernandez-Alonso, Suarez-Álvarez & Muñiz, 2016; Gerritsen, Plug & Webbink, 2017; Núñez et al., 2015), παρουσιάζονται οι απόψεις των εμπλεκόμενων στην κατ' οίκον εργασία, οι οποίες δείχνουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αναθέτουν κατ' οίκον εργασία. Σε γενικές γραμμές και με βάση τις προαναφερθείσες έρευνες οι σκοποί που επιδιώκονται με την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας μπορούν να ομαδοποιηθούν ως ακολούθως: πρακτική εξάσκηση των μαθητών σε αυτά που έχουν διδαχθεί στην τάξη, προετοιμασία τους για το μάθημα της επόμενης μέρας, ενίσχυση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, επίτευξη προσωπικής ανάπτυξης, ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ γονέων - παιδιών, βελτίωση της επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών, ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων με άλλους μαθητές, συμμόρφωση με την εκπαιδευτική πολιτική, βελτίωση των δημόσιων σχέσεων και τιμωρία των μαθητών (Castro et al., 2015; Epstein, 2018; Kalenkoski & Pabilonia, 2017). Οι σκοποί αυτοί αναλύονται στη συνέχεια.

Πρακτική εξάσκηση των μαθητών

Κάποιες κατ' οίκον εργασίες έχουν σχεδιαστεί για να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν και να εξασκήσουν τις πρακτικές δεξιότητες που διδάσκονται στην τάξη, να αυξήσουν την ταχύτητα κατάκτησης της γνώσης, να αποδείξουν την επίτευξη γνώσης, να βοηθήσουν τα παιδιά αν διατηρήσουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, να επανεξετάσουν τη γνώση τους και να τα βοηθήσουν να μελετήσουν για τα διαγωνίσματα.

Συνήθως στις τάξεις του δημοτικού, ο κύριος λόγος που ανατίθεται κατ' οίκον εργασία είναι για να δοθεί στους μαθητές επιπρόσθετος χρόνος στο σπίτι για να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στα μαθήματα (Burriss & Snead, 2017).

Προπαρασκευή για το μάθημα της επόμενης μέρας

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναθέσουν κατ' οίκον εργασία για να διασφαλίσουν ότι ο κάθε μαθητής είναι έτοιμος για το επόμενο μάθημα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει κατ' οίκον εργασία που ζητά από το μαθητή να ολοκληρώσει τις ημιτελείς δραστηριότητες της τάξης και των εργασιών που έχουν ξεκινήσει στο σχολείο. Η κατ' οίκον εργασία στην περίπτωση αυτή σχεδιάζεται για να βοηθήσει τους μαθητές να μελετούν και να εσωτερικεύουν όσα έμαθαν στο σχολείο, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τα επόμενα μαθήματα που θα διδαχθούν (Bempechat et al., 2011). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν μια σειρά με μαθηματικά προβλήματα στο σχολείο και να τα ολοκληρώσουν με κατ' οίκον εργασία. Η κατ' οίκον εργασία μπορεί επίσης να σχεδιαστεί για να κινητοποιούνται οι μαθητές, σκεπτόμενοι ένα θέμα, όπως όταν οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν στους μαθητές την ιδέα για μια έκθεση η οποία θα γραφτεί ακολούθως στην τάξη.

Ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών

Σημαντικός επίσης λόγος ανάθεσης εργασιών αποτελεί η παρατήρηση ότι η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή του κάθε μαθητή σε δραστηριότητες, η οποία επιτυγχάνεται εφαρμόζοντας συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις, και υλοποιώντας έργα. Συχνά στην τάξη, μερικοί μαθητές διστάζουν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες. Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιαστεί έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε μια ενεργητική μάθηση, όπως είναι η διεξαγωγή και η υποβολή εκθέσεων για πειράματα στον τομέα της επιστήμης, γράφοντας δοκίμια και σχολιάζοντας ένα βιβλίο (Deveci & Onder, 2015).

Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

Ένας άλλος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι να οικοδομηθεί και να αναπτυχθεί η προσωπικότητα των μαθητών, με χαρακτηριστικά όπως η ευθύνη, η επιμονή, η καλή διαχείριση του χρόνου, η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα της ολοκλήρωσης. Επίσης επιδιώκεται να αναπτυχθούν και να αναγνωριστούν τα talέντα των μαθητών όσον αφορά σε δεξιότητες που δεν διδάσκονται στην τάξη. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την κατ' οίκον εργασία για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο τους, να καθορίζουν ωράρια εργασίας, να αναπτύσσουν δεξιότητες μελέτης και έρευνας.

Μια καλή στιγμή για να διδαχθεί η διαχείριση του χρόνου και οι αποτελεσματικές εργασιακές συνήθειες είναι όταν λαμβάνονται οι πρώτοι βαθμοί (Hong, Wan & Yun, 2011). Στο σπίτι οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν την ποσότητα του χρόνου που δαπανούν για διαφορετικές δεξιότητες, τα βιβλία ή τους πόρους που χρησιμοποιούν και τις συζητήσεις με πρόσωπα όπως τους γονείς, τα αδέρφια, και τους φίλους για να ολοκληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους. Οι μαθητές, επίσης, μπορεί να χρειαστεί να συνηθίσουν να εργάζονται στο σπίτι για να διεκπεραιώσουν την κατ' οίκον εργασία, παρά τους περισπασμούς (Kackar et al., 2011). Η κατ' οίκον εργασία για την προσωπική ανάπτυξη μπορεί, επίσης, να σχεδιαστεί για να ενισχυθούν ή να εμπλουτιστούν οι δεξιότητες και τα ταλέντα των παιδιών στη μουσική, στην τέχνη, στο θέατρο, στη μηχανική, στην κατασκευή και σε άλλους τομείς στους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη κλίση και που δεν μπορούν να αναπτύξουν στην τάξη (Letterman, 2013).

Ένας δάσκαλος μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσει την εργασία για να βοηθήσει τα παιδιά να αρχίσουν να μαθαίνουν μόνα τους, δίνοντάς τους μερικά βασικά εργαλεία μάθησης στην τάξη. Η στοχευμένη βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία στα πρώτα χρόνια μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική στρατηγική για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, προωθώντας έτσι τις αυτορρυθμιστικές δεξιότητες και τάσεις που εξελίσσονται σε συμπεριφορές (Flunger et al., 2015). Ο χρόνος προγραμματισμού, ο έλεγχος της εργασίας και τα προκαταρκτικά καθήκοντα είναι μόνο μερικές από τις πτυχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που μπορεί να προωθήσει η κατ' οίκον εργασία. Η αυτορρύθμιση συνεπάγεται επίσης τη διαχείριση εσωτερικών πόρων, όπως ο έλεγχος των συναισθηματικών συναισθημάτων, η θετική διάθεση του έργου και η αποφυγή αποτελεσματικών στρατηγικών για την επεξεργασία των πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (Handley et al., 2011).

Ανάπτυξη σχέσεων γονέα-παιδιού

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί ακόμα να σχεδιαστεί για να καθοδηγήσει και να προωθήσει θετικά την επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού. Οι συνομιλίες μεταξύ γονέα - παιδιού μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της σημασίας της για το σχολείο, καλύτερη κατανόηση της κατ' οίκον εργασίας και της μάθησης και την προετοιμασία των μαθητών για το πώς η σχολική γνώση χρησιμοποιείται σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζητήσεις μεταξύ των γονέων ή άλλων μελών της οικογένειας και των παιδιών, σχετικά με το τι μαθαίνουν οι μαθητές και ποιες είναι οι σχολικές τους εμπειρίες και ανάγκες. Μερικές αναθέσεις κατ' οίκον εργασίας

μπορούν να συμβάλουν ώστε να έρθουν πιο κοντά οι γονείς και τα παιδιά, να απολαμβάνουν τη μάθηση και την ανταλλαγή ιδεών και να μπορούν οι γονείς να δείξουν στα παιδιά τους ότι τα υποστηρίζουν τα μαθήματά τους (Dumont et al., 2014; Van Voorhis, 2011).

Ήδη εδώ και αρκετά χρόνια, οι Maertens και Johnston (1972) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που έλαβαν ανατροφοδότηση από τους γονείς τους για την κατ' οίκον εργασία στα μαθηματικά είχαν καλύτερη γνώση των μαθηματικών δεξιοτήτων από ό, τι άλλοι μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συνεχίζουν να ισχύουν και σήμερα, αφού διαπιστώθηκε ότι όταν οι μαθητές και οι γονείς τους είναι ενθουσιώδεις για την κατ' οίκον εργασία κάποιου μαθήματος, όπως είναι για παράδειγμα η επιστήμη, οι μαθητές έχουν καλύτερα αποτελέσματα και πιο θετική συμπεριφορά από τους μαθητές των οποίων οι συμπεριφορές σχετικά με το μάθημα αυτό δεν ήταν θετικές ή δεν ταίριαζαν με τις απόψεις των γονέων τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν την κατ' οίκον εργασία για να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συζητούν με την οικογένειά τους, ούτως ώστε να ολοκληρώσουν τις εργασίες αφενός και αφετέρου να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους. Έτσι, η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιάζεται σκόπιμα για να επιτρέψει τη συμμετοχή όλης της οικογένειας στις δραστηριότητες για την εκμάθηση της διδακτέας ύλης των παιδιών τους (Gonida & Cortina, 2014; Masud, Thurasamy & Ahmad, 2015; Ngu, Zahyah & Muhajir, 2016).

Βελτίωση επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών

Σημαντικό επίσης σκοπό της κατ' οίκον εργασίας αποτελεί η βελτίωση της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν τις διαδικασίες και τις αναθέσεις της κατ' οίκον εργασίας για να αποκτούν οι γονείς επίγνωση των θεμάτων που διδάσκονται στην τάξη, να μαθαίνουν πώς τα παιδιά τους προχωρούν, να υποστηρίζουν τα παιδιά τους στην εργασία, να συμβάλλουν στην πρόοδό τους και να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με τους δασκάλους. Στα πλαίσια αυτά, μερικοί δάσκαλοι ζητούν από τους γονείς να υπογράψουν την κατ' οίκον εργασία των μαθητών ή όταν έχουν ολοκληρωθεί οι αναθέσεις (Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013). Μερικά μαθήματα μπορούν να σχεδιαστούν για τους γονείς, για τους δώσουν επιπλέον βοήθεια όταν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι αναθέσεις απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και κατάρτιση των γονέων μέσα από επικοινωνία μαζί τους, έτσι ώστε οι γονείς να μπορούν να εκπληρώσουν στο

σπίτι το ρόλο του «δασκάλου» (Anathe, 2015; El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010).

Ενθάρρυνση αλληλεπιδράσεων και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών

Παράλληλα, η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν και να τους παρακινήσει να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν συνεργατικά με τους φίλους και τους συμμαθητές τους σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες αναθέσεις κατ' οίκον εργασίας, καθώς και τη μελέτη για τα διαγωνίσματα (Madjar, Shklar & Moshe, 2016). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να είναι τυπικές, με απλές αναθέσεις συνεργατών και ρόλων, ή άτυπες, με τους φίλους και συμμαθητές να συνεργάζονται στο σπίτι ή από το τηλέφωνο. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι μαθητές υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο για την ολοκλήρωση της εργασίας τους έχουν στη συνέχεια υψηλότερους βαθμούς (McMillan, 2011).

Συμμόρφωση με την εκπαιδευτική πολιτική

Από την άλλη βέβαια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν κατ' οίκον εργασία για την εκπλήρωση πολιτικών του σχολείου ή των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πολιτικές που καθορίζονται για την κατ' οίκον εργασία αφορούν παραμέτρους της όπως ο χρόνος που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η κατ' οίκον εργασία. Σε άλλες περιπτώσεις, καθορίζονται πολιτικές που αφορούν την γονική συμμετοχή και τις υπευθυνότητες των γονιών ή τις υποχρεώσεις των μαθητών σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, ούτως ώστε η κατ' οίκον εργασία να είναι πιο αποτελεσματική (Snead & Burris, 2016).

Για παράδειγμα στην Αγγλία, η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία στα δημοτικά σχολεία στηρίζεται στην αρχή ότι η κατ' οίκον εργασία πρέπει να ενισχύει τη μάθηση μέσα από την ενθάρρυνση του παιδιού να αναπτύξει οργανωτικές δεξιότητες και αυτορρύθμιση, να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ σχολείου και σπιτιού παρέχοντας στους γονείς την ευκαιρία για άμεση εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, να αναπτύσσει τις ανεξάρτητες δεξιότητες μάθησης του παιδιού και να προσωποποιεί τη μάθηση και την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και αυτοπεποίθησης. Στα πλαίσια αυτά, χρησιμοποιούνται εργασίες που είναι ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές, ενώ παράλληλα συντελούν στην εμπέδωση του μαθήματος και στην προετοιμασία του παιδιού για περαιτέρω μάθηση. Για να μην επιβαρύνονται τα παιδιά, υπάρχει περιορισμός στον αριθμό και στο είδος των εργασιών που τους ανατίθενται, ενώ οι γονείς υποχρεώνονται να παρακολουθούν και να υπογράφουν τις εργασίες που γίνονται από τα παιδιά τους στο σπίτι (Merton Abbey Primary School, 2012).

Από την άλλη στη Γερμανία, η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία είναι πιο αυστηρή, με τα παιδιά να έχουν τουλάχιστον μισή ώρα εργασία καθημερινά. Στόχος της κατ' οίκον εργασίας είναι η εμπέδωση του μαθήματος και η εμπάθυνση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο (Expatrio Global Services GmbH, 2020). Αντίθετα, στην Ελλάδα δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη πολιτική για την κατ' οίκον εργασία, ενώ παρατηρείται συχνά το φαινόμενο οι γονείς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία οι ίδιοι, αντί να βοηθούν τα παιδιά τους να την αποπερατώσουν (OECD, 2017). Γι' αυτό το λόγο, ο OECD (2017) συστήνει τη διαμόρφωση πολιτικής με την οποία να ενθαρρύνεται η συνεργασία σχολείου-σπιτιού και να παρέχονται ξεκάθαρες οδηγίες στους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μαθαίνουν ανεξάρτητα, αναδεικνύοντας την αξία της γνώσης και της αυτορρύθμισης.

Στην Κύπρο, η πολιτική του ΥΠΠΑΝ (2020) για την κατ' οίκον εργασία στα δημοτικά αναφέρει ότι πρέπει να είναι ένα δημιουργικό συμπλήρωμα της εργασίας που γίνεται στο σχολείο, χωρίς να είναι εις βάρος του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, ενώ ζητείται η εμπλοκή των γονέων, ειδικά στην Α' τάξη. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εργασίες για το σπίτι είναι τα ακόλουθα (ΥΠΠΑΝ, 2020):

- Να είναι προσεκτικά διαβαθμισμένες και να ανταποκρίνονται στην ηλικία και στις ικανότητες των παιδιών
- Να εμπíπτουν στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να είναι δημιουργικές και ευχάριστες.
- Να είναι ανάλογες με τα μέσα που διαθέτουν τα παιδιά και η οικογένειά τους.
- Να απαιτούν λίγο χρόνο για να ολοκληρωθούν.
- Να μπορούν να γίνουν από τα ίδια τα παιδιά χωρίς τη συνεχή βοήθεια των γονιών. Ο ρόλος των γονιών είναι απλώς να καθοδηγούν τα παιδιά για το πώς να εργαστούν, και όχι για το τι θα γράψουν, και στο τέλος να ελέγχουν ότι έγιναν οι εργασίες σε ικανοποιητικό βαθμό.

Όπως προκύπτει λοιπόν, το θέμα της πολιτικής για την κατ' οίκον εργασία παρουσιάζει διακυμάνσεις, αφού σε κάποιες χώρες όπως η Αγγλία υπάρχουν ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές, ενώ σε άλλες όπως η Κύπρος οι οδηγίες είναι γενικές και αόριστες.

Βελτίωση δημόσιων σχέσεων

Αξιοσημείωτος είναι ένας άλλος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας, αφού η κατ' οίκον εργασία μπορεί να ανατεθεί για να αποδειχτεί στους γονείς και στην κοινότητα ότι το σχολείο διαθέτει ένα αυστηρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα και υψηλά πρότυπα για την κατ' οίκον εργασία των μαθητών. Συχνά μάλιστα θεωρείται ότι τα καλά σχολεία δίνουν κατ' οίκον εργασία, ότι οι καλοί μαθητές κάνουν την κατ' οίκον εργασία, και ότι οι καλοί δάσκαλοι δίνουν περισσότερη κατ' οίκον εργασία. Όταν οι προσδοκίες για σχολική και κατ' οίκον εργασία πληρούνται, μπορεί να είναι πιο πιθανό οι οικογένειες, οι επιχειρήσεις και άλλοι εταίροι της κοινότητας να στηρίζουν τα σχολεία και τους μαθητές με διάφορους τρόπους (Bembenuddy, 2011).

Τιμωρία των μαθητών

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι ιστορικά, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν την κατ' οίκον εργασία ως μέσο για να προσπαθήσουν να διορθώσουν προβλήματα με τη συμπεριφορά του μαθητή ή τη στάση του απέναντι στη δουλειά του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αναφέρουν ότι η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας για να τιμωρηθεί ο μαθητής δεν αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν περιγράψει την κατ' οίκον εργασία ως δραστηριότητα τιμωρίας (Bempechat, 2011).

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω, η κατ' οίκον εργασία γίνεται για διαφορετικούς σκοπούς, οι οποίοι όμως δεν αλληλοαναιρούνται, ενώ η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιαστεί για να πληροί ένα ή περισσότερους σκοπούς. Για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι αναθέτουν την κατ' οίκον εργασία για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, να αναπτύξουν τις δεξιότητες μελέτης, καθώς και τη διαχείριση του χρόνου τους, αναγνωρίζοντας την πρακτική εξάσκηση, την προετοιμασία, και την προσωπική ανάπτυξη ως τους κύριους σκοπούς για ανάθεση κατ' οίκον εργασίας (Snead & Burris, 2011), ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί αναθέτουν την κατ' οίκον εργασία για άλλους λόγους. Απαιτείται βέβαια περαιτέρω έρευνα που να εξετάζει εάν ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο της κατ' οίκον εργασίας εξυπηρετεί πραγματικά τους αναφερόμενους σκοπούς των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό, καθώς και πώς η κατ' οίκον εργασία επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών.

Επιδράσεις και συνέπειες της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση των μαθητών

Οι συνέπειες της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση των μαθητών αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στον τομέα της έρευνας σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Κατ' ακρίβεια το θέμα αυτό αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο πεδίο, αφού ένας μεγάλος αριθμός μελετητών έχει προβεί σε αντικρουόμενες διαπιστώσεις, ενώ τα πιο πλούσια δεδομένα και τα πιο ισχυρά αναλυτικά εργαλεία έχοντας δημιουργήσει νέες ιδέες (Spengler et al., 2016).

Οι Cooper, Robinson, και Patall (2006) παρουσίασαν μια ενδιαφέρουσα επισκόπηση μελετών στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην οποία ταυτοποίησαν τρία είδη σχεδίων. Ένας τύπος χρησιμοποίησε πειραματικούς σχεδιασμούς για την διερεύνηση των επιδράσεων της κατ' οίκον εργασίας μέσω της σύγκρισης με τους μαθητές που δεν τους έχει ανατεθεί οποιαδήποτε κατ' οίκον εργασία για το σπίτι. Οι έξι μελέτες αυτού του τύπου βρήκαν σε γενικές γραμμές θετικά αποτελέσματα της μελέτης στο σπίτι (Μέση τιμή $d = 0.63$). Ο δεύτερος τύπος βασίστηκε σε στοιχεία από μελέτες μεγάλης κλίμακας, συνήθως με μακροπρόθεσμους σχεδιασμούς για να επιτρέψει εξάρτηση από βασικές μεταβλητές. Οι περισσότερες από τις 30 μελέτες αυτού του τύπου που βρήκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ποσότητας της μελέτης και της επίδοσης, ελέγχθηκαν για συσχετιστικούς παράγοντες. Ο τρίτος τύπος των μελετών ανέφεραν συσχετίσεις μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης. Σε 32 μελέτες που ανέφεραν 69 συσχετίσεις, οι περισσότερες ήταν θετικές, και υπολογίστηκε ένας σταθμισμένος μέσος όρος συσχέτισης $r = 0.24$.

Η πιο πάνω αξιολόγηση δείχνει μια θετική επίδραση της ποσότητας της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση, παρόλο που τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι αυτή, ειδικότερα, η περίπτωση ισχύει για τους μεγαλύτερους μαθητές του λυκείου ή του γυμνασίου. Ωστόσο, αρκετές ατέλειες στο σχεδιασμό των αρχικών μελετών καθιστούν αναγκαία την προσοχή μας. Έτσι, μεταξύ του μεγάλου αριθμού των μελετών που επανεξετάζονται, μόνο λίγες βασίστηκαν σε σωστή διεξαγωγή και ανάλυση των πειραμάτων, και σε όλες τις μελέτες ο μαθητής χρησιμοποιήθηκε ως μονάδα ανάλυσης και όχι ως πηγή αναφοράς για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας. Επιπλέον, τα σχόλια καλύπτουν μόνο την έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009).

Οι Trautwein και Koller (2003) υποστήριξαν ότι οι υπάρχουσες μελέτες για την κατ' οίκον εργασία παρέχουν μόνο αδύναμη εμπειρική υποστήριξη σε σχέση με την υπόθεση ότι μεγαλύτερες ποσότητες κατ' οίκον εργασίας ενισχύουν την επίδοση σε επίπεδο τάξης. Ισχυρίστηκαν επίσης ότι η σχέση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία και τα οφέλη στην επίδοση των μαθητών είναι ασαφή. Οι Trautwein και Koller (2003) προσδιόρισαν δύο κύριους λόγους για την κατάσταση αυτή: ότι η κατ' οίκον

εργασία και η επίδοση έχουν δυσλειτουργίες σε πολλές μελέτες και ότι οι μελέτες έχουν γενικά αποτύχει να χειριστούν σωστά τα ιεραρχικά ενσωματωμένα στοιχεία. Για την επόμενη γενιά των μελετών, πρότειναν, μεταξύ άλλων, τη χρήση της πολυεπίπεδης μοντελοποίησης, δηλαδή ότι η έρευνα για την κατ' οίκον εργασία θα πρέπει να συνδέεται στενότερα με τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, και τη χρήση των πιο εκλεπτυσμένων ερευνητικών σχεδίων με μεταβλητές που αφορούν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης είναι ότι επιτρέπει σε διαφορετικές σχέσεις μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης σε επίπεδο μαθητή και επίπεδο τάξης, οι οποίες είναι σημαντικές, διότι η έννοια της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να διαφέρει στα δύο αυτά επίπεδα. Στο επίπεδο του μαθητή, ο πολύς χρόνος που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία μπορεί να είναι μια έκφραση των κινήτρων και της ευσυνειδησίας, ή μπορεί να είναι επειδή ο μαθητής χρειάζεται πολύ χρόνο. Στο επίπεδο της τάξης, το ποσό του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία είναι τουλάχιστον εν μέρει, μια έκφραση του ποσού της κατ' οίκον εργασίας που έχει ανατεθεί από το δάσκαλο, που μπορεί να έχει μια αιτιώδη επίδραση στην επίδοση (York, Gibson & Rankin, 2015).

Ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας είναι η αδύναμη αρνητική σχέση μεταξύ της ποσότητας του χρόνου της κατ' οίκον εργασίας στο επίπεδο των μαθητών, ενώ στην τάξη ή στο σχολικό επίπεδο τείνει να είναι έχει μια θετική σχέση μεταξύ της ποσότητας του χρόνου που δαπανάται εκεί για την κατ' οίκον εργασία και την επίδοση. Ελέγχοντας από την τάξη ή το σχολείο το επίπεδο σχέσης για τις προηγούμενες επιδόσεις, τη γνωστική ικανότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, συνήθως μειώνεται η θετική σχέση μεταξύ του χρόνου της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης σε επουσιώδους σημασίας (Dettmers et al, 2009; Trautwein, 2007; Zhu & Leung, 2012). Οι Dettmers et al. (2009) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν αρκετές πιθανές συγκεχυμένες μεταβλητές στην τάξη ή σε επίπεδο σχολείου, όπως η ποιότητα της διδασκαλίας, κατά την εκτίμηση της επίδρασης της κατ' οίκον εργασίας.

Ωστόσο, μπορούν να δοθούν πολλές διαφορετικές ερμηνείες για το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ του χρόνου για την κατ' οίκον εργασία και την επίδοση εξαφανίζεται όταν εισάγονται αυτές οι μεταβλητές ελέγχου. Ο Trautwein (2007) θεώρησε ότι αυτό συμβαίνει επειδή ο χρόνος για την κατ' οίκον εργασία και η επίδοση αναλογούν σε μια κοινή αιτία (π.χ., τον τύπο του σχολείου ή την ποιότητα των σχολείων) και όχι με το χρόνο για την κατ' οίκον εργασία. Έτσι, η ποιότητα των σχολείων είναι μια τρίτη μεταβλητή που σχετίζεται

τόσο με τη συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας και την υλοποίηση της, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κατ' οίκον εργασία δεν σχετίζεται αιτιολογικά με την επίδοση. Με παρόμοιο τρόπο, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που δείχνουν τη σχέση της εξαφάνισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όταν η κοινωνικοοικονομική κατάσταση εισάγεται ως μεταβλητή ελέγχου που αναλογεί σε διαδικασίες επιλογής που συνδέονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, αντί για το χρόνο της κατ' οίκον εργασίας καθαυτής (Dettmers et al., 2009).

Ωστόσο, ένα πρόβλημα με αυτή την ερμηνεία είναι ότι η ποιότητα του σχολείου δεν είναι σαφώς διαχωρισμένη από την κατ' οίκον εργασία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σε ακαδημαϊκά προσανατολισμένα σχολεία τείνουν να αναθέτουν περισσότερες κατ' οίκον εργασίες από ό,τι οι δάσκαλοι σε μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένα σχολεία μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση ενός ψηλότερου επιπέδου φιλοδοξίας στα ακαδημαϊκά προσανατολισμένα σχολεία. Η φιλοδοξία είναι επίσης πιθανό να εκδηλωθεί και με άλλους τρόπους, όπως η ψηλότερη ποιότητα εκπαιδευτικών και διδασκαλίας (Baumert et al., 2010), παράγοντες που είναι πιθανόν να σχετίζονται με την επίδοση του μαθητή. Ωστόσο, εάν το ποσοστό της κατ' οίκον εργασίας είναι μία από τις πολλές εκφράσεις της ποιότητας της διδασκαλίας, ένα στατιστικό μοντέλο το οποίο χωριστά μετρά την ποιότητα της διδασκαλίας δεν μπορεί να δώσει μια σωστή εκτίμηση της αιτιώδους συνάφειας της κατ' οίκον εργασίας. Προκειμένου να καθοριστεί ποιες διαφορετικές πτυχές της ποιότητας των σχολείων σχετίζονται με την επιτυχία των μαθητών, θα πρέπει μάλλον να χρειαστεί μια προσέγγιση μοντελοποίησης που καθορίζει τους μηχανισμούς διαλογισμών μεταξύ των πτυχών της ποιότητας και της επίδοσης του μαθητή (π.χ. Winstone et al., 2017; Xu, 2011a).

Η σημασία της κατ' οίκον εργασίας για την ακαδημαϊκή επίδοση

Σε γενικές γραμμές, ο σημαντικός ρόλος της κατ' οίκον εργασίας ως μια δραστηριότητα που αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή βρίσκει σε ομοφωνία τους περισσότερους ερευνητές (Rimm-Kaufman et al., 2013; Rosário et al., 2018; Skipper & Douglas, 2012). Θεωρητική και εμπειρική έρευνα υποστήριξε τη σύνδεση μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της βελτίωσης των επιδόσεων στους μαθητές. Άλλοι ερευνητές προχώρησαν ένα ακόμα βήμα και έδειξαν ότι η κατ' οίκον εργασία μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη στους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση (Rosário et al., 2011).

Με στόχο την καλύτερη κατανόηση των εμπειριών παιδιών δημοτικού με χαμηλές επιδόσεις από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα που είχε σκοπό την παροχή στοχευμένης στήριξης για την κατ' οίκον εργασία, οι Gordon, Pink και Jones (2020)

διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις για να συζητήσουν τα οφέλη και τις προκλήσεις από τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα αυτό. Η έρευνα διεξήχθη στην Αυστραλία με 12 αγόρια και 7 κορίτσια, στα οποία παρασχέθηκε στήριξη από εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτεί στο θέμα αυτό. Οι συνεντεύξεις για τα παιδιά ήταν ομαδικές, με 5 περίπου συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα. Για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, οι οποίοι συνολικά ήταν 7, οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά. Τα παιδιά ανέφεραν ότι, αν και σε γενικές γραμμές δεν ήθελαν να έχουν κατ' οίκον εργασία, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα έκανε την εργασία λιγότερο πιεστική και δύσκολη, ενώ για κάποια παιδιά ήταν ακόμα και ευχάριστη, πράγμα με το οποίο συμφώνησαν και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, τα παιδιά ανέφεραν την εκτίμησή τους για τη βοήθεια που έπαιρναν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είπαν ότι φρόντιζαν να παρέχουν στήριξη στα παιδιά μεθοδικά, οργανωμένα και προγραμματισμένα.

Τα παιδιά ανέφεραν, επίσης, ότι έμαθαν να συμπεριφέρονται καλύτερα μέσα από το πρόγραμμα, αφού η κατ' οίκον εργασία έγινε μια πιο ευχάριστη διαδικασία, πράγμα που είχε θετική επίδραση και για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας στο σπίτι, χωρίς τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η μετατροπή της μάθησης σε χαρά οφειλόταν κατά μεγάλο μέρος στη στενή σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών. Τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ακόμα βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, η οποία σχετιζόταν με τη διδακτική στήριξη που παρείχαν αφενός οι εκπαιδευτικοί αλλά και τη συναισθηματική αφετέρου. Επίσης σχετιζόταν με το αίσθημα του 'ανήκειν' σε μια ομάδα, όπου τα παιδιά ήταν αποδεκτά, παρά τις δυσκολίες που είχαν να εκτελέσουν την κατ' οίκον εργασία. Μια πρόκληση που είχαν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν ήταν η αλλαγή εκπαιδευτικού μετά την παρέλευση κάποιων εβδομάδων, πράγμα που για κάποιους συμμετέχοντες βιώθηκε θετικά και για άλλους αρνητικά.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της TIMMS. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων από το Trend International Mathematics and Science Study by House (2001) έδειξαν ότι οι έφηβοι μαθητές στην Ιαπωνία, οι οποίοι εμφάνισαν ψηλότερες μαθηματικές επιδόσεις στα τεστ, ανέφεραν ότι οι καθηγητές τους ανέθεταν συχνά κατ' οίκον εργασία. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από την TIMMS 2007, οι Mullis, Martin και Foy (2008), ανέφεραν ότι το 85% των συμμετεχόντων στην όγδοη τάξη στη Σιγκαπούρη - μια χώρα που καταλαμβάνει τις πρώτες θέσεις στο Trends in International Mathematics and Science study- οι καθηγητές τους είχαν αναθέσει κατ' οίκον εργασία στα

μαθηματικά περισσότερες από δύο φορές την εβδομάδα και αφιέρωναν περισσότερο από 30 λεπτά για κάθε μάθημα.

Η έρευνα ανέφερε επίσης ότι οι καθηγητές μαθηματικών του 85% των μαθητών της όγδοης τάξης στη Σιγκαπούρη πάντα ή σχεδόν πάντα παρακολουθούσαν ή όχι την ολοκλήρωση/διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, το 80% από αυτούς πάντα ή σχεδόν πάντα διόρθωναν τις κατ' οίκον εργασίες και έδιναν ανατροφοδότηση στους μαθητές, το 28% από αυτούς χρησιμοποιούσαν πάντα ή σχεδόν πάντα την κατ' οίκον εργασία ως βάση για συζήτηση στην τάξη και το 20% από αυτούς πάντα ή σχεδόν πάντα χρησιμοποιούσαν την κατ' οίκον εργασία ως κριτήριο για τη βαθμολογία των μαθητών. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να εξετάζεται η σχέση μεταξύ της μεγάλης σημασίας που δίνει στην κατ' οίκον εργασία η Σιγκαπούρη και στα πολύ καλά αποτελέσματα αυτής της χώρας στην PISA και την TIMSS στους τομείς των μαθηματικών και της επιστήμης και στην όλη τεχνολογική επιτυχία που έχει σημειώσει η Σιγκαπούρη από το σύνολο των ειδημόνων καθορισμού πολιτικής στις διάφορες χώρες.

Αντιφάσεις και διαφωνίες

Ακριβώς όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συζητούν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες όσον αφορά την ανάθεση κατ' οίκον εργασίας, κάποιοι ερευνητές, τις τελευταίες δεκαετίες, δεν έχουν συμφωνήσει σχετικά με το εάν η κατ' οίκον εργασία αδιαμφισβήτητα έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της επίδοσης. Έτσι, ενώ οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κατ' οίκον εργασία έχει θετικές επιδράσεις στην επίδοση (π.χ. Skipper & Douglas, 2012), άλλοι μιλούν για αρνητικές ως ουδέτερες (π.χ. Rosário et al., 2019). Μεγάλο μέρος της δυσκολίας στο να αντληθούν αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα από την έρευνα σχετικά με την κατ' οίκον εργασία έγκειται στην ποιότητα των εμπειρικών μελετών που έγιναν σε αυτό το πεδίο, αφού οι μελέτες – έρευνες δεν είναι πάντοτε κατανοητές ή περιέχουν μεθοδολογικές αδυναμίες με αποτέλεσμα να μη διασφαλίζεται η εγκυρότητα. Ακόμα και σχόλια των εμπειρικών μελετών σχετικά με την κατ' οίκον εργασία που προορίζονται για να παρέχουν μια σύνθεση από αποκλίνουσες μελέτες τείνουν να δυσκολεύουν τους ερευνητές στο να καταλήξουν σε μια ξεκάθαρη απάντηση.

Σε μια ιδιαίτερα σημαντική μετα-ανάλυση των Fan et al. (2017) αναλύθηκαν οι έρευνες που αφορούσαν τη σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στην επιστήμη. Η έρευνα αυτή κάλυψε μελέτες από το 1986 ως το 2015, με αποτέλεσμα να δίνει απαντήσεις σε αρκετά ερωτηματικά σχετικά με το θέμα αυτό. Για

τη συμπερίληψη των μελετών στη μετα-ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού, με αποτέλεσμα να συμπεριληφθούν στη μετα-ανάλυση 28 πρωτογενείς μελέτες. Όπως βρέθηκε λοιπόν στην πιο πάνω εργασία, υπήρχε μια μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης των μαθητών, με πιο μεγάλη συσχέτιση όσον αφορά τα παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου παρά του λυκείου. Επίσης βρέθηκε ότι η πιο ισχυρή συσχέτιση αφορούσε τους μαθητές από τις ΗΠΑ, ενώ η πιο ασθενής συσχέτιση αφορούσε τα παιδιά σε ασιατικά σχολεία. Όπως προκύπτει λοιπόν, η επίδραση της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση των μαθητών πιθανόν να επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες καθώς και την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ο ρόλος του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία

Η σχέση κατ' οίκον εργασίας - επίδοσης έχει επίσης εξεταστεί σε αρκετά μεγάλης κλίμακας, μη πειραματικές μελέτες (π.χ., Fernandez-Alonso, Suarez-Alvarez & Muñiz, 2015). Σχεδόν σε όλες αυτές τις μελέτες, η μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε ήταν «ο χρόνος που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία», λειτουργώντας ως ένα διεθνές μέτρο μέτρησης του φόρτου εργασίας κάθε εβδομάδα. Ο Cooper (1989) βρήκε μια θετική σχέση μεταξύ της ποσότητας του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία με την επίδοση, σε 43 από τις 50 μελέτες που εξετάστηκαν. Σημείωσε ότι οι επιδράσεις της ηλικίας σήμαιναν πως οι συσχετίσεις μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία και την επίδοση ήταν ασθενέστερη στο Δημοτικό σχολείο από ότι στο Γυμνάσιο ($r = .02$ για βαθμίδες 3-5, $r = .07$ για βαθμίδες 6-9, και $r = .25$ για βαθμίδες 10-12).

Ορισμένες πιο πρόσφατες μελέτες έχουν προσθέσει σημαντικά εμπειρικά στοιχεία που τείνουν να θέσουν υπό αμφισβήτηση τα θετικά αποτελέσματα των ασκήσεων της κατ' οίκον εργασίας. Άλλοι ερευνητές πρότειναν ότι η επίδραση της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση θα μπορούσε να μειωθεί, εάν επιπλέον μεταβλητές όπως πιθανές κοινές αιτίες, ήταν ελεγχόμενες. Πράγματι, αν και σ' αυτές οι ερευνητές διαπίστωσαν αρχικά θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία και την επίδοση ($r = .30$), μετά τον έλεγχο για τα κίνητρα, την ικανότητα, την ποιότητα της διδασκαλίας, την ποσότητα μαθημάτων, η κατ' οίκον εργασία δεν είχε πλέον σημαντική επίδραση στην επίδοση (Ishimaru, Barajas-Lopez & Bang, 2015). Από την άλλη, οι Cooper, Steenbergen-Hu και Dent (2012) έδειξαν ότι η ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας και ο χρόνος που δαπανήθηκε έχουν μια πολύ ισχυρότερη επιρροή στις σχολικές τάξεις απ' ότι οι τυποποιημένες βαθμολογίες των τεστ. Αναπάντεχα, και σε αντίθεση με τις περισσότερες προηγούμενες έρευνες, ο συσχετισμός μεταξύ του χρόνου των μαθητών που αναφέρθηκε,

ο οποίος δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία και οι τυποποιημένες βαθμολογίες των τεστ ήταν χαμηλές στις ανώτερες τάξεις (βαθμίδες 6-12) και $r = -.04$ σε χαμηλότερες τάξεις (βαθμίδες 2-5).

Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποια ευρήματα ερευνών μεγάλης κλίμακας για την κατ' οίκον εργασία έχουν αποτελέσει υλικό για επαναλαμβανόμενες επικρίσεις. Η πιο κυρίαρχη κριτική είναι η ασαφής αιτιώδης κατεύθυνση μεταξύ του επιπέδου επίδοσης και των μεταβλητών της κατ' οίκον εργασίας (Davidovitch, Yavich & Druckman, 2016). Μια θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία και την ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να ερμηνευθεί ως μια ευεργετική επίδραση της κατ' οίκον εργασίας για μεταγενέστερη επίδοση ή ως τάση των εκπαιδευτικών να αναθέτουν περισσότερη κατ' οίκον εργασία στους καλύτερους μαθητές ή σε τάξεις προσανατολισμένες περισσότερο ακαδημαϊκά (Rawson, Stahovich & Mayer, 2017). Προκειμένου μάλιστα να μελετηθούν τα ασαφή αποτελέσματα των μη πειραματικών μελετών, έχουν χρησιμοποιηθεί πιο προχωρημένες μέθοδοι, όπως η path analysis και τα δομικά μοντέλα εξισώσεων. Παρ' όλα αυτά, κάποιες ασάφειες εξακολουθούν να υφίστανται ανάλογα με τον σχεδιασμό των ερευνών, καθώς και όταν χρησιμοποιούνται η νοημοσύνη ή οι αναφορές των μαθητών για έλεγχο της προηγούμενης γνώσης (Regueiro et al., 2015).

Πέραν από τις πειραματικές και ημιπειραματικές έρευνες, οι μη πειραματικές μελέτες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συχνά αποτυγχάνουν να δώσουν σαφή αποτελέσματα. Τυπικά, ο απλός μαθητής υπολογίζεται ως μονάδα ανάλυσης, και ο χρόνος που δαπανάει για την κατ' οίκον εργασία σχετίζεται με την επίδοση, αλλά οι συμμετέχοντες είναι συχνά μέλη του ίδιου σχολείου ή της ίδιας τάξης. Η παραμέληση του ιεραρχικού χαρακτήρα των δεδομένων μπορεί να επιφέρει παραπλανητικά αποτελέσματα, επειδή ο χρόνος που χρειάζεται ένας μαθητής για να ολοκληρώσει την κατ' οίκον εργασία του επηρεάζεται από τουλάχιστον δύο παράγοντες που θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν ο ένας τον άλλο: οι πολιτικές για την κατ' οίκον εργασία του δασκάλου και η ταχύτητα εργασίας του μαθητή. Υποθέτοντας ότι η κατ' οίκον εργασία έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, οι ερευνητές εξακολουθούν να δυσκολεύονται να βρουν μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και της επίδοσης, επειδή μια υψηλότερη ταχύτητα διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας από τους καλύτερους μαθητές θα οδηγήσει σε μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης και του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία μέσα σε κάθε τάξη (Cheung & Pomerantz, 2012).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εντούτοις, οι στατιστικές μέθοδοι όπως τα πολυεπίπεδα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ιεραρχικά οργανωμένων δεδομένων. Μόνο δύο παλαιότερες μελέτες βρέθηκαν να έχουν λάβει το πλεονέκτημα της πολυεπίπεδης μοντελοποίησης στην έρευνα της κατ' οίκον εργασίας. Ο Tymms και Fitz-Gibbon (1992) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του χρόνου που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία μελετώντας ένα συγκεκριμένο αντικείμενο έξω από την τάξη και αποτελέσματα A level στο μάθημα των Αγγλικών. Έχοντας ελέγξει εκ των προτέρων την επίδοση ή την ικανότητα και το φύλο, βρήκαν ένα ασαφές σχέδιο ως επί το πλείστον με μη σημαντικές επιπτώσεις σε επίπεδο τάξης και εκπληκτικά μικρές επιπτώσεις σε ατομικό επίπεδο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή επίδραση στα αποτελέσματα του A level μέσω των πολιτικών για την κατ' οίκον εργασία». Οι Farrow et al. (1999) εξέτασαν την επίδραση της κατ' οίκον εργασίας σχετικά με την επίδοση στα Δημοτικά σχολεία και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε υποστήριξη για μια «πιο καλή» οπτική της κατ' οίκον εργασίας. Ωστόσο, οι Farrow et al. χρησιμοποίησαν μια μάλλον ευρεία μέτρηση της συχνότητας της κατ' οίκον εργασίας (δηλαδή, «ποτέ», «μια φορά τον μήνα,» «μια φορά την εβδομάδα,» και «πιο συχνά») και δεν έλεγξαν τον χρόνο που συνήθως δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία.

Υπό το φως αυτών των πολύπλοκων επιδράσεων που πιθανόν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την εργασία στο σπίτι κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί το θέμα από πολλές οπτικές γωνίες. Η εξέταση του θέματος αυτού επιβάλλεται, αφού ζούμε και αντιμετωπίζουμε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, η οποία επηρεάζει όλους τους τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να είναι δυνατόν να μην επηρεάζεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα, σε γενικές γραμμές, αντιμετωπίζει τις συνεχείς μειώσεις των εισροών και αγωνίζεται να καλύψει τις αυξανόμενες σύνθετες ανάγκες των μαθητών του με συνεχή μειωμένα εισοδήματα (Winstone et al., 2017). Σε αυτό το δύσκολο πλαίσιο, το σχολείο πρέπει να ανακαλύψει και να εφαρμόσει πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να ξεπεραστεί το σύνθετο πρόβλημα των μειωμένων πόρων και το κόστος παροχής υπηρεσιών προς τους μαθητές, με τη χρήση στρατηγικών και δράσεων που μέχρι πρόσφατα ήταν σε δυσμένεια. Η κατ' οίκον εργασία και η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία είναι δύο τρόποι για να υποστηριχθούν οι μαθητές και να βελτιωθούν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στο σχολείο, ενώ είναι ο καλύτερος τρόπος για να αποφευχθεί η αύξηση των εξόδων των σχολείων (Xu, 2011a).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας τους. Από αυτή την άποψη δεν θα έπρεπε να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν προβλήματα στην ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας. Η δυσκολία σχετικά με τα καθήκοντα που απαιτούν εκούσια, επιλεκτική και συνεχή προσοχή, προβλήματα στην αυτο-παρακολούθηση και την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και η τάση να έχουν μια εξωτερική πηγή ελέγχου αποτυπώνονται στις εκθέσεις τους σε ότι έχει να κάνει με «μη ανάπηρους συνομήλικους». Θα «χρειάζονται κάποιον να τους βοηθήσει να κάνει την κατ' οίκον εργασία τους». Πιστεύουν ότι δεν κάνουν καλά την κατ' οίκον εργασία τους, θέλουν κάποιον να τους βοηθήσει να τελειώσουν τη δουλειά τους και είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν το τελείωμα ή τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας τους (Epstein & van Voorhis, 2012; Rosário et al., 2015).

Προκειμένου η κατ' οίκον εργασία να παίξει τον ευεργετικό της ρόλο πρέπει να εφαρμοστούν δύο απολύτως απαραίτητες και θεμελιώδεις προϋποθέσεις (Assefa & Sintayehu, 2019; Núñez et al., 2013): 1) η κατ' οίκον εργασία πρέπει να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρόνο και 2) η κατ' οίκον εργασία πρέπει να ολοκληρωθεί με ακρίβεια. Οι δύο αυτές προϋποθέσεις, κάνουν τη γονική συμμετοχή απαραίτητη, εξυπηρετική και χρήσιμη για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς που έχουν χαμηλές επιδόσεις. Εν ολίγοις, καταδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα της κατ' οίκον εργασίας, αν και όταν εξεταστούν άλλες μεταβλητές, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι προηγούμενες επιδόσεις και ο τύπος του σχολείου, μπορεί να μην καταδεικτεί κάποια στατιστικά σημαντική θετική επίδραση της κατ' οίκον εργασίας. Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχει η ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα της κατ' οίκον εργασίας και των παραγόντων που την επηρεάζουν για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα .

Παράγοντες που επιδρούν για την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας

Η ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας σχετίζεται με ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, με κύριους επιδρώντες παράγοντες για την ολοκλήρωσή της τους ακόλουθους: οι ενέργειες των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση της ανάθεσης της κατ' οίκον εργασίας, οι ατομικές διαφορές των μαθητών, οι οποίες συχνά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, περισσότερο από τη δουλειά που γίνεται στη τάξη, γιατί η κατ' οίκον εργασία επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν πότε θα τελειώσει και πώς, η συμμετοχή της οικογένειας των παιδιών στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, οι επιδράσεις στα παιδιά από τους συμμαθητές τους για το πόση σημασία έχει ή πόσο χρόνο πρέπει να αφιερώσουν στη κατ'

οίκον εργασία, καθώς και οι ενδεχόμενες δραστηριότητες που έχει να κάνει ο μαθητής στον ελεύθερό του χρόνο (Carr, 2013).

Έτσι, ενώ συχνά τα παιδιά αρχίζουν την κατ' οίκον εργασία τους, μπορεί τελικά να μην την αποπερατώσουν (Erstein & van Voorhis, 2012). Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που αυτό θα μπορούσε να συμβεί. Πρώτον, οι μαθητές που δουλεύουν στο δημοτικό σχολείο πιθανόν να χρειαστούν περισσότερο χρόνο για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας τους, δεύτερο, τα μικρά παιδιά έχουν μειωμένη ικανότητα να παραμείνουν συγκεντρωμένα για πολλή ώρα, ιδιαίτερα αν υπάρχουν περισπασμοί στο σπίτι, όπως παιχνίδια, τρίτο, τα μικρά παιδιά δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες μελέτης, ώστε να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά στο σπίτι και να έχουν αυτοέλεγχο (Cunha, Rosário & Núñez, 2019). Κατ' επέκταση, η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των εξεταστικών δοκιμών και της κατ' οίκον εργασίας συχνά διαμεσολαβείται από διάφορους παράγοντες.

Για παράδειγμα, σε παλαιότερη έρευνα των Cooper et al. (2001), η οποία έγινε στις ΗΠΑ με 28 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου και 428 μαθητές και τους γονείς τους, βρέθηκε ότι ενώ οι βαθμοί των μαθητών στα διαγωνίσματα δεν σχετίζονταν με τη στάση των μαθητών απέναντι στην κατ' οίκον εργασία, μπορούσαν να προβλεφθούν από την ποσότητα της ολοκληρωμένης εργασίας, την ικανότητα των μαθητών και την ποσότητα της παρεχόμενης στήριξης από τους γονείς. Επίσης, η παρεχόμενη στήριξη από τους γονείς διαμεσολαβούσε τη σχέση μεταξύ των νορμών που είχαν οι μαθητές, της ικανότητας των μαθητών και της στάσης των γονιών απέναντι στην κατ' οίκον εργασία με τη βαθμολογία των μαθητών στα διαγωνίσματα. Από την άλλη, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι νόρμες των μαθητών σχετίζονταν θετικά με την εξάλειψη των στοιχείων που αποσπούσαν την προσοχή των μαθητών από την κατ' οίκον εργασία, ενώ οι νόρμες των μαθητών, η υψηλότερη ικανότητα των μαθητών και οι θετικές στάσεις των γονέων απέναντι στην κατ' οίκον εργασία δεν σχετίζονταν με οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, αν και σχετίζονταν με τη στάση των γονέων απέναντι στην κατ' οίκον εργασία. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας συσχετίζεται με πολυπαραγοντική αιτιολογία, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να αποφανθεί κανείς για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να διεκπεραιώσουν την κατ' οίκον εργασία τους.

Παρόμοια ευρήματα όσον αφορά τις πολυπαραγοντικές επιδράσεις στην ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας έχουν προκύψει και σε νεώτερη έρευνα των Rosario et al. (2018), η οποία έγινε στην Πορτογαλία, με 4265 μαθητές έκτης δημοτικού από 84 δημοτικά σχολεία

που επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι οι μαθητές της έκτης δημοτικού πιθανόν αντιλαμβάνονται την αξία της κατ' οίκον εργασίας σε σχέση με τον σκοπό που επιτελεί. Έτσι, όσο περισσότερο οι μαθητές συσχετίζουν την κατ' οίκον εργασία με την πρακτική τόσο μεγαλύτερη αξία πίστευαν ότι είχε. Αν και δεν βρέθηκε άμεση σχέση μεταξύ του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας και της προσπάθειας που καταβάλλεται από τους μαθητές, βρέθηκε όμως ότι η αντιλαμβανόμενη αξία της κατ' οίκον εργασίας διαμεσολαβούσε της σχέση μεταξύ του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας και της προσπάθειας που κατέβαλλαν οι μαθητές για να την ολοκληρώσουν. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η επιτυχία των μαθητών στα μαθηματικά μπορούσε να εξηγηθεί από την αντιλαμβανόμενη αξία της κατ' οίκον εργασίας παρά το είδος του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας.

Παρά την πολυπαραγοντική αιτιότητα όσον αφορά την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που κάνουν επιπρόσθετη ακαδημαϊκή εργασία εκτός σχολείου είναι πιο πιθανό να επιτύχουν σε ακαδημαϊκά δύσκολες συνθήκες. Στις καλύτερες περιστάσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν μια προοπτική για ακαδημαϊκή εργασία μέσω της ενίσχυσης της κατ' οίκον εργασίας. Η τάση τους να συμμετάσχουν σε μελλοντικές ακαδημαϊκές εργασίες εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από τη σχέση τους με την κατ' οίκον εργασία (Dettmers et al., 2010). Πέρα από την ατομική κατ' οίκον εργασία των μαθητών, μια τάξη αποτελεί μια αυτοδύναμη ακαδημαϊκή κοινότητα (Fan et al., 2017). Η κατ' οίκον εργασία είναι μια δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ολόκληρη η τάξη. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών δίνοντας διαφορετικές εργασίες στους μαθητές, κανένα μέλος της τάξης δεν απαλλάσσεται. Η δραστηριότητα της κατ' οίκον εργασίας είναι κάτι που όλα τα μέλη μιας τάξης μπορούν να συζητήσουν και να καταλάβουν με τους δικούς τους όρους (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz, 2015).

Οι κοινές αντιλήψεις δημιουργούν το έδαφος για διαφορετικούς σκοπούς, δικαιολογίες, αγώνες και καταγγελίες σχετικά με την κατ' οίκον εργασία. Μια ενθουσιώδης υποομάδα μπορεί να προσελκύσει έναν απρόθυμο μαθητή ή να ζητήσει από έναν δάσκαλο να αλλάξει τη συχνότητα και τη φύση της κατ' οίκον εργασίας, ενώ τα παράπονα μπορεί να είναι μόνιμα (Cunha et al., 2018). Βέβαια, υπάρχουν και δυνητικά αρνητικά αποτελέσματα που αξίζουν μια πληρέστερη συζήτηση. Η σχολική δουλειά διαφέρει ανάλογα με τη γνωστική πολυπλοκότητα. Μερικές αναθέσεις απαιτούν κατανόηση και χειρισμό συμβόλων, ενώ σε άλλες, ο μαθητής χρησιμοποιεί έναν αλγόριθμο από μνήμης ή δείχνει ότι έχει αποκτήσει

κάποια γνώση. Η φύση της κατ' οίκον εργασίας ποικίλλει, με τους δασκάλους να προτιμούν αναλόγως περισσότερο ή λιγότερο πολύπλοκες (Fernández-Alonso et al., 2017).

Μερικές φορές γίνονται ταυτόχρονα πάρα πολλές αναθέσεις κατ' οίκον εργασίας που δυσκολεύουν ακόμα και τους καλούς μαθητές να τις χειριστούν. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές με τη διαχείριση της κατ' οίκον εργασίας, ζητώντας τους να καταγράφουν αυτά που έχουν να κάμουν σε καθημερινή βάση ή συμβουλευοντας τους γονείς να ελέγχουν τα φύλλα εργασίας για να δουν ότι το παιδί τους έχει ολοκληρώσει την κατ' οίκον εργασία του (Abdul et al., 2015). Οι περισσότεροι δάσκαλοι λένε στους μαθητές να βάζουν προτεραιότητες και να αποφεύγουν να διεκπεραιώνουν πρώτα τις εύκολες εργασίες και να αφήνουν για το τέλος τις πιο δύσκολες, γιατί η ενέργεια που έχουν εξασθενεί σταδιακά και το μυαλό τους κουράζεται. Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι δάσκαλοι ζητούν επίσης από τους γονείς να παρέχουν έναν κατάλληλο χώρο εργασίας στα παιδιά τους, να ελαχιστοποιήσουν τους περισπασμούς και να βρίσκονται στη διάθεσή των παιδιών για ερωτήσεις που μπορεί να προκύψουν. Μερικοί δάσκαλοι θέλουν ακόμη και οι γονείς να καθίσουν μαζί με το παιδί για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να βοηθήσουν το παιδί να κάνει την εργασία του (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011).

Κάποιες συμβουλές που δίνονται συχνά στους γονείς σχετικά με τον τρόπο χειρισμού της κατ' οίκον εργασίας στο σπίτι περιλαμβάνουν προτροπές όπως να αφήνουν χρόνο για μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας, να χρησιμοποιούν ένα χρονοδιακόπτη για να δώσουν στο παιδί μια καλύτερη αίσθηση του χρόνου που ξοδεύει, να φέρουν στο παιδί κάτι να πει ως μια απλή επιβράβευση. Η ιδέα είναι να δημιουργηθεί μια ρουτίνα, ώστε το παιδί να συνεργάζεται με τους γονείς και να κάνει την κατ' οίκον εργασία. Τέτοιες ρουτίνες του δημοτικού σχολείου μπορούν να αντέξουν ακόμα και όταν υπάρχουν δυσκολίες και συχνά διαρκούν εφ' όρου ζωής. Ορισμένα άτομα με μεγάλο βαθμό επιτυχίας αποδίδουν την επιτυχία τους στη σκόπιμη καθιέρωση αποτελεσματικής πρακτικής και ρουτίνας κατ' οίκον εργασίας (Fan & Williams, 2010).

Ένας κίνδυνος που προκύπτει βέβαια για το παιδί είναι η εμφάνιση επιθετικότητας και η υπερβολική οργάνωση, χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα το χρόνιο άγχος και την τάση για ημιτελή καθήκοντα. Όπως επιβεβαιώνουν οι κλινικοί ψυχολόγοι, ένας ενήλικας που έχει πάρα πολλά πράγματα να κάνει και δεν έχει αρκετό χρόνο για να οργανωθεί, συμπεριφέρεται κάτω από πίεση και παρουσιάζει δυσκολία να αντιμετωπίσει το άγχος, ενώ επηρεάζονται οι προσωπικές του σχέσεις (Rønning, 2011). Αντίθετα, σε κάποιες περιπτώσεις η κατ' οίκον εργασία μπορεί να θεωρείται πολύ εύκολη και ανιαρή

για τους μαθητές, πράγμα που προκαλεί απογοήτευση, ενώ συχνά, δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές (Gustafsson, 2013). Έτσι τα παιδιά καταφεύγουν στην ονειροπόληση και τη φαντασία ή αντιστέκονται ανοιχτά με σκέψεις όπως: «Γιατί πρέπει να καθίσω εδώ και να το κάνω;» «Γιατί δεν μπορεί να μας δώσει κάτι ενδιαφέρον;», «μισώ την εργασία μου», «μισώ τον δάσκαλό μου», «μισώ το σχολείο». Η σύγκρουση των καθηκόντων λοιπόν είναι ένα δύσκολο και κρίσιμο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς (Murillo & Martinez-Garrido, 2013).

Πέρα από τη φύση της κατ' οίκον εργασίας, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που πρέπει να εξεταστούν. Αυτοί περιλαμβάνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των γονέων, των συνομηλίκων και των ίδιων των μαθητών. Οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να σαμποτάρουν τις καλύτερες προσπάθειές τους με τα παιδιά, εκπληρώνοντας τις προσδοκίες ότι κάθε ολοκληρωμένη εργασία πρέπει να είναι τέλεια. Μερικά παιδιά θα ξοδέψουν πολύ περισσότερο χρόνο από ό, τι αναμένεται για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία, ξεπερνώντας αυτό που απαιτείται για να ανταποκριθούν στην προσδοκία των άλλων. Η αδιάφορη επιδίωξη της τελειότητας όμως επηρεάζει αρνητικά την ευημερία του παιδιού. Επιπλέον, υπάρχει η πιθανότητα το παιδί να υιοθετήσει μια τάση να εργάζεται για βαθμούς και έπαινο (ή άλλες ανταμοιβές), αντί να απολαμβάνει την εμπειρία της μάθησης ή την ικανοποίηση μιας καλής εργασίας (Fernandez-Alonso et al., 2017).

Κατ' ακρίβεια έχει βρεθεί ότι όταν οι μαθητές εμπλέκουν το εγώ τους στο σχολείο και την κατ' οίκον εργασία, αναζητώντας ψηλούς βαθμούς μάλλον παρά αξιοποιώντας στο έπακρο το υλικό εργασίας, αναπτύσσουν τελικά ένα στυλ εργασίας που είναι ακατάλληλο (Eren & Henderson, 2011). Αυτό το στυλ αντανακλά μια επιφανειακή προσέγγιση στην εκμάθηση και την κατανόηση του αντικειμένου και όχι μια αναζήτηση για βαθύτερες έννοιες και τρόπους για την εξάπλωση της γνώσης. Μερικά παιδιά προσπαθούν ακόμη να επιδείξουν ικανότητες σε βάρος άλλων, δημιουργώντας ένα είδος συμπεριφοράς που θα μπορούσε να θεωρηθεί ενοχλητική. Μια ομάδα με παρόμοια στυλ και προσδοκίες μπορεί να γίνει άκρως ανταγωνιστική, οδηγώντας ακόμα και σε ατιμωρησία και εξαπάτηση στο μέγιστο βαθμό (Baş, Şentürk & Cığerci, 2017).

Από την άλλη, στην περίπτωση που η κατ' οίκον εργασία γίνεται στο σπίτι από ένα ενήλικα και όχι από το ίδιο το παιδί, ο δάσκαλος συχνά δεν έχει κανέναν τρόπο να ανακαλύψει τι έχει κάνει ή τι δεν γνωρίζει ο μαθητής. Τα παιδιά ενδέχεται να ωφεληθούν όταν οι ενήλικες ελέγξουν την κατ' οίκον εργασία τους, όχι όμως αν την κάνουν αυτοί στη θέση τους. Καθώς δημιουργείται η εμπειρία, η βοήθεια των ενηλίκων μεταφέρεται στο

παρασκήνιο, καθιστώντας σαφές ότι η ευθύνη τόσο για την ολοκλήρωση όσο και για την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας έγκειται στο παιδί, το οποίο θα καθορίσει τελικά προσωπικά πρότυπα παρόμοια με εκείνα που σχεδιάστηκαν από τους γονείς και άλλα σημαντικά άτομα. Παρόλο που η ποιοτική δουλειά αποτελεί πάντα μια σημαντική αξία την οποία πρέπει οι γονείς να προάγουν, οι προσδοκίες πρέπει να περιορίζονται σε εκείνες τις οποίες το παιδί μπορεί να πραγματοποιήσει (Moutsios-Rentzos, Chaviaris & Kafoussi, 2015).

Η κατ' οίκον εργασία μεταφέρεται από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα. Η κατάσταση στο σπίτι επηρεάζει τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα είτε θετικά είτε αρνητικά. Η ποιοτική κατ' οίκον εργασία είναι μια γέφυρα για τη γνώση μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού. Τα ταξίδια, τα παιχνίδια και οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι όλα εμπειρίες που μπορούν να μεταφέρουν τα παιδιά στα σχολικά μαθήματα. Η ιδέα είναι να ξεκινήσει κανείς με τα ίδια τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Ωστόσο, οι δάσκαλοι δεν αναθέτουν πάντα κατ' οίκον εργασία που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών, παρόλο ότι δεν προβάλλουν κανένα λόγο για τη μονόδρομη κατ' οίκον εργασία (Lange & Meaney, 2011).

Πάντως, οι μαθητές αφιερώνουν σήμερα περισσότερο χρόνο για την κατ' οίκον εργασία από ό, τι στο παρελθόν. Οι μαθητές γυμνασίου ξοδεύουν μέχρι και 20% του χρόνου τους σήμερα, ενώ περίπου το 60% των μητέρων εργάζονται, με αποτέλεσμα τα παιδιά να καταφεύγουν σε άλλα άτομα για να τους βοηθήσουν με την κατ' οίκον εργασία. Ως αποτέλεσμα, πιο εύκολα μπορεί να αναπτυχθεί μια τοπική κοινότητα ανάμεσα στους φίλους, παρά με τους γονείς και να προσφέρει ένα μέσο κοινωνικής επικοινωνίας και επαφής για τους νέους που είναι μόνοι τους. Επιπρόσθετα, η κατ' οίκον εργασία που επιτρέπει τη χρήση διαδικτυακών και τηλεφωνικών ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών προωθεί την ανάπτυξη φυσικών και συνεργατικών κοινοτήτων. Οι υπηρεσίες ανταλλαγής μηνυμάτων που λαμβάνουν σήμερα τα παιδιά από το διαδίκτυο μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου καλά για θέματα που αφορούν το σπίτι (Medwell & Wray, 2019).

Η κατ' οίκον εργασία στο σπίτι ενός φίλου δεν είναι η ίδια βέβαια με αυτήν που γίνεται στο σπίτι του μαθητή. Από την άλλη, η συνεργασία μερικές φορές είναι αποτελεσματική, ως ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα. Όπως και όταν οι ενήλικες συνεργάζονται επιτυχώς, μερικά παιδιά θα μοιραστούν ιδέες τόσο καλά ώστε η εμπειρία της συνεργασίας σε ένα σχολικό πρόγραμμα να δημιουργήσει συναισθήματα συνέχειας. Ακόμα, ως τόποι ησυχίας, οι βιβλιοθήκες εγγυώνται σε μεγάλο βαθμό τη συγκέντρωση και, πάλι, παρέχουν μια επιλογή για ένα παιδί του οποίου το σπίτι μπορεί να αποσπά την προσοχή. Ορισμένα

μουσεία, κέντρα νεότητας και άλλες εγκαταστάσεις προσφέρουν βοήθεια για το σπίτι ή ειδικά προγράμματα στα οποία μπορούν να μετακινηθούν τα παιδιά μετά το σχολείο. Είναι θετικό το γεγονός ότι οι διευθυντές τέτοιων υπηρεσιών αρχίζουν να αναγνωρίζουν την ανάγκη παροχής περισσότερων ακαδημαϊκών υπηρεσιών και υποστήριξης από ό, τι συμβαίνει παραδοσιακά (Medwell & Wray, 2019). Βέβαια, η χρήση τέτοιων χώρων φαίνεται να προσφέρεται μάλλον για μεγαλύτερα παιδιά και φοιτητές παρά για παιδιά δημοτικού, για τα οποία η βοήθεια από τους γονείς φαίνεται να αποτελεί ένα πιο σημαντικό παράγοντα για την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας.

συνέπειες Κατ' οίκον εργασία και γονική συμμετοχή

Η γονική συμμετοχή στην κατ' οίκον εργασία είναι συνηθισμένη τακτική στο δημοτικό σχολείο και αποτελεί μια ευκαιρία για τους γονείς να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Κατά κανόνα, η κατ' οίκον εργασία ανατίθεται με στόχο να υποστηρίξει την ακαδημαϊκή μάθηση των παιδιών, να βελτιώσει την αυτοαποτελεσματικότητα και το κίνητρο, να προωθήσει ισχυρές συνήθειες μελέτης και να ενθαρρύνει την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων (Kalenkoski & Pabilonia, 2017). Από την άλλη όμως, η κατ' οίκον εργασία μπορεί να εξαλείψει τα κίνητρα, να μειώσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τα μαθήματα και να δημιουργήσει σύγκρουση γονέα – παιδιού (Dumont et al., 2014). Οι Cooper et al. (2012) σημείωσαν ότι, όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία, ο τύπος και η ποιότητα της συμμετοχής των γονέων μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για τα αποτελέσματά της.

Ενώ λοιπόν υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που τεκμηριώνει τη σύνδεση μεταξύ της γονικής φροντίδας, της συμμετοχής των γονέων και της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των παιδιών (π.χ., Hill & Wang, 2015; McGill, Hughes, Alicea, & Way, 2012; Monti, Pomerantz, & Roisman, 2014), μικρός αριθμός ερευνών έχει επικεντρωθεί στην κατανόηση της γονικής φροντίδας στο συγκεκριμένο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο σπίτι και τη σχέση της με την επίδοση. Προς το παρόν, λίγες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει παρατηρησιακά δεδομένα που προσομοιάζουν την κατ' οίκον εργασία (δηλαδή, κατ' οίκον εργασίες που έχουν ανατεθεί στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης), αν και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιού και γονέα σχετίζονται με την ακαδημαϊκή συμπεριφορά των παιδιών. Αρκετές έρευνες επίσης έχουν επικεντρωθεί στην κατ' οίκον εργασία των μαθηματικών σε σχέση με τη γλώσσα και περιλάμβαναν περιορισμένες αξιολογήσεις των ακαδημαϊκών ικανοτήτων (Gonida & Cortina, 2014).

Γονική επιρροή κατά τη μέση παιδική ηλικία

Η μέση παιδική ηλικία είναι η ιδανική στιγμή για να διερευνηθεί η εμπειρία των παιδιών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις στο σπίτι. Η εν λόγω περίοδος αντιπροσωπεύει μια κρίσιμη καμπή για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που δικαιολογεί η πρόσθετη εμπειρική εστίαση. Η έρευνα για τη γονική επιρροή σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου δεν είναι πολύ συχνή σε σχέση με την έρευνα για εφήβους, παρά τις εμπειρικές ενδείξεις για την σημασία των γενικών παραγόντων, κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου (π.χ. Murray, 2012). Αν και τα παιδιά των δημοτικών σχολείων σήμερα αναπτύσσουν περισσότερο την ανεξαρτησία τους από ότι παλαιότερα, οι γονείς εξακολουθούν να αποτελούν βασική επιρροή, υποστηρίζοντας το ακαδημαϊκό τους έργο και διευκολύνοντας τη μετάβαση σε μια μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αυτονομία, καθιστώντας τη μέση παιδική ηλικία μια σημαντική αναπτυξιακή περίοδο όπου μπορούν να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις γονέων-παιδιού που σχετίζονται με τη μάθηση (Flunger et al., 2015).

Θεωρία αυτοπροσδιορισμού στη μάθηση

Στο σημείο αυτό θεωρείται χρήσιμο να επεξηγηθεί η θεωρία αυτοπροσδιορισμού (SDT) για να γίνει πιο αντιληπτό πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις διαδικασίες μάθησης και παρασχεθεί ένας κατάλληλος φακός για να εξεταστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και κατ' οίκον εργασίας του μαθητή. Η SDT χρησιμοποιεί μια ανθρωπιστική προοπτική για να τονίσει τον κρίσιμο ρόλο των γονέων στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών προκειμένου να ενισχυθεί η ανεξαρτησία στη μάθηση και το εσωτερικό κίνητρο (Ryan & Deci, 2000; 2002). Η SDT τονίζει τη σημασία των πλαισίων που υποστηρίζουν την αυτονομία, την ικανότητα και τη σχετικότητα, η οποία, με τη σειρά της, υποστηρίζει το εγγενές κίνητρο που βασίζεται στη μάθηση. Η ανάγκη για αυτονομία σχετίζεται με τα συναισθήματα ελέγχου, ενώ η ανάγκη για την ικανότητα σχετίζεται με τα αισθήματα της αποτελεσματικότητας και της κυριότητας. Αυτές οι ανάγκες, όταν εκπληρώνονται, χρησιμεύουν ως πηγή εσωτερικού κινήτρου. Τελικά, η ανάγκη για σχέσεις επικεντρώνεται στα συναισθήματα της σύνδεσης με άλλους, ενώ η αυτοπεποίθηση και η αποδοχή μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον το οποίο καλλιεργεί μάθηση. Η έρευνα της SDT με εφήβους υποδηλώνει ότι η δέσμευση των παιδιών διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μάθηση. Ειδικά, όταν δίνεται στα παιδιά αυτονομία, υποστηρικτική έναντι των πλαισίων ελέγχου για μάθηση, αυτά μπορούν να ξεκινήσουν ενεργά τη δική τους ανακάλυψη και την επίλυση προβλημάτων (Katz, Kaplan, & Buzukashvily, 2011; Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Niemiec & Ryan, 2013).

Υποστήριξη αυτονομίας

Κατ' ακρίβεια, η υποστήριξη της αυτονομίας περιγράφει την ικανότητα των γονέων να καθοδηγούν τη συμμετοχή των παιδιών στις μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμόζοντας τα κατάλληλα επίπεδα της υποστήριξης του παιδιού χωρίς υπερβολικό έλεγχο ή παρεμβολή. Υποστήριξη για την αυτονομία περιλαμβάνει την ενθάρρυνση της παιδικής πρωτοβουλίας για την επίλυση προβλημάτων, την παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες, επιτρέποντας επιλογές και τη χρήση προτάσεων και προτροπών για την υποστήριξη των προσπαθειών των παιδιών. Αντίθετα, οι γονείς μπορούν να υιοθετήσουν μια προσέγγιση ελέγχου για την αντιμετώπιση προβλημάτων, την επίλυση (δηλαδή την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των παιδιών, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων τους), με αποτέλεσμα λιγότερες ευκαιρίες για εμπλοκή των παιδιών και καθοδήγηση της αυτο-ανακάλυψης (Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία τεκμηριώνει τη δυνατότητα υποστήριξης της αυτονομίας για βελτίωση της επίδοσης των παιδιών, ενώ ο υπερβολικός και πιεστικός γονικός έλεγχος μπορεί να μειώσει τα αυτόνομα κίνητρα, την αυτορρύθμιση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Handley, Price & Millar, 2011), ενώ η υποστήριξη της αυτονομίας έχει συσχετιστεί με ψηλότερες βαθμολογίες και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). Οι Mattanah et al. (2005) διαπίστωσαν ότι η γονική υποστήριξη για την αυτονομία στο δημοτικό σχολείο αποτυπωνόταν τόσο στους ακαδημαϊκούς όσο και στους κοινωνικούς δείκτες της επίδοσης. Ωστόσο, οι έρευνες για την στήριξη της αυτονομίας βασίστηκαν στην αυτοαναφορά των γονέων και των παιδιών, με λιγότερες μελέτες να χρησιμοποιούν παρατηρητικές μεθόδους (Jang, Reeve & Deci, 2010).

Υποστήριξη οικογένειας

Πάντως, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η ανταπόκριση και η υποστηρικτική ευαισθησία συνεισφέρουν στην ψυχολογική ανάγκη του παιδιού για οικογενειακή θαλπωρή, ενώ η εχθρότητα και η κριτική μπορούν να υπονομεύσουν αυτήν την ψυχολογική ανάγκη (Kerr, 2017). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, παρατηρήθηκε ότι η γονική ζεστασιά, όπως την ένιωθαν οι γονείς, ήταν συνυφασμένη με την αντίληψη των παιδιών για την ικανότητα και την κοινωνική αποδοχή, αλλά όχι με την ακαδημαϊκή επίδοση. Αντίθετα, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μεθοδολογία παρατήρησης για να βρουν κοινές συνιστώσες μεταξύ της γονικής στήριξης με τις γνωστικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών (Mih & Mih, 2016). Σε μια μελέτη παρατήρησης της κατ' οίκον εργασίας σε σχέση με τα Μαθηματικά με τα παιδιά δημοτικού σχολείου, η θετική γονική υποστήριξη φάνηκε να

σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας στα Μαθηματικά (Núñez et al., 2015). Περαιτέρω έρευνα για την γονική υποστήριξη είναι αναγκαία στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με την κατ' οίκον εργασία για να εξετάσει τη σχέση της εμπλοκής και της επίδοσης των παιδιών. Μόνο οι μελέτες αυτοαναφοράς εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβλητές, όπως η γονική συμμετοχή επηρεάζουν τις εμπειρίες και τις επιδόσεις των μαθητών (Dumont et al., 2012).

Αποτελεσματική στήριξη

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάγκη για ικανότητες παρέχοντας μάθηση μέσω προκλήσεων και ευκαιριών, καθώς και ανατροφοδότηση και στρατηγικές για την προώθηση της αποτελεσματικότητας και της εξειδίκευσης (Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Niemiec & Ryan, 2009). Δύο συστατικά της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης είναι η χρήση διδακτικών συζητήσεων για την υποστήριξη της ανώτερης σκέψης παρά να μαθαίνουμε ή να βασιζόμαστε σε γεγονότα και να παρέχουμε ανώτερη ποιοτική ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται περισσότερο στη μάθηση και την κατανόηση παρά στην ακρίβεια της απόκρισης ή του τελικού προϊόντος (La Paro κ.ά., 2009). Για παράδειγμα, οι Silinskas, Niemi, Lerkkanen και Nurmi (2013) διαπίστωσαν ότι για παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, με συχνότητα διδασκαλίας εντός του πλαισίου της γονικής θετικής επίδρασης συνδέθηκαν με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης για παιδιά. Ωστόσο, αυτή η εργασία στηρίχθηκε στην αναφορά γονέων και δεν έλαβε υπόψη την ποιότητα της γονικής υποστήριξης υπό προϋποθέσεις. Στην περίπτωση της τάξης, η έρευνα παρατήρησης υποστηρίζει συνδέσεις μεταξύ ανώτερης ποιότητας εκπαιδευτικής στήριξης και της επίδοσης και της δέσμευσης (Curby et al., 2009; Mashburn et al., 2008; Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen, Curby, & Abry, 2015). Η κατανόηση περισσότερο για αυτές τις αλληλεπιδράσεις, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της κατ' οίκον εργασίας, μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να αποφύγουν αρνητικές ενέργειες, οι οποίες επιδεινώνουν τις δυσκολίες των παιδιών και προάγουν τις συγκρούσεις.

Η γονική συμμετοχή στην κατ' οίκον εργασία

Κατ' ακρίβεια, η συμμετοχή των γονέων είναι ευεργετική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ενώ τα ψηλότερα επίπεδα της γονικής συμμετοχής έχουν συσχετιστεί με την καλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ψηλότερες μαθηματικές και αναγνωστικές βαθμολογίες, ψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης και λιγότερη πιθανότητα αλλαγής του βαθμού (Abdul, 2015; El Nokali et al., 2010). Έχουν επίσης συσχετιστεί με μη-ακαδημαϊκά, αλλά σημαντικά, αποτελέσματα, όπως η γονική και μαθητική ικανοποίηση με

το σχολείο και τα λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, καθώς και η θετική στάση απέναντι στα σχολεία (Baquedano-Lopez et al., 2013).

Οι Masud et al. (2015), υποστηρίζουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν τακτικά δραστηριότητες γονικής συμμετοχής ως πρακτικές της διδασκαλίας τους, οι γονείς αισθάνονται πιο θετικά με τις ικανότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους και η επίδοση και οι στάσεις των μαθητών βελτιώνονται. Η στενή συσχέτιση μεταξύ της γονικής συμμετοχής στα σχολεία και των επιδόσεων των μαθητών φαίνεται στις ψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ, στους καλύτερους βαθμούς, στη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, τα ψηλότερα επίπεδα ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας και την πιο θετική στάση για τη σχολική εργασία (Anathe, 2015; Ngu et al., 2016). Από την άλλη μεριά, η απουσία των γονέων και των άλλων μελών της οικογένειας από τα σχολεία θεωρείται ως ένας σημαντικός παράγοντας για κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Dumont et al., 2014).

Βέβαια, για να έχει καλύτερα αποτελέσματα η κατ' οίκον εργασία, οι εκπαιδευτικοί, ως η πηγή της κατ' οίκον εργασίας, και οι γονείς ως βοηθοί στο σπίτι πρέπει να εργαστούν μαζί προς τον κοινό στόχο που είναι ένα καλύτερο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα για τα παιδιά και, ειδικότερα, για τη βελτίωση των χαμηλών επιδόσεων. Θεωρείται ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να περιοριστεί αυστηρά στο πεδίο της κατ' οίκον εργασίας, αλλά πρέπει να επεκταθεί και να περιλαμβάνει πολύ περισσότερες δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός στο σχολείο, συμμετοχή στις λειτουργίες και δραστηριότητες του σχολείου, επίσκεψη στην τάξη του παιδιού, ανταλλαγή γνώσεων ή εμπειριών στην τάξη μέσω ομιλιών σαν επισκέπτες, λήψη ηγετικών ρόλων στο σχολείο και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ishimaru et al., 2015).

Από την άλλη όμως, η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και στη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο δεν είναι εύκολο να προωθηθεί ή να διατηρηθεί. Έτσι, οι γονείς με χαμηλό εισόδημα, οι γονείς από εθνοτικές μειονότητες και οι γονείς με διαφορετικό υπόβαθρο -δηλαδή οι γονείς με μεγάλο ποσοστό παιδιών-μαθητών που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας- ίσως έχουν μια μεγαλύτερη δυσπιστία για το σύστημα και είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε αυτά που γίνονται στο σχολείο του παιδιού τους. Τελικά, οι μαθητές που χρειάζονται μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων τους είναι και αυτοί που είναι λιγότερο πιθανό να έχουν γονείς που να τους υποστηρίζουν. Άλλοι γονείς δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη σημασία της ανάληψης ενεργού ρόλου

στην εκπαίδευση των παιδιών τους, λόγω της επικρατούσας άποψης ότι «οι δάσκαλοι γνωρίζουν καλύτερα» (Hornby & Lafaele, 2011).

Οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους με την εργασία τους, ακόμα και αν είναι διαθέσιμοι για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, μπορούν να αξιοποιήσουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν και να ενισχύσουν συμπεριφορές ενός προσεκτικού και αφοσιωμένου μαθητή, ενώ μέσα από την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας και την μίμηση των άλλων μπορεί να βελτιωθεί η αυτορρύθμιση και η αφοσίωση με την κατ' οίκον εργασία (Xu & Wu, 2013). Η μοντελοποίηση μπορεί να προέρχεται και από άλλα αδέλφια ή συγγενείς. Οι ικανότητες της οικογένειας να βοηθήσει τα παιδιά με το σχολείο μπορούν να αναβαθμίσουν ή να αποδυναμώσουν την ταύτιση του παιδιού με ακαδημαϊκές αξίες και συνήθειες (Katz, Kaplan & Buzukasshvilv, 2011). Μέσω της διαπροσωπικής επαφής με τα παιδιά τους, οι γονείς των μαθητών μπορούν να μειώσουν την απογοήτευση, να δώσουν ανταμοιβές για την καλή δουλειά και γενικά να παίξουν θετικούς ρόλους σε αυτή την εμπειρία της εργασίας στο σπίτι. Φυσικά, τα παιδιά πρέπει να δουν την κατ' οίκον εργασία ως δική τους ευθύνη. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικά συναισθηματικά πλεονεκτήματα στο σωστό είδος βοήθειας (Ma et al., 2016).

Πάντως, σε σπίτια όπου η καθομιλουμένη είναι η δεύτερη γλώσσα, η κατ' οίκον εργασία μπορεί να είναι δύσκολη για τους γονείς (Moroni et al., 2015). Έτσι, οι μαθητές στην περίπτωση αυτή μπορεί να αναζητήσουν βοήθεια από τους φίλους τους παρά από τους γονείς τους, πράγμα που δεν έχει όμως πάντα θετικά αποτελέσματα. Έτσι η επίδραση και η συμμετοχή των συνομηλίκων γίνεται αρνητική αν ένα παιδί αποφεύγει να κάνει την κατ' οίκον εργασία, για να παραμείνει πιστός σε φίλους που δεν συμφωνούν με τη διεκπεραίωσή της (Zhu & Leung, 2012). Άλλες ασυνέχειες μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού παρατηρούνται ειδικά σε ορισμένες υποκοουλτούρες. Για παράδειγμα, η Au (1980) περιγράφει έναν τρόπο αφήγησης που κυριαρχεί στα γηγενή σπίτια των κατοίκων της Χαβάης και ο οποίος χρησιμοποιήθηκε σε ένα σχολικό πρόγραμμα ανάγνωσης που το καθιστούσε πιο συμβατό με τις παραδόσεις της συγκεκριμένης κουλτούρας. Πριν από αυτές τις αλλαγές που επέτρεψαν την ανάγνωση να συμβεί στο πρότυπο "talk-story" που χαρακτηρίζει τα σπίτια της Χαβάης, ο μέσος μαθητής του σχολείου διάβαζε αρκετά πιο κάτω από το αποδεκτό επίπεδο. Ακολούθως, αυτοί οι ίδιοι μαθητές παρουσίασαν αξιοσημείωτη πρόοδο στην ανάγνωση.

Ορισμένες συνήθειες μπορούν να δημιουργήσουν παρόμοιες ασυνέχειες σε μερικά σπίτια. Έτσι, ιστορικές εργασίες, όπως φύλλα εργασίας, κάρτες flash ή προτάσεις στις οποίες το

παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί λέξεις που γίνονται όλο και πιο ασυμβίβαστες με τα γλωσσικά πρότυπα που χαρακτηριστικά τη νέα χιλιετία μπορεί να αποθαρρύνουν το παιδί και τους γονείς του από την ενασχόληση με την κατ' οίκον εργασία. Αντίθετα, οι συνομιλίες στο διαδίκτυο, οι παρουσιάσεις και εκθέσεις που ετοιμάζουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας λογισμικό πολυμέσων και ηχητικά και οι βιντεοκασέτες που παράγουν αποτελούν παραδείγματα των κατ' οίκον εργασιών που καθιστούν τις παραδοσιακές εργασίες απαρχαιωμένες (Xu, 2014).

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι η αντιμετώπιση της απόσπασης της προσοχής μπορεί να αποτελεί έναν από τους σοβαρούς λόγους που δεν μπορεί να ολοκληρωθεί η κατ' οίκον εργασία στο σπίτι με τους γονείς. Οι περισπασμοί που υπάρχουν στο σπίτι περιλαμβάνουν θορυβώδη αδέρφια, τηλεφωνικές διακοπές και τηλεόραση. Μερικοί γονείς επιτρέπουν στα παιδιά τους να ακούν μουσική ενώ κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους, ελπίζοντας ότι η μουσική θα λειτουργήσει βοηθητικά, αν και αυτό δεν είναι τεκμηριωμένο. Από την άλλη, οι γονείς καθώς και τα παιδιά μπορεί να βιώσουν ψυχολογική αναστάτωση -φωνές και θυμό- ως άμεσο αποτέλεσμα της διαδικασίας ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας των δημοτικών σχολείων. Αν αυτό συμβεί επανειλημμένα, τότε ο χρόνος της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να είναι κάτι που απεχθάνονται όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι γονείς τους, με κατάληξη τα παιδιά να επιθυμούν να κάνουν οτιδήποτε άλλο εκτός από την κατ' οίκον εργασία μετά το σχολείο τους (Silinskas & Kikas, 2019).

Έτσι, συχνά η κατ' οίκον εργασία καταλήγει να είναι η λιγότερο αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών μετά το σχολείο (Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). Από την άλλη όμως, όταν οι δάσκαλοι προσθέσουν στοιχεία φαντασίας ή περιέργειας στην κατ' οίκον εργασία για να δημιουργήσουν κίνητρα, μπορεί να καταλήξουν στη μετακίνηση της προσοχής των μαθητών από σημαντικό περιεχόμενο, αφού οι μαθητές «παρασύρονται» από τις διασκεδαστικές λεπτομέρειες της κατ' οίκον εργασίας (Skipper & Douglas, 2015). Σε γενικές γραμμές, μπορεί να υπάρχουν λιγότεροι περισπασμοί στο σπίτι από ότι στο σχολείο, όπου κάποια άλλα παιδιά είναι κοντά στο παιδί την ώρα που εργάζεται. Παρόλα αυτά, η διατήρηση της αμέριστης προσοχής είναι ένα σημαντικό ζήτημα για τη διεκπεραίωση της εργασίας στο σπίτι καθώς τα παιδιά ωριμάζουν (Rosário et al., 2019).

Πάντως, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους με την παροχή ανατροφοδότησης, να προγραμματίσουν μια ώρα κάθε ημέρα για να γίνεται η κατ' οίκον εργασία με το καθορισμό ενός ήσυχου χώρου για την κατ' οίκον εργασία, ενισχύοντας τη διαδικασία της διεκπεραίωσής της. Κατ' ακρίβεια, η

συμμετοχή των γονέων μέσω της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να ολοκληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους (Yotyodying & Wild, 2014). Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ένας από τους σκοπούς της κατ' οίκον εργασίας πρέπει να είναι η δημιουργία επικοινωνίας μεταξύ γονέα και παιδιού (Gonzalez, Andrade, Civil & Moll, 2011). Γι' αυτό το σκοπό η κατ' οίκον εργασία πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνεται η συμμετοχή των γονέων κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων μάθησης στο σπίτι (κατ' οίκον εργασία) και των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, η θετική επίδραση της γονικής συμμετοχής στον τομέα της κατ' οίκον εργασίας και τα θετικά της αποτελέσματα στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων θα είναι σταθερά (Anicama, Zhou & Ly, 2018).

Έτσι υποστηρίζεται ότι η γονική συμμετοχή στη κατ' οίκον εργασία οδηγεί σε ψηλότερο βαθμό ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις (Silinskas & Kikas, 2019). Κατ' ακρίβεια, η σημαντική αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας αναδείχθηκε ως μια σημαντική μεταβλητή για τη βελτίωση της μάθησης για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Moroni et al., 2015). Επομένως, η αύξηση της γονικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της εκπλήρωσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σπίτι επιδρά θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο να αποτύχουν ακαδημαϊκά (Ma et al., 2016), ενώ η αυξημένη γονική αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Rosário et al., 2016). Μάλιστα η συμμετοχή στο σπίτι, ειδικά όταν οι γονείς συζητούν τις σχολικές δραστηριότητες και βοηθούν τα παιδιά να σχεδιάζουν τα προγράμματά τους, έχει ισχυρό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Anathe, 2015).

Γονική συμμετοχή και επίδοση μαθητών

Επομένως, είναι σαφές ότι η κατ' οίκον εργασία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των ατόμων με χαμηλές επιδόσεις, ενώ η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, προκειμένου να είναι επιτυχής. Έτσι, η σχέση μεταξύ των γονέων και της κατ' οίκον εργασίας των μαθητών και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των σχολείων γίνονται αποδεκτές ως κάποιοι πολύ αποτελεσματικοί τρόποι για να βοηθηθούν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, να ξεπεράσουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας και να πετύχουν τα καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Πέρα από τη διδασκαλία και τις

εκπαιδευτικές συμβουλές σχετικά με τη διδασκαλία, σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ακαδημαϊκής ανάπτυξης για όλους τους μαθητές, ειδικά για τις χαμηλές επιδόσεις, μπορεί να παίξει ή πρέπει να παίξει η κατάλληλη κατ' οίκον εργασία και η συμμετοχή των γονέων, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν με επιτυχία την κατ' οίκον εργασία τους (Dumont et al., 2012).

Έτσι, αντιμετωπίζουμε την κατ' οίκον εργασία και τη συμμετοχή των γονέων με μια διαφορετική ματιά, δηλαδή την κατ' οίκον εργασία ως πράξη ενός ατόμου - μαθητή, καθώς και την κατ' οίκον εργασία ως ένα αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο εφαρμογής της γονικής συμμετοχής στο σχολείο. Η γονική συμμετοχή ως μια ευεργετική δράση αυξάνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους και λειτουργεί ως χρήσιμος και δημιουργικός τρόπος για να αναπτυχθούν χρήσιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, ιδιαίτερα αυτά που έχουν χαμηλές επιδόσεις, καθώς και μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών (Knapp et al., 2017).

Τρεις παλαιότερες μετα-αναλύσεις του Jeynes (2003, 2005, 2007) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ πολυάριθμων τύπων γονικής συμμετοχής και επίδοσης, συμπεριλαμβανομένου του σημαντικού ρόλου της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία. Η μετα-ανάλυση του Jeynes (2003) με 21 μελέτες εξέτασε την επίδραση της συμμετοχής των γονέων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών των μειονοτήτων. Έχει αποκαλύψει ένα σημαντικό θετικό αποτέλεσμα της συμμετοχής στην κατ' οίκον εργασία για την επιτυχία για μαθητές από την Αφρική. Ομοίως, η μετα-ανάλυση του Jeynes (2007) με 52 μελέτες εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μορφών εμπλοκής των γονέων και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών του αστικού δευτεροβάθμιου σχολείου. Αποδείχθηκε ότι η εμπλοκή στην κατ' οίκον εργασία είχε μια σημαντική θετική σχέση με την επιτυχία για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από αστικές περιοχές, αλλά μόνο όταν δεν ελέγχονταν μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, η φυλή και η προηγούμενη επιτυχία. Ωστόσο, στην μετα-ανάλυση του Jeynes (2005) αξιολογήθηκε η σχέση μεταξύ συμμετοχής γονέων και ακαδημαϊκού επιπέδου αστικού δημοτικού σε 41 διαφορετικές μελέτες και βρέθηκε μια μηδενική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην εργασία και την επίδοση των παιδιών.

Εν ολίγοις, αυτό που γνωρίζουμε σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία από προηγούμενες συνθέσεις είναι μάλλον περιορισμένα. Η μετα-ανάλυση του Cooper (1989) βασίστηκε σε πολύ λίγες μελέτες και αποκαλύφθηκαν ελάχιστα αιτιακά στοιχεία. Αν και οι Hoover-Dempsey et al. (2001) παρέχουν μια χρήσιμη

περιγραφή των μελετών που έχουν εξετάσει αυτό το ερώτημα, παραμένει δύσκολο να προσδιοριστεί ο αντίκτυπος της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία με βάση την αφηγηματική προσέγγιση αυτής της ανασκόπησης. Τέλος, οι συνθέσεις του Jeynes (2003, 2005, 2007) υποδεικνύουν ότι μπορεί να υπάρξει θετική επίδραση της γονικής συμμετοχής στην κατ' οίκον εργασία, αλλά οι μετα-αναλύσεις που έγιναν περιορίζονται σε συγκεκριμένους πληθυσμούς και παράγουν αποτελέσματα ασυμβίβαστα μεταξύ τους. Επομένως, το βασικότερο ερώτημα σχετικά με το εάν η συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία έχει θετική επίδραση στην επίτευξη των στόχων παραμένει αναπάντητο. Ωστόσο, τα ευρήματα σε αυτές τις συνθέσεις δείχνουν ότι η συμμετοχή είναι αποτελεσματική υπό ορισμένες συνθήκες για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.

Όσον αφορά την εξαντλησιμότητα των μελετών που καλύπτονται από τις συνθέσεις, παρόλο που οι πιο πάνω μετα-αναλύσεις παρέχουν πρόσφατες ενημερώσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία και την ακαδημαϊκή επιτυχία, ο πρωταρχικός σκοπός αυτών των ανασκοπήσεων ήταν να εξετάσουν την επίδραση ποικίλων μορφών γονικής συμμετοχής (π.χ. συμμετοχή γονέων και συμμετοχή σε σχολικές λειτουργίες, επικοινωνία με το παιδί ή κατοχή οικογενειακών κανόνων), όχι απλώς συμμετοχή στην κατ' οίκον εργασία. Κατά συνέπεια, η εξέταση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία βασίστηκε σε ένα μικρό αριθμό μελετών. Επιπλέον, οι συνθέσεις του Jeynes περιορίζονταν σε μελέτες με συγκεκριμένους πληθυσμούς, συγκεκριμένα με μειονοτικούς μαθητές και μαθητές πόλεων, οπότε δεν είναι σαφές εάν τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν σε έναν ευρύτερο πληθυσμό μαθητών. Η σύνθεση εξέτασε τα αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων στην εργασία με τη χρήση των ευρημάτων ενός ολοκληρωμένου συνόλου μελετών.

Αναφορικά με τις αιτιώδεις σχέσεις, με δύο μόνο πειραματικές μελέτες που σχετίζονται με την επίδραση της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία όσον αφορά την επίδοση, η σύνθεση του Cooper (1989) δεν μπόρεσε να εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με την αιτιώδη συνάφεια μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία και την επίδοσή τους. Επίσης, η σύνθεση του Cooper αποκάλυψε ασυνεπείς συσχετισμούς μεταξύ συμμετοχής γονέων στην κατ' οίκον εργασία και επίδοσης. Ούτε οι Hoover-Dempsey κ.ά. (2001) και Jeynes (2003) κατάληξαν μεταξύ των μελετών που βασίζονται στο ερευνητικό τους σχέδιο. Αν και ο Jeynes (2005, 2007) διέκρινε τα σχολικά προγράμματα που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της συμμετοχής των γονέων και της

φυσικής συμμετοχής των γονέων, δεν έγινε διάκριση μεταξύ πειραματικών και συσχετιστικών δεδομένων. Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει πολυπαραγοντικές προσεγγίσεις για την ανάλυση δεδομένων, συμπεριλαμβανομένης της μοντελοποίησης διαρθρωτικών εξισώσεων, για να δοκιμάσουν πολύπλοκα δίκτυα επιρροής στα μαθησιακά επιτεύγματα.

Η συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία έχει χρησιμοποιηθεί ως μια μεταβλητή σε πολλά από αυτά τα μοντέλα. Οι προηγούμενες συνθέσεις δεν περιλάμβαναν αυτά τα σχέδια ως ξεχωριστό πρότυπο. Οι πολυμεταβλητές προσεγγίσεις έχουν πραγματοποιήσει ξεχωριστές συνθέσεις για κάθε τύπο σχεδίου. Όσον αφορά την αναζήτηση των συντονιστών της σχέσης, η σύνθεση του Cooper (1989), καθώς και οι συνθέσεις του 2003 και του 2005 που έγιναν από τον Jeynes, δεν εξέτασαν τις μεταβλητές του συντονιστή, λόγω περιορισμένου αριθμού μελετών. Στη μετα-ανάλυση του 2007, ο Jeynes εξέτασε κατά πόσον η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην εργασία και στην επιτυχία ποικίλλει ανάλογα με το είδος του μέτρου επίδοσης, αν και δεν εξετάστηκαν άλλες μεταβλητές. Αυτή η σύνθεση επέκτεινε τα ευρήματα των προηγούμενων ανασκοπήσεων χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους με σκοπό να αποκαλύψει τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες η συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία είναι πιο αποτελεσματική.

Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία έχει προτείνει ότι μπορεί να είναι σημαντικό να εξετάσουμε εάν η σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία και της επίδοσης ποικίλλει ως συνάρτηση του είδους συμμετοχής και του τρόπου που εμπλέκονται οι γονείς. Επιπλέον, ο Jeynes αποκάλυψε ένα διαφορετικό μοντέλο ευρημάτων για διαφορές πληθυσμών. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία είχε σημαντική σχέση με τις επιδόσεις για μαθητές από την Αφρική και τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πόλεων, αλλά μια μηδενική σχέση για τους μαθητές δημοτικών σχολείων πόλεων. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία έχει διαφορετική σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η μετα-ανάλυση εξετάζει εάν μεμονωμένες διαφορές, όπως η ηλικία ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση συμμετοχής-επίδοσης. Επιπλέον, εξετάστηκαν διάφορες άλλες σχετικές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου μέτρησης του αποτελέσματος, του αντικειμένου και του τύπου και της διάρκειας μιας παρέμβασης.

Παρενθετικά, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν εισαχθεί νέες τεχνικές και βελτιώσεις στην πρακτική της σύνθεσης της έρευνας. Μεταξύ άλλων, αυτά περιλαμβάνουν (α) μεγαλύτερη κατανόηση των μοντέλων μετα-αναλυτικών σφαλμάτων (δηλ. χρήση υποθέσεων σταθερού και τυχαίου σφάλματος), (β) νέες δοκιμές για την εκτίμηση της επίπτωσης των ελλειπόντων δεδομένων στην έρευνα και τα ευρήματα σύνθεσης και (γ) νέες τεχνικές για τη διεξαγωγή διαγνωστικών και απεικόνισης δεδομένων. Ως αποτέλεσμα τα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν με μεγαλύτερη βεβαιότητα.

Ρόλος δέσμευσης και αφοσίωσης των παιδιών στη μάθηση

Αν και πολύ λίγα είναι γνωστά για τους μηχανισμούς που οδηγούν στις συσχετίσεις μεταξύ γονέων και επιδόσεων, η αφοσίωση των παιδιών στη μάθηση μπορεί να αποτελέσει βασικό στοιχείο αυτής της σχέσης. Η δέσμευση γίνεται κατανοητή ως μια κατασκευή με συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Nagengast et al., 2013). Οι συμπεριφορικές πτυχές της εμπλοκής περιλαμβάνουν την ποιότητα της συμμετοχής, την επιμονή και την προσπάθεια, ενώ οι γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές περιλαμβάνουν το ενδιαφέρον, την απόλαυση, το κίνητρο και την προσοχή (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Ladd & Dinella, 2009). Αρχικά στοιχεία με δείγματα μεγάλου αριθμού εφήβων υποδεικνύουν ότι η γονική μέριμνα μέσω στοχευμένων πρακτικών επηρεάζει την ακαδημαϊκή δέσμευση και τη δέσμευση των εφήβων προς την επίδοση, με τις ψηλότερες επιδόσεις να ενισχύουν περαιτέρω την δέσμευση (Pulfrey, Darnon & Butera, 2013).

Οι γονείς οι οποίοι ενδιαφέρονται για τις εκπαιδευτικές επιδιώξεις των παιδιών και παρέχουν υψηλή υποστήριξη τείνουν να έχουν παιδιά που δείχνουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, αν και η έρευνα στον τομέα αυτό είναι περιορισμένη (Hughes & Kwok, 2007; Lowe & Dotterer, 2013). Επιπλέον, παρατηρείται υποστήριξη των εκπαιδευτικών για αυτονομία που να προβλέπει την εμπλοκή των παιδιών (Abreu, Gorgorio & Boistrup, 2018; Jang, Reeve, & Deci, 2010). Η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας σημαντικός μηχανισμός στη σύνδεση μεταξύ γονικής μέριμνας και επίδοσης στο δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά, η έρευνα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι περιορισμένη και δεν είναι γνωστό αν οι μελέτες για τη δέσμευση εστιάζουν ειδικά στην κατ' οίκον εργασία με το γονέα ή το παιδί ή με άλλες αλληλεπιδράσεις στο σπίτι. Υπάρχει κάποια αρχική υπόθεση για την εμπλοκή ως πιθανός μεσολαβητής της σχέσης μεταξύ γονικής μέριμνας και επιτυχίας, βασισμένη σε μεγάλο βαθμό σε μελέτες εφήβων (π.χ. Chen, 2005; Núñez et al., 2013), αλλά η έρευνα που διερευνά γονείς, τη δέσμευση και τα επιτεύγματα είναι

περιορισμένη (Swanson et al., 2010). Έτσι προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου της δέσμευσης ως δυνητικού μεσολαβητή μεταξύ της γονικής μέριμνας και της επίδοσης (Li, Lerner, & Lerner, 2010).

Παρουσίαση μοντέλων σε σχέση με τη διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας

Η ανάπτυξη μοντέλων που σχετίζονται με τη διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας έχει ξεκινήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες. Τα μοντέλα αυτά αναφέρονται εδώ για σκοπούς ιστορικής αναδρομής. Αρχικά ο Coulter (1979) παρουσίασε ένα μοντέλο της διαδικασίας της κατ' οίκον εργασίας που διαιρείται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, οι δάσκαλοι ενήργησαν για να παρακινήσουν, να δομήσουν καλύτερα και να διευκολύνουν την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας. Οι προσπάθειες αυτές, μαζί με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθορίζουν αν οι μαθητές επιλέγουν να κάνουν την κατ' οίκον εργασία ή να συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής, αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση, συμπεριλαμβανομένου του μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι, συνδυάστηκαν για να διαφανεί κατά πόσο επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στην κατ' οίκον εργασία. Με το πέρας της έρευνας ο Coulter κατέληξε σε κάποια αποτελέσματα ότι: η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, η διαφοροποίηση με βάση τις δυνατότητες των μαθητών και ο συνυπολογισμός των απογευματινών δραστηριοτήτων λειτούργησαν θετικά στην επίδοση και στις στάσεις των μαθητών, όσον αφορά στην κατ' οίκον εργασία.

Ο Coulter ταξινόμησε την έρευνα για την κατ' οίκον εργασία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες και αναθεώρησε κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Το πρώτο είδος της μελέτης ερεύνησε τις επιδράσεις της κατ' οίκον εργασίας στην επίδοση. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μελέτες που διεξάγονταν κατά τη διάρκεια του 1930 υποστήριζαν σε γενικές γραμμές την άποψη ότι η τακτική (καθημερινή) κατ' οίκον εργασία βελτιώνει τη σχολική επίδοση. Ωστόσο, ο Coulter πρότεινε ότι οι έρευνες αυτές είχαν παρερμηνευθεί, αφού οι μαθητές που είχαν τιμωρηθεί με περισσότερη κατ' οίκον εργασία βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας δεν έπρεπε να γίνεται, και ότι η μελέτη έπρεπε να γίνεται στο σχολείο. Ο Coulter συνεργάστηκε με ερευνητές, οι οποίοι ενδιαφέρονταν λιγότερο για την ποσότητα παρά την ανάθεση ή όχι κατ' οίκον εργασίας, καθώς και για τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων ειδών κατ' οίκον εργασίας και τις συνέπειες τους στην επίδοση συγκεκριμένων τύπων μαθητών.

Η δεύτερη ομάδα ερευνών που επανεξετάστηκαν από τον Coulter ασχολήθηκαν με την εισαγωγή και τη δόμηση των αναθέσεων της κατ' οίκον εργασίας. Ερμηνεύθηκαν πέντε

μελέτες που δηλώνουν ότι η επίδοση θα μπορούσε να ενισχυθεί με την κατ' οίκον εργασία, αν η ανάθεση έχει ως στόχο να εξασφαλίζει μια βάση για τη νέα γνώση που θα διδαχτεί στη τάξη. Η μάθηση θα μπορούσε επίσης να διευκολυνθεί, εάν οι αναθέσεις της κατ' οίκον εργασίας για ένα συγκεκριμένο θέμα, εμπλουτίζονταν με άλλα θέματα και είχαν χρονική απόσταση μεταξύ τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για μαθητές με «χαμηλές» και «μεσαίες» γνωστικές ικανότητες. Τέσσερις μελέτες που ερευνούν την επίδραση της ανατροφοδότησης της κατ' οίκον εργασίας αποτελούν την τρίτη κατηγορία της έρευνας του Coulter. Καμία από τις μελέτες δεν έδειξε ότι ο σχολιασμός ή η βαθμολόγηση της κατ' οίκον εργασίας βελτιώνει την επίδοση. Ο Coulter αντιπρότεινε ότι μπορεί να μην υπήρξε καμία επίδραση, επειδή οι έρευνες δεν παρακολούθησαν την ποιότητα των σχολίων ή γιατί τα ερευνητικά τεστ (εργαλείο συλλογής δεδομένων) δεν ήταν διαβαθμισμένα ώστε να μπορούν να μετρήσουν τη βελτίωση του μαθητή. Ο Coulter υποστήριξε ότι οι διαφορές στην υλοποίηση της κατ' οίκον εργασίας εξαρτήθηκε από την ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας από τους εκπαιδευτικούς, από την εμπλοκή των γονέων και το οικογενειακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, η Keith (1982) χρησιμοποίησε τα δεδομένα Γυμνασίου και πρότεινε τη δοκιμή ενός μοντέλου που περιλάμβανε το χρόνο που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία ως προγνωστικό παράγοντα για τις γυμνασιακές τάξεις. Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι η εθνότητα και το οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή (δηλαδή, η εκπαίδευση των γονέων και το επάγγελμα του πατέρα) ήταν εξωγενείς μεταβλητές που επηρεάζουν την ικανότητα του μαθητή ανά κλάδο σπουδών (δηλαδή, ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό). Ο χρόνος που δαπανάται για την εργασία θεωρήθηκε ως μία συνάρτηση αυτών των τριών μεταβλητών, με μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες αυτούς από ανώτερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, όπου, όπως αναμένεται, οικογένειες περνούν περισσότερο χρόνο στο σπίτι. Οι βαθμοί του μαθητή στο γυμνάσιο ήταν η τελική μεταβλητή στο μοντέλο.

Ακολούθως, οι Keith et al. (1986) χρησιμοποίησαν δεδομένα από παιδιά του Γυμνασίου. Στην εν λόγω ανάλυση, το φύλο του μαθητή προστέθηκε ως μια εξωγενής μεταβλητή, η συμμετοχή των γονέων προστέθηκε ως μια δευτερογενής μεταβλητή και ο χρόνος που δαπανάται βλέποντας τηλεόραση προστέθηκε ταυτόχρονα με το χρόνο που δαπανάται σχετικά με την κατ' οίκον εργασία. Ανέμεναν ότι περισσότερο η συμμετοχή των γονέων στη κατ' οίκον εργασία και λιγότερο η τηλεόραση θα είχαν θετικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών. Οι μετρήσεις αφορούσαν κατά μέσο όρο τη δεξιότητα της

ανάγνωσης και τα αποτελέσματα στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Keith et al. (1993) εφάρμοσαν ένα παρόμοιο μοντέλο με δεδομένα από την Εθνική Εκπαιδευτική Διαχρονική Έρευνα. Οι Keith και Cool (1991), πρόσθεσαν τις μεταβλητές της ποιότητας της διδασκαλίας και τα κίνητρα των μαθητών με μια νέα ανάλυση των δεδομένων του Γυμνασίου. Τα Μοντέλα της Keith δεν περιλάμβαναν καμία μεταβλητή από την αρχική τάξη ή την τάξη παρακολούθησης που περιλαμβάνονταν στο μοντέλο του Coulter (1979). Αντίθετα, τα μοντέλα της Keith είναι σαφώς πιο πλούσια ως προς την εκπροσώπηση των μαθητών. Στην ανάλυση όλων των δεδομένων της Keith, το σπίτι βρέθηκε να έχει σημαντικές άμεσες επιπτώσεις στην μέτρηση της απόδοσης, ακόμη και μετά τις εξωγενείς επιδράσεις.

Κατά το ίδιο διάστημα, ο Cooper (1989) παρουσίασε ένα τροποποιημένο και πιο μακροπρόθεσμο μοντέλο της διαδικασίας της κατ' οίκον εργασίας. Αυτό το μοντέλο είχε ως στόχο να παράσχει μια ολοκληρωμένη άποψη για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην εκπαιδευτική έρευνα, οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν επίδραση στην κατ' οίκον εργασία μέσω ενός καταλόγου εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει ένα τροποποιημένο και μεγεθυμένο χρονικό μοντέλο της διαδικασίας της κατ' οίκον εργασίας. Όπως το μοντέλο του Coulter (1979), το πιο κάτω μοντέλο δεν προτείνει συγκεκριμένες κατευθυντήριες υποθέσεις που να αφορούν τα μεταξύ τους συστατικά (μέρη). Αν επιχειρούσε να προσδιορίσει κατευθυντήριες γραμμές σε αυτό το στάδιο της μελέτης για την κατ' οίκον εργασία κατά πάσα πιθανότητα θα ήταν πρόωρες και θα απαιτούσαν σίγουρα τόση πολυπλοκότητα ώστε η εξευρεθείσα αξία της άσκησης θα χανόταν.

Επίσης όπως στο μοντέλο του Coulter (1979), το μοντέλο του Cooper (1989) διατηρεί την άποψη ότι η διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας μπορεί να χωριστεί σε δύο ταξικές φάσεις με το σπίτι και την κοινότητα μαζί. Δανειζόμενος από την Keith (1982), η ικανότητα των μαθητών και οι άλλες ατομικές διαφορές των μεταβλητών θεωρούνται ως εξωγενής στη διαδικασία της κατ' οίκον εργασίας. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά των μαθητών (εθνότητα και οικογενειακό υπόβαθρο) δεν ήταν μεταξύ των αρχικών μεταβλητών, επειδή συνήθως χρησιμοποιούνται στην έρευνα ως παρεμβαίνουσες μεταβλητές με στόχο να αξιολογήσουν έμμεσες διαφορές στο περιβάλλον του σπιτιού. Στο μοντέλο Cooper (1989), οι διαφορές στο περιβάλλον του σπιτιού εκπροσωπήθηκαν με τη μεταβλητή σπίτι-κοινότητα. Η κατ' οίκον εργασία και το επίπεδο ποιότητας των μαθητών περιλαμβάνονταν ως εξωγενείς παράγοντες.

Ούτε ο Coulter (1979), ούτε η Keith (1982) στα μοντέλα τους περιλάμβαναν ένα σύνολο επιρροών σχετικών με τα χαρακτηριστικά της κατ' οίκον εργασίας. Το μοντέλο Cooper (1989) περιείχε ένα τέτοιο σύνολο, διακρίνοντας τις κατ' οίκον εργασίες σύμφωνα με το μήκος τους, τον σκοπό, την ειδικότητα, τον βαθμό της επιλογής και την εξατομίκευση, την ολοκλήρωση και τις προθεσμίες, και το κοινωνικό πλαίσιο του σπιτιού. Αξιοσημείωτο είναι ότι το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα, για να ερμηνεύσει την κατ' οίκον εργασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Από την άλλη, σήμερα καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, ο οποίος εξετάζεται στη συνέχεια.

Ο εκπαιδευτικός και η κατ' οίκον εργασία

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να γίνει συνεργάτης στη μάθηση και να βοηθήσει τα παιδιά να συμμετάσχουν σε μια κοινότητα μάθησης, πρέπει να προβεί σε ένα καλό σχεδιασμό της κατ' οίκον εργασίας, ενώ τα παιδιά πρέπει να έχουν την αίσθηση του χρόνου που πρέπει να δαπανήσουν για να διεκπεραιωθεί η κάθε εργασία (Buyukalan & Altinay, 2018). Επίσης, κάποιος πρέπει να παρακολουθεί το χρόνο που δαπανάται, ενώ κάθε μέλος της κοινότητας πρέπει να υποστηρίζει τους άλλους, χωρίς να επιτελεί και το έργο τους. Μια καλή πρακτική ακόμα είναι να μοιράζονται μερικά προσωπικά σχόλια για την εργασία, ειδικά για εκείνους που έχουν πετύχει ένα θεωρούμενο ως καλό αποτέλεσμα (Kerr, 2017). Στα πλαίσια αυτά, η εργασία στο σπίτι δεν χρειάζεται να είναι μια ακατανόητη "ανίχνευση δεξιοτήτων" ή ακόμη και απλή επέκταση της τάξης. Η εργασία στο σπίτι πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τα παιδιά να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους. Οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό, συζητώντας με τους μαθητές τους για την εργασία και ενθαρρύνοντάς τους να εξετάσουν τις εργασίες με βάση τα πράγματα που ήδη γνωρίζουν. Τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μαθητών, οι δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουν να ασχοληθούν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, αποτελούν όλα πιθανά θέματα για το σπίτι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναπόσπαστο μέρος των μαθημάτων της τάξης, ούτως ώστε να αποκτηθούν «αυθεντικές» εμπειρίες και έτσι να μεγιστοποιηθεί η μάθηση (Nagengast et al., 2013).

Η Moorhouse (2021) διεξήγαγε μεικτή έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής κατ' οίκον εργασίας, καθώς και των πεποιθήσεών τους για τη χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας ως διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο. Η έρευνα έγινε στο Χονγκ-Κονγκ σε δύο στάδια: αρχικά διεξήχθη μια έρευνα επισκόπησης, στην οποία συμμετείχαν 279 εκπαιδευτικοί

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολούθησαν συνεντεύξεις με 11 από τους πιο πάνω συμμετέχοντες, καθώς και συλλογή δειγμάτων από τις κατ' οίκον εργασίες που είχαν αναθέσει στους μαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής επιδίωκε να συγκεντρώσει πληροφορίες για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας σε εύρος και βάθος και να κατανοήσει καλύτερα τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα με τις διευκρινίσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά το ποιοτικό ερευνητικό στάδιο. Οι συμμετέχοντες είχαν επιλεγθεί με δειγματοληψία ευκολίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εργάζονταν σε 48 σχολεία της χώρας.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας του Moorhouse (2021) κατέδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κατ' οίκον εργασία ως ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης, ενώ πιστεύουν ότι είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία στην τάξη, υποστηρίζοντας ότι επηρεάζει θετικά τη μάθηση. Οι συμμετέχοντες επίσης είπαν ότι οι κύριες λειτουργίες που επιτελεί η κατ' οίκον εργασία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να αποδίδουν καλύτερα σε διαγωνίσματα και εξετάσεις, να αναπτύξουν καλές συνήθειες μελέτης, να πληροφορηθούν για την πρόοδό τους και να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών τους. Από την άλλη όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι όσο περισσότερη είναι η κατ' οίκον εργασία τόσο μεγαλύτερη είναι η μάθηση, ενώ δεν θεωρούν την κατ' οίκον εργασία πιο σημαντική από άλλες μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Τα κύρια χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής κατ' οίκον εργασίας κατά τους συμμετέχοντες στην πιο πάνω έρευνα περιλαμβάνουν την ανάθεση δημιουργικών εργασιών που δεν στηρίζονται στην αποστήθιση και την αντιγραφή. Επίσης, θεωρούν ότι πρέπει να παρέχονται επιλογές στους μαθητές για να μπορούν να διαλέγουν το είδος της εργασίας που τους ταιριάζει καλύτερα. Ακόμα, πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες πρέπει να είναι ευχάριστες, ενδιαφέρουσες και σχετικές με το μάθημα και να περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων. Το πιο σημαντικό όμως κατά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα του Moorhouse (2021) είναι να ανατίθενται εργασίες που είναι εφικτό να υλοποιηθούν σε λογικά χρονικά πλαίσια και χωρίς να εξουθενώνουν το παιδί. Γι' αυτό τον λόγο τονίζουν ότι πρέπει να δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες προς το παιδί, ενώ για να είναι αποτελεσματική και χρήσιμη η εργασία πρέπει να ολοκληρώνεται. Τα κύρια εμπόδια για την ανάθεση αποτελεσματικών εργασιών ήταν η σχολική πολιτική που επιβάλλει περιορισμούς στο είδος των εργασιών που ανατίθενται

στα παιδιά, η χρονοβόρα διαδικασία δημιουργίας μη παραδοσιακών εργασιών και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες όταν αναθέτουν κατ' οίκον εργασία, αν και συνήθως ο στόχος τους είναι ο ίδιος, δηλαδή να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Πρόσφατες έρευνες για την κατ' οίκον εργασία

Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας διερεύνησαν με ποιοτική έρευνα και οι Buyukalan και Altinay (2018). Η έρευνα έγινε στην Τουρκία με ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο. Οι 12 συμμετέχουσες ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι 8 ήταν άντρες. Όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους οι συμμετέχοντες, οι λόγοι για τους οποίους αναθέτουν εργασία στους μαθητές είναι για να ενισχύσουν τη μάθηση, να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις για διάφορα θέματα, να συμβάλουν στην εμπέδωση των διδαχθέντων, να βελτιώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους, αξιοποιώντας τον χρόνο τους στο σπίτι με δημιουργικό τρόπο.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην ίδια έρευνα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές να έχουν θετική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία περιλαμβάνουν την επίγνωση ότι έχουν υποχρεώσεις και υπευθυνότητες, την επιθυμία να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να επιτύχουν, την γονεϊκή εμπλοκή και την καλή επικοινωνία με τους γονείς τους. Αντίθετα, αρνητικά επηρεάζονται όσοι μαθητές δεν θέλουν να αναλάβουν ευθύνες, δεν έχουν κίνητρα, φοβούνται την αποτυχία, είναι απρόθυμοι να εργαστούν, έχουν εργαζόμενους γονείς, δεν ξέρουν να διαχειριστούν καλά τον χρόνο τους και δέχονται αρνητικές επιδράσεις από το περιβάλλον τους. Γι' αυτό τον λόγο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Buyukalan και Altinay (2018) είπαν ότι αναθέτουν εργασίες που ελκύουν τους μαθητές, προσέχοντας να είναι διασκεδαστικές, κατάλληλες για την ηλικία τους και την τάξη τους, σχετικές με καθημερινές δραστηριότητες και με το μαθησιακό αντικείμενο, δημιουργικές και με σαφείς στόχους, χωρίς να είναι χρονοβόρες ή να μην μπορούν να γίνουν αυτόνομα.

Παρόλα αυτά, όπως επίσης ανέφεραν οι ίδιοι συμμετέχοντες, υπάρχουν κάποια προβλήματα κατά την ανάθεση κατάλληλης κατ' οίκον εργασίας και την επιτυχή ολοκλήρωσή της, τα οποία περιλαμβάνουν τις ατομικές διαφορές, την έλλειψη χρόνου, το

σχολικό περιβάλλον, την έλλειψη κατάλληλης υποδομής και πόρων, την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ελλιπή κατανόηση των ζητουμένων της κατ' οίκον εργασίας. Για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτά, οι συμμετέχοντες είπαν ότι επιβραβεύουν τα παιδιά που ολοκληρώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, διδάσκουν τα παιδιά για τη σημασία της κατ' οίκον εργασίας, προσπαθούν να αναθέτουν εργασίες που γίνονται ευχάριστα και εύκολα, δίνουν σαφείς οδηγίες, ενώ κάποιες φορές δεν αναθέτουν καθόλου εργασίες. Επομένως αν και διαφαίνεται μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν θετικές στάσεις για την κατ' οίκον εργασία, διαφαίνεται επίσης η επίρριψη ευθυνών στους γονείς για την αναποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας.

Πιο σωστά για την επίτευξη μιας πιο σφαιρικής εικόνας, οι Yildiz και Kiliç (2020) διερεύνησαν όχι μόνο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της κατ' οίκον εργασίας στο δημοτικό σχολείο, αλλά και τις απόψεις των μαθητών και των γονέων για το θέμα αυτό. Η έρευνα ήταν ποιοτική και έγινε επίσης στην Τουρκία, με δείγμα από 32 εκπαιδευτικούς, 36 μαθητές Δ' δημοτικού και 28 γονείς. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες από όλες τις ομάδες συμφώνησαν ότι η κατ' οίκον εργασία συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είπαν ακόμα ότι βοηθά τους μαθητές να γίνουν πιο υπεύθυνοι και να αισθανθούν πιο ολοκληρωμένοι, πράγμα με το οποίο συμφώνησαν και οι γονείς, ενώ οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίηση που νιώθουν όταν ολοκληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους. Ανάμεσα στα αρνητικά της κατ' οίκον εργασίας που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας που προκαλεί κούραση στα παιδιά, πράγμα με το οποίο συμφώνησαν και οι γονείς και οι μαθητές, οι οποίοι επισημαίνουν πόσο χρονοβόρα είναι κάποτε η κατ' οίκον εργασία.

Όπως ανέφεραν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Yildiz και Kiliç (2020), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασία καθημερινά, ακολουθούμενοι από εκείνους που αναθέτουν εργασίες 2-3 φορές την εβδομάδα. Παρά την ύπαρξη κατ' οίκον εργασίας κατά κανόνα σε καθημερινή βάση, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται είναι ικανοποιητικές σε αριθμό. Τα πιο συνηθισμένα μαθήματα στα οποία έχουν αναθέσεις οι μαθητές είναι πρώτα τα Μαθηματικά, ακολούθως τα Θρησκευτικά και μετά η Γλώσσα. Κατά τους μισούς περίπου γονείς, τα παιδιά τους κάνουν την εργασία τους ευχάριστα και την θεωρούν εύκολη, ενώ για τους υπόλοιπους τα παιδιά τους δεν θέλουν να εργαστούν μόνα τους, βαριούνται και λένε ότι δεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν. Οι ερευνητές ορθώς καταλήγουν ότι η κατ' οίκον

εργασία είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της μάθησης, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν να αναθέτουν κατάλληλες και αποτελεσματικές εργασίες στα παιδιά.

Με μια άλλη πτυχή των ζητημάτων σχετικά με το θέμα και την έκταση της κατ' οίκον εργασίας ασχολήθηκε η Pfeiffer (2018), η οποία σε ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε εξέτασε την περίπτωση ενός σχολείου στη Νότια Αφρική, όπου δοκιμάστηκε η πολιτική της κατάργησης της κατ' οίκον εργασίας. Η ερευνήτρια διερεύνησε το θέμα από την οπτική γωνιά όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο, με τους οποίους διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες εξήγησαν ότι η πολιτική της κατάργησης της κατ' οίκον εργασίας εφαρμόστηκε γιατί οι περισσότεροι γονείς εργάζονταν ως αργά, ενώ παραπονιούνταν ότι δεν είχαν χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία, ενώ το σχολείο ήταν αθλητικό. Περιέγραψαν ακόμα τις αντιδράσεις των γονέων ως κυρίως θετικές, αφού το σπίτι σταμάτησε να είναι πεδίο μάχης, ενώ έβλεπαν τα παιδιά τους λιγότερο αγχωμένα. Από την άλλη είπαν ότι η κατάργηση της κατ' οίκον εργασίας ήταν μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έπρεπε να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να βρουν νέες μεθόδους για να διασφαλίζουν ότι έχει επιτευχθεί μάθηση.

Στα θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά που παρατήρησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Pfeiffer (2018) ήταν η δημιουργία ομάδας διαβάσματος στο σχολείο στη θέση της κατ' οίκον εργασίας, η παροχή περισσότερης στήριξης στα παιδιά που δυσκολεύονταν να τελειώσουν τις εργασίες τους, η αυξημένη ευημερία των παιδιών και ο περισσότερος χρόνος που είχαν στο σπίτι με την οικογένειά τους για εξωσχολικές δραστηριότητες. Επίσης, αναφέρθηκαν θετικές μακροπρόθεσμες επιδράσεις, αφού παρατηρήθηκε αύξηση της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης των παιδιών, καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους στο σχολείο, βελτίωση της ικανότητας να τηρούν χρονοδιάγραμμα και ανάπτυξη της δεξιότητας να διαβάζουν μόνα τους. Από την άλλη βέβαια, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπήρχαν και αρκετοί γονείς που δεν ήταν ευχαριστημένοι με την πολιτική αυτή, αφού ανησυχούσαν για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της κατάργησης της κατ' οίκον εργασίας στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Η ερευνήτρια εύστοχα καταλήγει ότι μια καλύτερη λύση θα ήταν η διαφοροποίηση της κατ' οίκον εργασίας και η εκπαίδευση των παιδιών και των γονέων να εμπλέκονται αποτελεσματικά με αυτήν παρά η πλήρης κατάργησή της.

Με το θέμα της κατ' οίκον εργασίας στην ίδια χώρα ασχολήθηκε και η Ndebele (2018), η οποία διεξήγαγε ποιοτική έρευνα με 18 διευθυντές δημοτικών σχολείων από οκτώ δημόσια

δημοτικά σχετικά με τη χρήση της κατ' οίκον εργασίας ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης. Διαφωνώντας με τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας της Pfeiffer (2018), οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις τους είπαν ότι οι κατ' οίκον εργασίες αποτελεί ένα αναγκαίο και αποτελεσματικό εργαλείο για τη μεγιστοποίηση της μάθησης και την εμπέδωση της νέας γνώσης. Ως αποτελεσματική κατ' οίκον εργασία οι συμμετέχοντες θεωρούν την εργασία που επιτρέπει τη διαντίδραση του παιδιού με τους γονείς αφενός και αφετέρου ενθαρρύνει την υπευθυνότητα των παιδιών. Τα πιο σοβαρά προβλήματα για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας κατά τους συμμετέχοντες ήταν η ανεπαρκής εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους, παρά τις προτροπές από το σχολείο, η οποία κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων οφειλόταν στην αδυναμία των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά. Επίσης πρόβλημα αποτελούσε ο μεγάλος αριθμός παιδιών, κυρίως αυτών που είχαν χαμηλές επιδόσεις, που δεν έκαναν την κατ' οίκον εργασία τους, λέγοντας ψέματα στους γονείς τους ότι δεν είχαν κάποια ανάθεση. Η ερευνήτρια σωστά επισημαίνει την ανάγκη για καλύτερη ενθάρρυνση και ενίσχυση των παιδιών για να μπορούν να ολοκληρώνουν την κατ' οίκον εργασία τους αυτόνομα.

Οι Jay, Rose και Simmons (2018) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με ομαδικές συνεντεύξεις, έχοντας ως στόχο να κατανοήσουν τις εμπειρίες των γονέων και τις πρακτικές υποστήριξης των παιδιών τους όσον αφορά την εκμάθηση των μαθηματικών. Η έρευνα διεξήχθη στη Μεγάλη Βρετανία με δείγμα από γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε 16 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά έγιναν 19 ομαδικές συνεντεύξεις, στις οποίες έλαβαν μέρος 87 γονείς, σε ομάδες των 4-5 ατόμων περίπου. Οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να διασφαλιστεί η ποικιλομορφία του δείγματος που επιδίωκαν οι ερευνητές. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, ενώ τηρήθηκε ημερολόγιο από τους ερευνητές. Τα ευρύτερα θέματα που προέκυψαν ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι γονείς όσον αφορά την παροχή υποστήριξης στα παιδιά τους για τα μαθηματικά, καθώς και την επικοινωνία με το σχολείο και τα θέματα ισχύος. Το δεύτερο θέμα αφορούσε τους εναλλακτικούς, γονεοκεντρικούς τρόπους με τους οποίους οι γονείς θεωρούσαν ότι μπορούσαν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των θετικών στάσεων για τα μαθηματικά, τη μάθηση με και από τα παιδιά και την εμπλοκή με τα μαθηματικά στην καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά τον πρώτο θέμα των δυσκολιών, στην έρευνα των Jay, Rose και Simmons (2018) οι γονείς περιέγραψαν την απόγνωση που αισθάνονταν κατά την προσπάθεια τους

να βοηθήσουν τα παιδιά τους για θέματα που έβρισκαν παράξενα, ανοικεία και δύσκολα, αφού δεν γνώριζαν τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο ή δεν ήταν οι ίδιοι τόσο καλοί στα μαθηματικά. Μάλιστα κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι κρύβονταν από τα παιδιά τους ή έφευγαν από το σπίτι για να μην αναγκαστούν να διαβάσουν μαζί τους μαθηματικά. Από την άλλη, δυσκολίες αντιμετώπιζαν και οι γονείς που προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, προκαλώντας σύγχυση και εκνευρισμό στα παιδιά. Οι πιο πάνω δυσκολίες συχνά επιτεινόνταν από την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και την ανεπαρκή πληροφόρηση των γονέων για θέματα παροχής βοήθειας προς τα παιδιά τους. Ως αποτέλεσμα, αρκετοί γονείς παραδέχτηκαν ότι πλήρωναν αρκετά μεγάλα ποσά για φροντιστηριακά μαθήματα, ούτως ώστε να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους.

Για να επιλυθούν τα προβλήματα που αναφέρθηκαν στην πιο πάνω έρευνα των Jay, Rose και Simmons (2018), οι γονείς συμφώνησαν ότι είναι σημαντικό να αποκτήσουν πρώτα οι ίδιοι θετικές στάσεις απέναντι στα μαθηματικά, αφού πίστευαν ότι τα παιδιά τους επηρεάζονταν από αυτούς όσον αφορά την προθυμία τους να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και το άγχος που αισθάνονταν για το μάθημα. Οι γονείς ανέφεραν ακόμα ότι κάποιες φορές μάθαιναν αυτοί από τα παιδιά τους πώς πρέπει να επιλυθούν οι ασκήσεις, καθώς και από τους φίλους των παιδιών τους ή άλλα μεγαλύτερα παιδιά που είχαν. Ανέφεραν ακόμα ότι προσπαθούσαν να βελτιωθούν οι ίδιοι στα μαθηματικά μέσα από καθημερινές πρακτικές όπως το μαγείρεμα και η διαχείριση των οικονομικών τους, στις οποίες ενέπλεκαν και τα παιδιά για να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα τις μαθηματικές έννοιες. Οι ερευνητές δικαιολογημένα καταλήγουν ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια από το σχολείο για να μπορέσουν να βοηθήσουν με τη σειρά τους τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία τους στα μαθηματικά.

Σε έρευνα της Lynch (2021) που έγινε στις ΗΠΑ διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δέσμευση σχολείου-σπιτιού και τη βελτίωση της μάθησης μέσω της κατ' οίκον εργασίας. Η έρευνα έγινε σε ένα δημοτικό σχολείο που βρισκόταν σε μια περιοχή με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το οποίο έκανε προσπάθειες για να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 10 εκπαιδευτικοί και 26 γονείς, οι οποίοι συμμετείχαν σε συνεντεύξεις ατομικές οι πρώτοι και ομαδικές οι δεύτεροι. Το πρώτο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ήταν οι ανησυχίες των συμμετεχόντων για τα χαμηλά

επίπεδα δέσμευσης σχολείου-σπιτιού, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Έτσι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θεωρούσαν ως υπεύθυνους για την έλλειψη συνεργασίας ο ένας τον άλλο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι οι γονείς φοβούνται να ασχοληθούν με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους είτε γιατί δεν καταλαβαίνουν τι ζητά η εργασία ή γιατί δεν ξέρουν να διαβάζουν. Πιστεύουν επίσης ότι κάποιοι γονείς δεν έχουν τον χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά και ότι δεν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς για να τους δοθούν εξηγήσεις όσον αφορά τη βοήθεια που θα έπρεπε να παρέχουν στα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία.

Από την άλλη, οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα της Lynch (2021) είπαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνήθως διαθέσιμοι ή δεν έχουν ώρα για να τους βοηθήσουν, ενώ η ανατροφοδότηση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους δεν γίνεται αρκετά γρήγορα, από την αρχή του σχολικού έτους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετά κενά στα παιδιά, για τα οποία δεν έχουν ενημερωθεί οι γονείς. Επίσης, οι γονείς ανέφεραν ότι οι πληροφορίες που παίρνουν για τα παιδιά τους είναι πολύ γενικές, καθώς και ότι δεν έχουν επαρκή στήριξη από το σχολείο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία, πράγμα με το οποίο διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η κατ' οίκον εργασία είναι μια σημαντική δραστηριότητα για την επίτευξη μάθησης και ότι οι γονείς θα έπρεπε να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, πράγμα που όμως κατά τη γνώμη τους δεν κάνουν. Αντίθετα, ενώ οι γονείς συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς για τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας, καταδεικνύουν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών να τους δώσουν περισσότερες πληροφορίες για το πώς να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους, καθώς και την έλλειψη πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Οι ερευνητές σωστά καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους την οπτική γωνιά των γονέων και να προσπαθούν να τους στηρίξουν περισσότερο για να βοηθούν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία.

Η σημαντικότητα της ορθής εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία αναδείχτηκε και σε ποσοτική έρευνα των Grijalva-Quiñonez et al. (2020), οι οποίοι ανέλυσαν τη σχέση μεταξύ των τύπων γονεϊκής εμπλοκής, των ψυχολογικών πόρων και της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών δημοτικού στο Μεξικό. Στην έρευνα συμμετείχαν 823 παιδιά, με ίσο περίπου αριθμό αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας 9-12 ετών. Οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που εξετάστηκαν ήταν η υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης των παιδιών και ο γονικός έλεγχος, ενώ ως ψυχολογικοί πόροι εξετάστηκαν η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών αξιολογήθηκε με βάση τη

βαθμολογία των μαθητών στα επίσημα αρχεία του σχολείου. Οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης της αυτόνομης μάθησης με την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Δεν υπήρχε συσχέτιση όμως με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Αντίθετα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση του γονικού ελέγχου με την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Τα δομικά μοντέλα που εξετάστηκαν στην ίδια έρευνα έδειξαν έμμεση επίδραση της παροχής υποστήριξης για αυτόνομη μάθηση στην ακαδημαϊκή επίδοση, μέσω της επίδρασης της πρώτης στις μεταβλητές των ψυχολογικών πόρων των παιδιών. Κατά τον ίδιο τρόπο, βρέθηκε έμμεση επίδραση του γονικού ελέγχου στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσω των ίδιων μεταβλητών. Από την άλλη, τα εναλλακτικά δομικά μοντέλα κατέδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των παιδιών, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η ακαδημαϊκή επίδοση μείωναν την άσκηση γονικού ελέγχου. Βρέθηκε επίσης ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των παιδιών και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σχετίζονταν με την παροχή υποστήριξης για αυτόνομη μάθηση, με την οποία όμως δεν είχε σχέση η ακαδημαϊκή επίδοση. Οι ερευνητές καταλήγουν σε ένα αξιοσημείωτο συμπέρασμα που φαίνεται να χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, δηλαδή ότι πιθανόν η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών να εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και όχι τα δικά τους.

Τη γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον εργασία εξέτασε και ο Mahmoud (2018), ο οποίος διεξήγαγε ποσοτική έρευνα επισκόπησης στη Σαουδική Αραβία με δείγμα από 100 μητέρες παιδιών που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο, αφού, όπως εξηγεί ο ερευνητής, σύμφωνα με τις πολιτιστικές επιταγές στη συγκεκριμένη χώρα είναι οι μητέρες που ασχολούνται με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών. Στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκαν αξιοπρόσεκτα ευρήματα που καταδεικνύουν τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες χώρες και που πιθανόν εξηγούν τη διάσταση όσον αφορά το θέμα της κατ' οίκον εργασίας και άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές γενικότερα. Έτσι βρέθηκε ότι ο ρόλος του δασκάλου στη εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας στη Σαουδική Αραβία ήταν πρωταγωνιστικός, αφού οι μητέρες συνήθιζαν να συμβουλευόμαστε τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθούσαν τα παιδιά τους, να ακολουθούν τις μεθόδους του εκπαιδευτικού και να τον ευχαριστούν όταν το παιδί τους είχε καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Από την άλλη, αν και οι περισσότερες μητέρες είπαν ότι ενθαρρύνουν το παιδί τους να εργαστεί ανεξάρτητα, ανέφεραν ότι στην περίπτωση που το παιδί τους δεν μπορεί

να κάνει μια εργασία, την κάνουν αυτές αντί για τα παιδιά. Ο ερευνητής καταλήγει ότι πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στη κατ' οίκον εργασία για να είναι αυτή αποτελεσματική για τα παιδιά, ενώ να λαμβάνεται υπόψη η επικρατούσα κουλτούρα.

Οι Silinskas και Kikas (2019) σε έρευνα που διεξήγαγαν στην Εσθονία προσπάθησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής στην κατ' οίκον εργασία και της επίδοσης παιδιών του δημοτικού σχολείου στα μαθηματικά, καθώς και των κινήτρων τους. Η μελέτη αυτή ήταν διαχρονική και ακολούθουσε τα παιδιά από το δημοτικό μέχρι το γυμνάσιο. Συμμετείχαν συνολικά 28 σχολεία από διάφορες περιοχές της Εσθονίας. Για τους σκοπούς του άρθρου, παρουσιάστηκαν μόνο τα αποτελέσματα από 512 παιδιά που φοιτούσαν στην Γ' μέχρι Στ' δημοτικού και τα οποία δήλωσαν ότι είχαν βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία από τους γονείς τους, σε σύγκριση με 115 παιδιά της ίδιας ηλικίας που είπαν ότι δεν είχαν βοήθεια. Παρουσιάστηκαν επίσης τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις 473 μητέρων παιδιών της Γ' τάξης και 338 μητέρων παιδιών της Στ' τάξης. Με βάση την ανάλυση structural equation model, βρέθηκε ότι ο αντιλαμβανόμενος γονικός έλεγχος στην κατ' οίκον εργασία μπορούσε να προβλέψει την επίδοση των παιδιών στα μαθηματικά, την αυτοαντίληψή τους και την επιμονή τους να ολοκληρώσουν την εργασία τους, με την αύξηση του γονικού ελέγχου να προβλέπει χαμηλότερη επίδοση, αυτοαντίληψη και επιμονή των παιδιών.

Αντίθετα, στην ίδια έρευνα των Silinskas και Kikas (2019) βρέθηκε ότι όσο περισσότερο τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ότι οι γονείς τους ήταν υποστηρικτικοί, τόσο περισσότερο επέμεναν να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών στις χαμηλότερες τάξεις μπορούσε να προβλέψει αυξημένη αντιλαμβανόμενη άσκηση γονικού ελέγχου κατά την κατ' οίκον εργασία, η οποία με τη σειρά της μπορούσε να προβλέψει χαμηλή επίδοση και χαμηλά κίνητρα στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η παροχή βοήθειας στα παιδιά για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους πρέπει να γίνεται με προσοχή, αφού όταν τα παιδιά αισθανθούν αυξημένο γονικό έλεγχο, τότε επηρεάζονται αρνητικά όχι μόνο τη συγκεκριμένη στιγμή αλλά και μακροπρόθεσμα, με πιο έντονη επίδραση στα παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη. Αντίθετα, βρέθηκε ότι η παροχή στήριξης έχει θετικές επιδράσεις για την αποφασιστικότητα των παιδιών να αποπερατώνουν τις εργασίες τους, εύρημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη γενικά από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Η θετική επίδραση της εμπλοκής των γονέων τονίστηκε και στην έρευνα των Williams et al. (2017), οι οποίοι διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις στη Μεγάλη Βρετανία. Στην έρευνα πήραν μέρος 27 παιδιά ηλικίας 9 και 10 χρονών, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί με ποιο τρόπο θα μπορούσε να ενθαρρυνθεί η εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους. Η μελέτη είχε δύο κύρια χαρακτηριστικά: το πρώτο χαρακτηριστικό ήταν ότι αρχικά έγινε ένα 30λεπτο μάθημα στα παιδιά, κατά το οποίο συζητήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά στην προηγούμενη κατ' οίκον εργασία, δόθηκαν παραδείγματα σωστών απαντήσεων και επαινέθηκαν οι προσπάθειες των παιδιών. Ακολούθησε η ανάθεση νέας εργασίας, η οποία περιείχε α) ένα εισαγωγικό μήνυμα για τους γονείς με το οποίο υπενθυμίστηκαν για τη σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας, β) τον στόχο της εργασίας, γ) τα υλικά που χρειαζόνταν και δ) ένα έντυπο ανατροφοδότησης από τους γονείς.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό ήταν ότι έγινε μια σειρά πληροφοριακών συναντήσεων με τους γονείς, κατά τις οποίες επεξηγήθηκε η σημαντικότητα της εμπλοκής τους στην κατ' οίκον εργασία, τρόποι με τους οποίους μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά, τεχνικές για να τα ενθαρρύνουν και προσεγγίσεις για να προωθήσουν τα παιδιά προς την αυτόνομη εργασία και την αυτεπάρκεια. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης εξετάστηκαν με χρήση ερωτηματολογίου για να μετρηθεί η αυτεπάρκεια των παιδιών και συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης. Βρέθηκε ότι η κατ' οίκον εργασία δημιούργησε γονική εμπλοκή και διαντιδράσεις παιδιών-γονέων, ενώ αναδείχθηκε η σημαντικότητα της κατ' οίκον εργασίας. Τα παιδιά ανέφεραν ότι διασκέδασαν τη διαδικασία της εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας με τους γονείς, ενώ βελτιώθηκε η αυτεπάρκειά τους. Οι ερευνητές ορθώς καταλήγουν για την αναγκαιότητα προετοιμασίας και των γονέων και των παιδιών πριν να ανατεθούν κατ' οίκον εργασίες.

Επομένως, με βάση τις πιο πάνω έρευνες, διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του θέματος της κατ' οίκον εργασίας και η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής της σε κάθε πολιτισμό και κουλτούρα, αφού οι παράγοντες που την επηρεάζουν πιθανόν να διαφοροποιούνται ανά πολιτισμικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο, υπόθεση που καταδεικνύει την αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας στην Κύπρο.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, η κατ' οίκον εργασία επιτελεί διάφορους σκοπούς που περιλαμβάνουν την εξάσκηση του μαθητή, την καλύτερη προετοιμασία του, τη συμμετοχή του στη μαθησιακή

διαδικασία, την προσωπική του ανάπτυξη, τη βελτίωση των σχέσεων γονέων-παιδιών, την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και την τιμωρία των παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πολιτική για την κατ' οίκον εργασία διαφέρει ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα. Διαφορετικός είναι επίσης ο χρόνος που δαπανάται για την κατ' οίκον εργασία, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτέλεσή της. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας φαίνεται να διαδραματίζει η εμπλοκή των γονέων, η οποία βρέθηκε να παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις, με γονείς που εμπλέκονται πλήρως, ενώ άλλοι γονείς αφήνουν τα παιδιά μόνα τους να αποπερατώσουν την εργασία τους ως προσωπική τους ευθύνη. Πάντως, η σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών δεν έχει ακόμα καθοριστεί με βεβαιότητα, αφού άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης, ενώ για άλλους η σχέση αυτή διαμεσολαβείται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Η ίδια αντίφαση παρατηρείται όσον αφορά το ρόλο των γονέων, αφού για κάποια παιδιά οι γονείς λειτουργούν βοηθητικά ενώ για άλλα όχι. Σε γενικές γραμμές όμως θεωρείται ότι η κατ' οίκον εργασία αποτελεί εργαλείο μάθησης, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ανάθεση κατάλληλων εργασιών που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών καθίσταται καθοριστικός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, ο πληθυσμός, το δείγμα και η δειγματοληπτική μέθοδος, τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, ο χώρος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, τα θέματα ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας και θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Επιστημολογία, οντολογία, θεωρητικό παράδειγμα και προσέγγιση

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις επιστημολογικές και τις οντολογικές παραδοχές του ερευνητή, καθώς και το θεωρητικό παράδειγμα που υιοθετεί, με βάση το οποίο διεξάγεται η έρευνα. Αρχικά, η επιστημολογία αφορά τον τρόπο αντίληψης της γνώσης και της διαδικασίας δημιουργίας της, τις δυνατότητές της, το εύρος της και τη γενική της βάση, ενώ η οντολογία αφορά τη φύση της αλήθειας (Bryman, 2015). Έτσι, η επιστημολογία ασχολείται με την παροχή ενός φιλοσοφικού υποβάθρου όσον αφορά τα είδη της γνώσης που μπορεί να αποκτήσει το άτομο και τη διασφάλιση ότι η γνώση που αποκτάται για ένα φαινόμενο είναι επαρκής και νόμιμη. Από την άλλη, η οντολογία ασχολείται με την προέλευση της γνώσης όσον αφορά την αλήθεια, η οποία μπορεί να εκπηγάξει από το άτομο και να είναι υποκειμενική, ή να είναι μία και αντικειμενική και ανεξάρτητη από τη δράση του μεμονωμένου ατόμου (Creswell, 2018).

Οι κύριες θεωρήσεις με βάση την επιστημολογία και την οντολογία, που αναφερθηκαν πιο πάνω, περιλαμβάνουν αντίθετες απόψεις για την υποκειμενική ή αντικειμενική φύση της αλήθειας. Οι απόψεις αυτές προέρχονται από τα θεωρητικά παραδείγματα του θετικισμού, του ερμηνευτισμού και του εποικοδομισμού. Έτσι, σύμφωνα με τον θετικισμό, η αλήθεια υπάρχει ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς πρωταγωνιστές. Επομένως, για να γίνει αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα και τα κοινωνικά φαινόμενα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο η λογική. Γι' αυτό και η γνώση θεωρείται ορθολογιστική, ενώ υποστηρίζεται ότι αποτελεί μια αντικειμενική αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου που μπορεί να γενικευτεί (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Αντίθετα, με βάση την ερμηνευτική θεωρία, η αλήθεια εδρεύει εντός του ατόμου, γι' αυτό και η γνώση αποτελεί μια υποκειμενική διαδικασία, η οποία αποκτά μορφή μέσα από τη βίωση της ανθρώπινης εμπειρίας και τη διαντίδραση με το συναισθηματικό υπόβαθρο του

ατόμου. Γι' αυτό τον λόγο και δεν είναι μοναδική και μονοσήμαντη, αλλά παρουσιάζει ποικιλομορφία, αφού η αντίληψη και η βίωση των κοινωνικών φαινομένων είναι διαφορετική για κάθε άτομο. Επομένως, η αλήθεια δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται, ανάλογα με τις εκάστοτε εμπειρίες και τις υποκειμενικές αντιλήψεις και αντιδράσεις των ατόμων που την δημιουργούν (Robson & McCartan, 2016). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, η γνώση αποτελεί κοινωνικό κατασκεύασμα με ιδιογραφική και διαπροσωπική διάσταση. Η ιδιογραφική διάσταση αναφέρεται στο γεγονός ότι το άτομο αντικρίζει και κατασκευάζει τη γνώση με βάση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και πεποιθήσεις του για τα κοινωνικά φαινόμενα. Με βάση τη διαπροσωπική διάσταση, θεωρείται ότι για να δημιουργηθεί γνώση πρέπει να υπάρχει διαντίδραση μεταξύ ατόμων, τα οποία παράγουν τη γνώση διαλεκτικά. Επομένως, θεωρείται ότι η αλήθεια δεν μπορεί να έχει νόημα αν δεν υπάρξει εμπλοκή των ατόμων που την κατασκευάζουν (Patten & Newhart, 2018).

Η επιστημολογία είναι σημαντικό στοιχείο για ένα ερευνητή, αφού καθοδηγεί μια έρευνα, καθορίζοντας τη θεωρητική προσέγγιση, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους, οι οποίες διαμορφώνουν ανάλογα η μια την άλλη. Έτσι, με βάση τις επιστημολογικές θεωρήσεις και τα θεωρητικά παραδείγματα, αποφασίζεται η ερευνητική προσέγγιση που θα ακολουθήσει ο ερευνητής, η οποία μπορεί να είναι θετικιστική, αν ο ερευνητής θεωρεί ότι η αλήθεια είναι αντικειμενική και επομένως ακολουθεί το θετικιστικό παράδειγμα, ή αντιθετικιστική αν θεωρείται ότι η αλήθεια όπως υπογραμμίζεται από τις θεωρίες του ερμηνευτισμού και του εποικοδομισμού (Neuman, 2013). Ακολουθώντας, με βάση την ερευνητική προσέγγιση καθορίζεται η μεθοδολογία, η οποία μπορεί να είναι ποσοτική αν η προσέγγιση είναι θετικιστική, ή ποιοτική αν η προσέγγιση είναι αντιθετικιστική. Στη συνέχεια, η επιλογή της μεθοδολογίας καθορίζει και τις μεθόδους, δηλαδή τα μέσα και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής για να συλλέξει τα δεδομένα του (Gray, 2017).

Συνοψίζοντας, το θετικιστικό παράδειγμα θεωρεί ότι η φύση της αλήθειας είναι αντικειμενική και μονοδιάστατη και ανακαλύπτεται από τον ερευνητή, ενώ το αντιθετικιστικό παράδειγμα υποδεικνύει την υποκειμενική και πολλαπλή φύση της αλήθειας, όπως αυτή βιώνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Bryman, 2015). Όσον αφορά τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, το θετικιστικό παράδειγμα θεωρεί ότι ο ερευνητής είναι αποκομμένος και ανεξάρτητος από το φαινόμενο που μελετά, ενώ το αντιθετικιστικό παράδειγμα πρεσβεύει ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί από το φαινόμενο με το οποίο διαντιδρά καθώς το ερευνά (Creswell, 2018). Παράλληλα,

για το θετικιστικό παράδειγμα η έρευνα είναι ανεπηρέαστη από τις αξίες και τα πιστεύω του ερευνητή, ενώ για το αντιθετικιστικό παράδειγμα ο ερευνητής είναι κομμάτι των δεδομένων του, γι' αυτό και υπάρχει προκατάληψη στην έρευνα (Cohen et al., 2011).

Γι' αυτούς τους λόγους εξάλλου στο θετικιστικό παράδειγμα υποδεικνύεται η χρήση τυποποιημένου λόγου, προκαθορισμένων ορισμών, απρόσωπης σύνταξης και ποσοτικής φρασεολογίας. Επιπρόσθετα, η ερευνητική διαδικασία είναι απαγωγική και περιλαμβάνει διερεύνηση αιτιακών σχέσεων, στατικές μεταβλητές και κατηγορίες που καθορίζονται πριν την έναρξη της έρευνας, ανεξαρτησία από το συγκείμενο, προσπάθεια για γενικεύσεις, προβλέψεις, επεξηγήσεις και κατανόηση της γενικής εικόνας του φαινομένου και ακρίβεια και πιστότητα μέσα από την επίτευξη εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Robson & McCartan, 2016). Αντίθετα, στο αντιθετικιστικό παράδειγμα χρησιμοποιείται άτυπη ρητορική, προσωπικός τόνος και ποιοτική φρασεολογία, ενώ οι ορισμοί εξελίσσονται καθώς προχωρά η έρευνα. Επίσης, ακολουθείται επαγωγική διαδικασία, ενώ οι μεταβλητές παίρνουν μορφή και οι κατηγορίες αναδύονται καθώς η έρευνα εξελίσσεται. Παράλληλα, εξετάζεται το συγκείμενο, το οποίο αλληλεπιδρά με το φαινόμενο, αναπτύσσονται μοτίβα και νέες θεωρίες για να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και επιτυγχάνεται η ακρίβεια και η πιστότητα μέσα από την επαλήθευση των αποτελεσμάτων και τη διαφάνεια κατά την παρουσίασή τους (Patten & Newhart, 2018).

Με βάση τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στο θετικιστικό παράδειγμα, με βάση το οποίο θεωρείται ότι η φύση της αλήθειας είναι εξωτερική και αντικειμενική, ότι η γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν από παρατηρήσιμα φαινόμενα και ότι ο ερευνητής πρέπει να κρατήσει αποστάσεις από τα δεδομένα και να τηρήσει αντικειμενική στάση κατά τη συλλογή και ερμηνεία τους. Επομένως, με βάση το παράδειγμα αυτό, έπρεπε η συλλογή των δεδομένων να είναι δομημένη, να επιλεγεί μεγάλο δείγμα και να χρησιμοποιηθεί ποσοτική μεθοδολογία, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός απαιτεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο έρευνας που σχετίζεται με τη μετατροπή των ερευνητικών ερωτημάτων σε ερευνητική μελέτη. Για να επιλεγεί ο ερευνητικός σχεδιασμός λαμβάνονται υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης (Bryman, 2015). Στα πλαίσια αυτά και δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη ενέπιπε στο θετικιστικό παράδειγμα, ο ερευνητής κλήθηκε να επιλέξει ανάμεσα στη διερευνητική, την περιγραφική, την επεξηγηματική και τη χειραφετική

έρευνα (Creswell, 2018). Η διερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση αυτού που συμβαίνει, θέτοντας ερωτήσεις, επιζητώντας να ανασύρει ιδέες, στάσεις και αντιλήψεις και αξιολογώντας τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από ένα νέο πρίσμα, ενώ παράλληλα αναφύονται ιδέες και υποθέσεις για μελλοντικές έρευνες. Γι' αυτό το λόγο και η διερευνητική μελέτη έχει ένα σχετικά ευέλικτο σχεδιασμό (Cohen et al., 2011).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η διερευνητική μελέτη συστήνεται ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν λίγες ως καθόλου γνωστές πληροφορίες για παρόμοιες μελέτες που είχαν διεξαχθεί στο παρελθόν σχετικά με το θέμα που απασχολεί τον ερευνητή. Ως αποτέλεσμα, η διερευνητική μελέτη παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή για καλύτερη κατανόηση της φύσης του φαινομένου που διερευνά, αφού δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το θέμα αυτό από προηγούμενες έρευνες (Patten & Newhart, 2018), όπως συνέβαινε με την παρούσα μελέτη. Επομένως, η διερευνητική μελέτη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για να διασαφηνιστεί και να γίνει αντιληπτό ένα ασαφές πεδίο, ιδιαίτερα αφού προϋποθέτει εμπλοκή συμμετεχόντων που γνωρίζουν καλά το θέμα της μελέτης (Robson & McCartan, 2016), πράγμα που αποτέλεσε βάση για την επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Από την άλλη, η περιγραφική μελέτη παρέχει μια ακριβή περιγραφή των χαρακτηριστικών που διακρίνουν άτομα, καταστάσεις ή γεγονότα. Γι' αυτό τον λόγο απαιτεί τη συλλογή όγκου πληροφοριών σχετικά με το φαινόμενο που εξετάζεται, ενώ μπορεί να έχει ευέλικτη ή σταθερή δομή. Έτσι, η περιγραφική μελέτη στοχεύει στον καθορισμό και την περιγραφή χαρακτηριστικών των μεταβλητών που σχετίζονται με ένα φαινόμενο, καθώς και των επιμέρους πτυχών του φαινομένου, σε διάφορα επίπεδα, όπως είναι για παράδειγμα το ατομικό και το οργανωσιακό επίπεδο (Neuman, 2013). Συνήθως, η περιγραφική μελέτη διεξάγεται σε συνδυασμό με τη διερευνητική μελέτη ούτως ώστε να σχηματιστεί μια ξεκάθαρη εικόνα του κοινωνικού φαινομένου που εξετάζει ο ερευνητής (Gray, 2017), πράγμα που θεωρήθηκε ότι έπρεπε να γίνει και στην παρούσα μελέτη.

Αντίθετα, η επεξηγηματική μελέτη επιδιώκει να δώσει εξηγήσεις για μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα, χωρίς απαραίτητα να εντοπιστούν αιτιακές σχέσεις, και να ερμηνεύσει μοτίβα που σχετίζονται με το υπό μελέτη φαινόμενο. Το είδος αυτό έρευνας μπορεί να έχει ευέλικτη ή σταθερή δομή. Συνήθως σε μια επεξηγηματική μελέτη τίθενται υποθέσεις, οι οποίες ελέγχονται με στατιστικές αναλύσεις για να γίνουν αποδεκτές ή να απορριφθούν, ενώ παράλληλα μέσα από τον έλεγχο των υποθέσεων μπορούν να εντοπιστούν συσχετίσεις και διαφορές μεταξύ των μεταβλητών (Bryman, 2015). Ένα λιγότερο διαδεδομένο είδος

έρευνας αποτελεί η χειραφετική έρευνα, η οποία αποβλέπει στην ανάληψη κοινωνικής δράσης και στην απελευθέρωση των ατόμων από την καταπίεση (Robson & McCartan, 2016), πράγμα που δεν ήταν στόχος όμως της παρούσας μελέτης.

Για να απαντηθούν λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη θεωρήθηκε ότι έπρεπε να διεξαχθεί διερευνητική-περιγραφική έρευνα (exploratory-descriptive research), αφού δεν βρέθηκε επαρκής υφιστάμενη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της κατ' οίκον εργασίας με δεδομένα από την Κύπρο. Επομένως, για να καταστεί δυνατή η αποτύπωση μιας πρώτης εικόνας για την κατάσταση που επικρατεί στην Κύπρο σχετικά με το θέμα αυτό, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να γίνει συλλογή κυρίως ποσοτικών δεδομένων, ούτως ώστε να γίνει μια περιγραφή της κατ' οίκον εργασίας και της λειτουργίας της και έτσι να γίνει καλύτερα κατανοητό το θέμα αυτό, ενώ ακόμα και τα ποιοτικά δεδομένα θα αναλύονταν με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Neuman, 2013). Για να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος και με βάση το θετικιστικό παράδειγμα, αποφασίστηκε ότι το πιο κατάλληλο είδος διερευνητικής-περιγραφικής μελέτης ήταν η έρευνα επισκόπησης (Bryman, 2015).

Η έρευνα επισκόπησης χρησιμοποιείται συχνά στις εκπαιδευτικές έρευνες γιατί επιτρέπει τη συλλογή ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων με τρόπο σχετικά εύκολο, οικονομικό και γρήγορο. Η επισκόπηση ως μέθοδος εμπειρικής έρευνας καταλαμβάνει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των ερευνών στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μέθοδο που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων, στάσεων και εκτιμήσεων. Επίσης, η έρευνα επισκόπησης προτιμάται συχνά από τους ερευνητές γιατί επιτρέπει να εξαχθούν περιγραφικά, συμπερασματικά και επεξηγηματικά αποτελέσματα, να γίνει χειρισμός μεταβλητών και να συγκεντρωθούν τυποποιημένα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Από την άλλη, η έρευνα επισκόπησης έχει το μειονέκτημα ότι δεν μπορεί να αποδώσει σχέσεις αιτίας-αιτιατού, όπως συμβαίνει με την πειραματική μελέτη (Patten & Newhart, 2018), η οποία όμως δεν ήταν κατάλληλη για τα ερωτήματα και τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Παράλληλα, η έρευνα επισκόπησης απαιτεί συγκέντρωση όγκου δεδομένων, ούτως ώστε να επιτευχθεί μια πιο αντικειμενική παρουσίαση της κοινωνικής πραγματικότητας και συμπερίληψη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου εύρους απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού (Neuman, 2013). Γι' αυτό τον λόγο εξάλλου, η έρευνα επισκόπησης είναι και η μέθοδος που

χρησιμοποιείται κατά κανόνα στις δημοσκοπήσεις (Gray, 2017). Επίσης, δεν χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, παρά τη χρησιμότητά της για βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου, αφού η παρούσα μελέτη ακολουθούσε το θετικιστικό παράδειγμα.

Καθορισμός πληθυσμού

Βάση για τον καθορισμό του πληθυσμού της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η συστημική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, αφού είναι ένας οργανισμός που δεν λειτουργεί ούτε αυτόνομα, ούτε ανεξάρτητα από το περιβάλλον του, αλλά αντίθετα αλληλεπιδρά με αυτό. Έτσι, το σχολείο δέχεται συνεχώς εισροές από το περιβάλλον (ανθρώπους, υλικά, πληροφορίες και πόρους), τα οποία μετασχηματίζει σε εκροές (προϊόντα σε μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και υπηρεσίες) (Πασιαρδής, 2014). Στα πλαίσια αυτά, θεωρείται ότι καμιά διεργασία σε ένα σχολείο δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από τους ανθρώπους που σχετίζονται με αυτό, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να προκύψει μάθηση, ως βασική εκροή του εκπαιδευτικού συστήματος (Hoy & Miskel, 2013).

Γι' αυτό τον λόγο, τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού σχολείων της Κύπρου, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί που τους έκαναν μάθημα. Προτιμήθηκαν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων για να μπορούν να απαντήσουν καλύτερα και πιο αναλυτικά τις ερωτήσεις σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, ενώ παράλληλα να έχουν αρκετά βιώματα σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία. Θεωρήθηκε επίσης σωστό να ερωτηθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους, ούτως ώστε το σημείο αναφοράς να είναι η ίδια κατ' οίκον εργασία και έτσι να αποφευχθούν πιθανά λάθη που θα προέκυπταν αν οι ερωτήσεις γίνονταν σε γονείς ή εκπαιδευτικούς, των οποίων τα παιδιά έκαναν διαφορετική κατ' οίκον εργασία.

Μέθοδος δειγματοληψίας

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας που χρησιμοποιούνται στις έρευνες περιλαμβάνουν τη δειγματοληψία πιθανότητας και μη πιθανότητας. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η τυχαία δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία όλα τα μέλη ενός πληθυσμού έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν στο δείγμα. Αυτό επιτυγχάνεται με μεθόδους όπως η χρήση κληρωτίδας ή η επιλογή από λίστες με βάση τυχαίους αριθμούς. Η τυχαία δειγματοληψία έχει το πλεονέκτημα ότι μειώνει τις πιθανότητες για επιλογή προκατειλημμένου δείγματος, με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Παρά τα

πλεονεκτήματά της όμως, δεν είναι πάντα εφικτό να ακολουθηθεί η μέθοδος αυτή σε όλες τις έρευνες. Έτσι, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας και δεδομένης της αρνητικής στάσης του πληθυσμού απέναντι στην παρούσα έρευνα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, όπου το δείγμα επιλέγεται χωρίς να είναι τυχαίο (Creswell, 2018).

Οι αρνητικές στάσεις προς την έρευνα εντάθηκαν στο διάστημα συλλογής δεδομένων λόγω της συζήτησης που είχε ξεκινήσει για την Αξιολόγηση του Μαθητή και τον διορισμό επιτροπής, για να εξετάσει το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν αρνητικές στάσεις απέναντι στην πρόταση για υποχρεωτική κατ' οίκον εργασία. Πολλές φορές υπήρξε και καχυποψία για τη σχέση της έρευνας με το υπό ανάπτυξη νέο Σχέδιο Αξιολόγησης του Μαθητή (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ), 2018), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα να θεωρούν ότι ο ερευνητής πιθανόν εξυπηρετούσε στόχους του ΥΠΠΑΝ, παρά επιθυμούσε να διεξάγει μια διερευνητική-περιγραφική έρευνα. Γι' αυτό τον λόγο, ενώ ο ερευνητής αρχικά προσπάθησε να επιλέξει τους συμμετέχοντες με τυχαίο τρόπο, αυτό δεν μπόρεσε τελικά να γίνει, με αποτέλεσμα να αποφασιστεί ότι θα ήταν προτιμότερη η βολική δειγματοληψία, ούτως ώστε να διασφαλιστεί ένα επαρκές σε αριθμό δείγμα.

Η βολική δειγματοληψία έχει το πλεονέκτημα ότι γίνεται εύκολα και γρήγορα, αφού περιλαμβάνει εκείνο το δείγμα που βρίσκεται πιο κοντά στον ερευνητή και είναι πιο εύκολο να επιλεγεί. Αντίθετα, ως δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, έχει αρκετά μειονεκτήματα, αφού συνεπάγεται συνήθως μεροληψία, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το δείγμα (Cohen et al., 2011). Παρόλα αυτά, στην προσπάθειά του ο ερευνητής να αυξήσει την ανταπόκριση στην έρευνά του, κατέφυγε σε σχολεία στα οποία γνώριζε τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να είναι πιο σίγουρος ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα.

Σε συνδυασμό με τη βολική και σε μια προσπάθεια μείωσης της πιθανότητας για προκατειλημμένο δείγμα, χρησιμοποιήθηκε επίσης σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία αναφέρεται στη σκόπιμη επιλογή συγκεκριμένου δείγματος με βάση κριτήρια, ούτως ώστε να διασφαλιστεί ότι το δείγμα της έρευνας μπορεί να δώσει απαντήσεις σχετικά με το φαινόμενο που διερευνάται και να βοηθήσει τον ερευνητή να εκπληρώσει τους στόχους της έρευνας (Glesne, 2017). Έτσι στην παρούσα μελέτη έγινε εφαρμογή των ακόλουθων κριτηρίων εισαγωγής στο δείγμα:

- Μαθητές: Μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ ή Στ΄ δημοτικού.
- Γονείς: Πατέρες, μητέρες ή κηδεμόνες παιδιών που φοιτούσαν στην Ε΄ ή Στ΄ Δημοτικού και είχαν συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα.
- Εκπαιδευτικοί: Δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης που δίδασκαν Ελληνικά ή Μαθηματικά στα παιδιά που είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια των μαθητών.

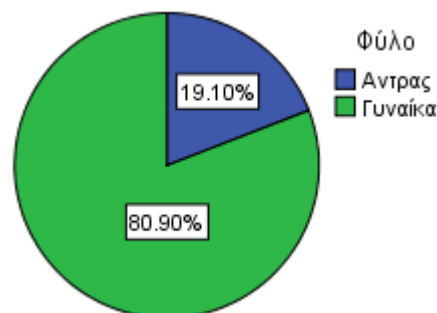
Για να συγκεντρωθεί το δείγμα της έρευνας, ο ερευνητής πήγαινε στο σχολείο όπου είχε αποφασιστεί ότι θα δίνονταν τα ερωτηματολόγια και εκεί έδινε τα ερωτηματολόγια σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν Ε΄ και Στ΄ Τάξη. Ακολούθως έδινε τα ερωτηματολόγια στα παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης μαζί με το Έντυπο Συναίνεσης για τους μαθητές, το οποίο υπέγραφαν και επέστρεφαν πίσω. Όσοι μαθητές έδωσαν τη συναίνεσή τους πήραν το ερωτηματολόγιο και το απάντησαν καθώς ήταν στην τάξη, στην παρουσία του δασκάλου. Για να γίνει η έρευνα με τους μαθητές βέβαια, έπρεπε πρώτα να είχαν υπογράψει οι γονείς το έντυπο συναίνεσης, να επιστραφεί το έντυπο και μετά να ξεκινήσει η διαδικασία της επίδοσης των ερωτηματολογίων στους μαθητές. Ένας περιορισμός της παρούσας διαδικασίας ήταν ότι δεν μπορούσε να γίνει ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων ανά τάξη και εκπαιδευτικό για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Συνολικά, προσεγγίστηκαν 50 δημοτικά σχολεία, από τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα τα 26. Τα σχολεία αυτά είχαν 55 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην Ε΄ τάξη και 50 εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην Στ΄ τάξη. Οι μαθητές αυτών των σχολείων ήταν στο σύνολό τους 1010 για την Ε΄ τάξη και 815 για τη Στ΄ τάξη.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν τελικά 290 μαθητές, 209 γονείς και 90 εκπαιδευτικοί, τα δημογραφικά στοιχεία των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

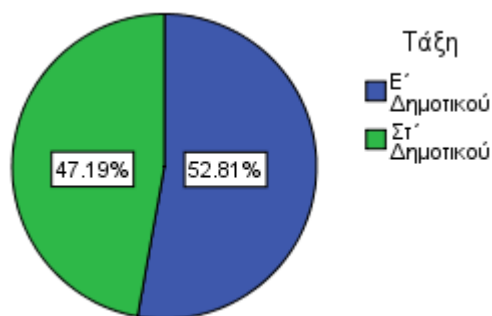
Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 90 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 72 ήταν γυναίκες (80.90%) και οι 18 ήταν άντρες (19.10%) (Διάγραμμα 1).



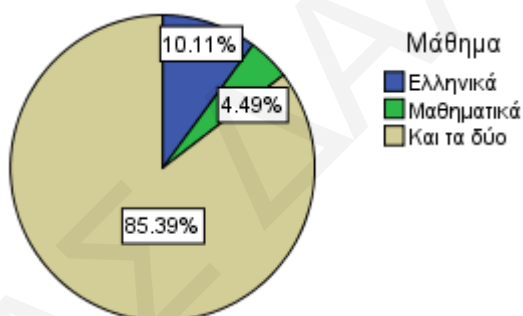
Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών

Λίγο πιο πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα δίδασκαν στη Στ' Δημοτικού (52.81%) και οι υπόλοιποι δίδασκαν στην Ε' Δημοτικού (47.19%) (Διάγραμμα 2).



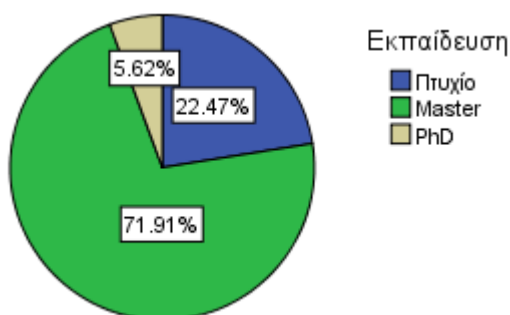
Διάγραμμα 2. Τάξη διδασκαλίας εκπαιδευτικών

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων δίδασκαν και Ελληνικά και Μαθηματικά (85.39%). Ελάχιστοι δίδασκαν μόνο Ελληνικά (10.11%) ή μόνο Μαθηματικά (4.49%) (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Διδασκόμενο μάθημα

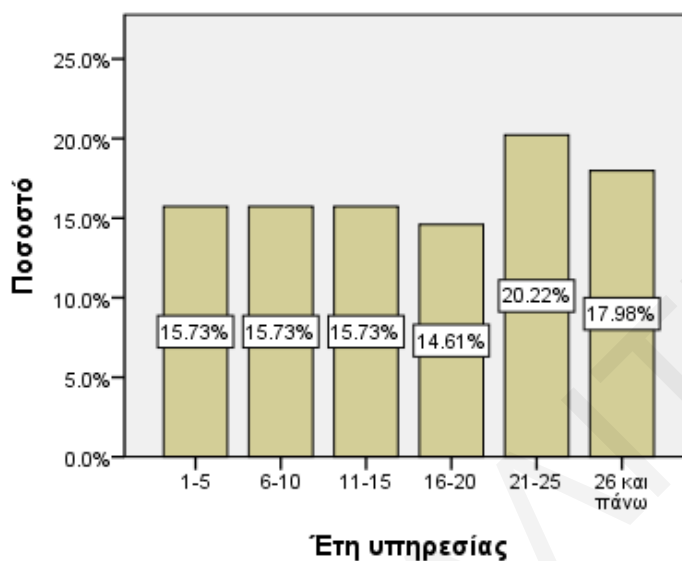
Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι τίτλου Master (71.91%). Πολύ λιγότεροι ήταν κάτοχοι πτυχίου μόνο (22.47%), ενώ ελάχιστοι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (5.62%) (Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων είχαν από 21 ως 25 έτη υπηρεσίας (20.22%). Ακολουθούν εκείνοι που είχαν πάνω από 26 έτη υπηρεσίας (17.98%) και σε ίσα ποσοστά

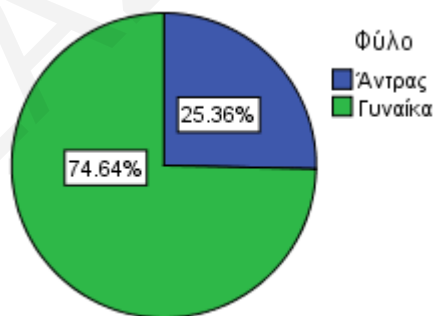
όσοι είχαν 1 ως 5 έτη, 6 ως 10 έτη και 11-15 έτη (15.73% για όλες τις κατηγορίες). Σε ίδιο περίπου ποσοστό ήταν και οι συμμετέχοντες με 16 ως 20 έτη υπηρεσίας (14.61%) (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5. Έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

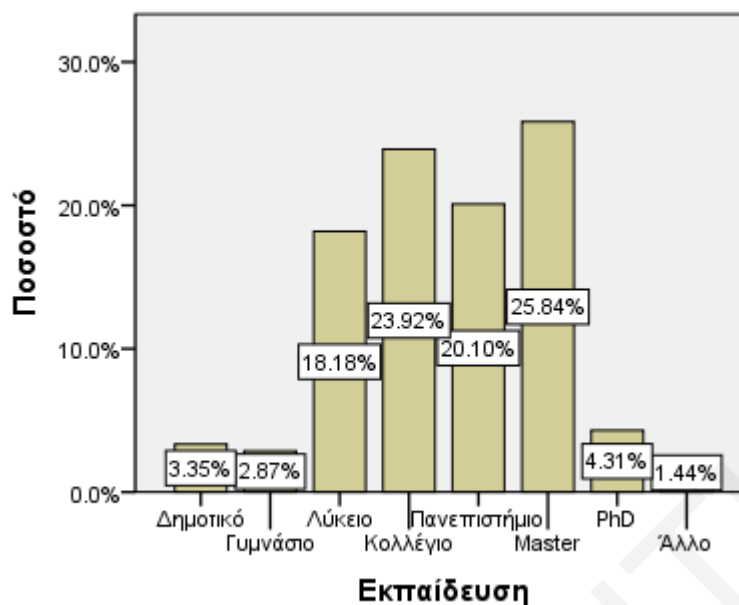
Δημογραφικά στοιχεία γονέων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 209 γονείς. Από αυτούς, οι 156 ήταν γυναίκες (74.64%) και οι 53 ήταν άντρες (25.36%) (Διάγραμμα 6).



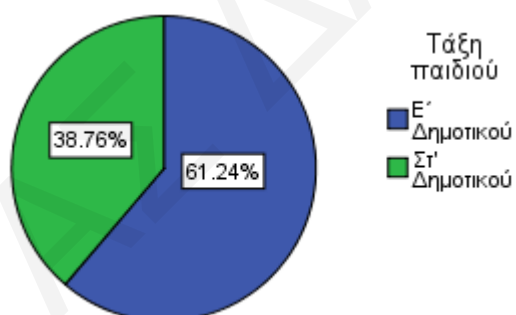
Διάγραμμα 6. Φύλο γονέων

Το ένα τέταρτο των γονέων είχαν πτυχίο Master (25.84%). Ακολουθούν εκείνοι που ήταν απόφοιτοι κολλεγίου (23.92%) εκείνοι που ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου (20.10%) και εκείνοι που ήταν απόφοιτοι Λυκείου (18.18%). Πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που ήταν κάτοχοι PhD (4.31%), απόφοιτοι Δημοτικού (3.35%), απόφοιτοι Γυμνασίου (2.87%) ή είχαν άλλη εκπαίδευση (1.44%) (Διάγραμμα 7).



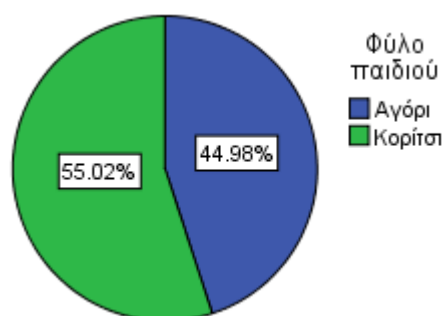
Διάγραμμα 7. Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Τα τρία πέμπτα των γονέων είχαν παιδιά που φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού (61.24%), ενώ τα υπόλοιπα φοιτούσαν στην Στ΄ Δημοτικού (38.76%) (Διάγραμμα 8).



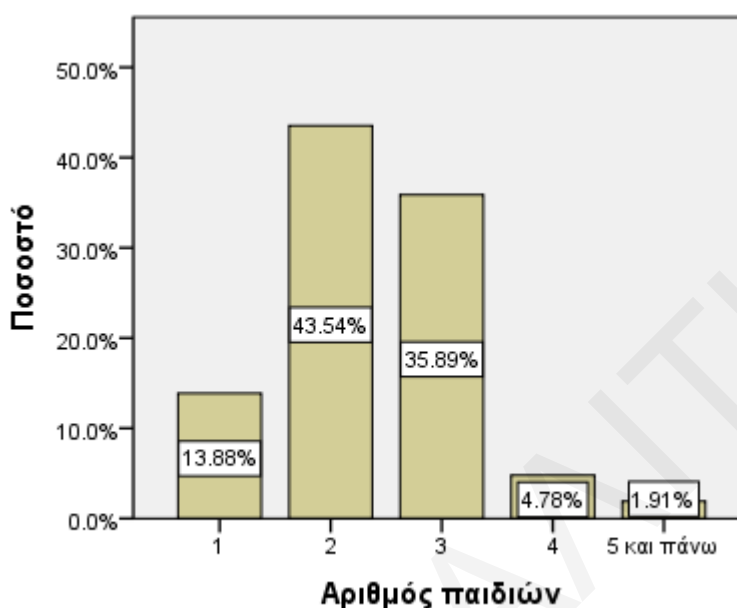
Διάγραμμα 8. Τάξη παιδιού

Λίγο πιο πάνω από τους μισούς γονείς είχαν παιδιά κορίτσια (55.02%) και οι υπόλοιποι είχαν αγόρια (44.98%) (Διάγραμμα 9).



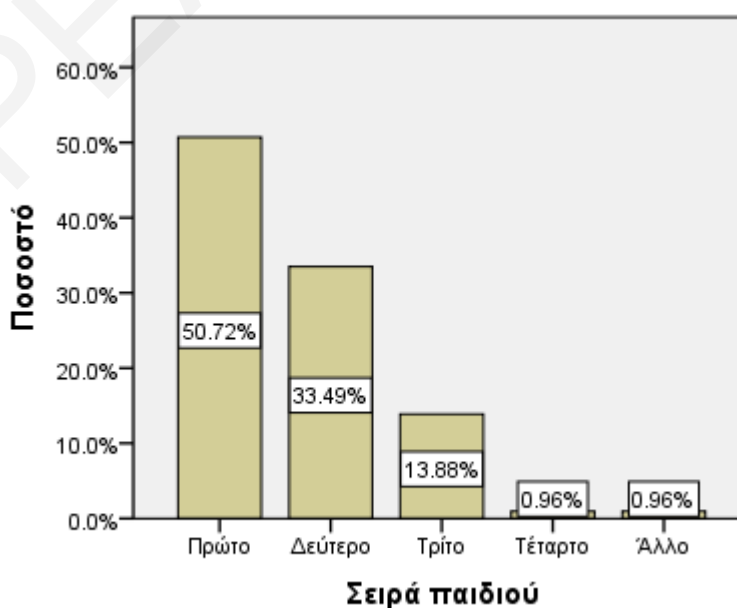
Διάγραμμα 9. Φύλο παιδιού

Σχεδόν οι μισοί από τους γονείς είχαν 2 παιδιά (43.54%), ακολουθούμενοι από εκείνους που είχαν 3 παιδιά (35.89%). Πολύ λιγότεροι είχαν ένα παιδί μόνο (13.88%), ενώ ελάχιστοι είχαν 4 παιδιά (4.78%) ή 5 παιδιά και πάνω (1.91%) (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 10. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

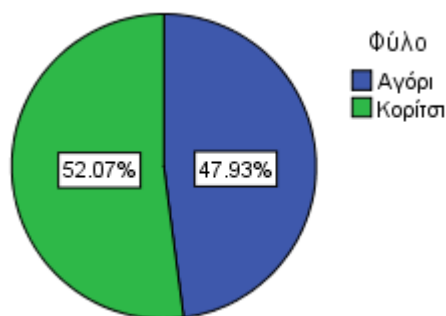
Για τους μισούς από τους γονείς το παιδί για το οποίο αναφέρθηκαν στην έρευνα ήταν το πρώτο τους στη σειρά (50.72%). Για το ένα τρίτο περίπου ήταν το δεύτερο στη σειρά (33.49%), ενώ για ελάχιστους ήταν το τέταρτο (0.96%) ή κάτι άλλο (0.96%) (Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 11. Σειρά παιδιού στην οικογένεια

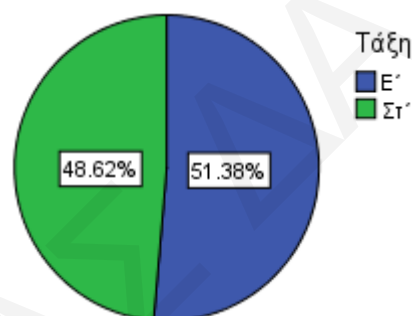
Δημογραφικά στοιχεία μαθητών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 290 μαθητές. Από αυτούς οι 139 ήταν αγόρια (47.93%) και οι 151 ήταν κορίτσια (52.07%) (Διάγραμμα 12).



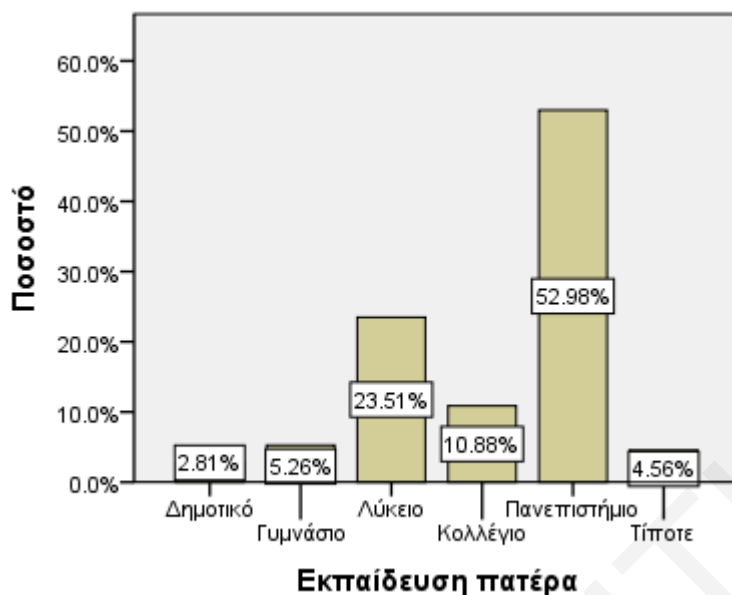
Διάγραμμα 12. Φύλο συμμετεχόντων

Λίγο πιο πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης (51.83%), ενώ οι υπόλοιποι ήταν μαθητές της Στ΄ τάξης (48.62%) (Διάγραμμα 13).



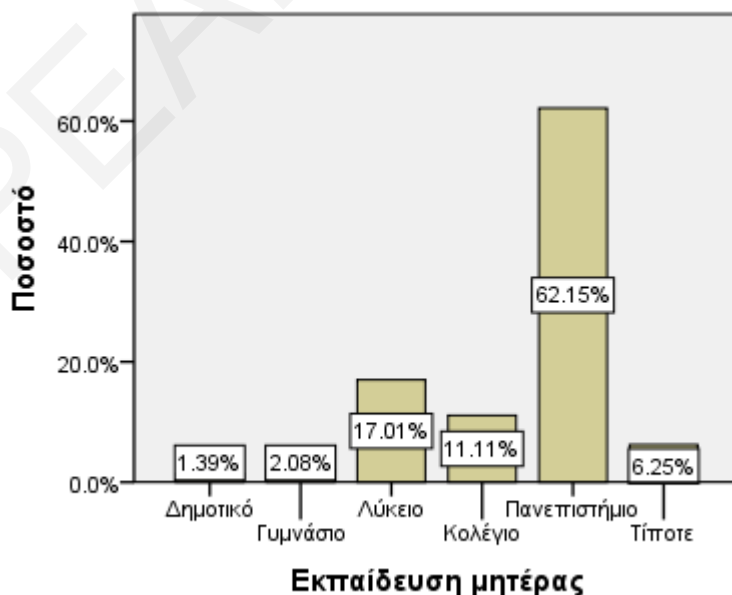
Διάγραμμα 13. Τάξη συμμετεχόντων

Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είχαν πατέρα με πανεπιστημιακή μόρφωση (52.98%), ενώ το ένα τέταρτο περίπου των συμμετεχόντων είχαν πατέρα απόφοιτο Λυκείου (23.51%). Από τους υπόλοιπους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα πολύ λιγότεροι είχαν πατέρα με κολεγιακή μόρφωση (10.88%), ενώ ελάχιστοι είχαν πατέρα με μόρφωση επιπέδου Γυμνασίου (5.26%), καθόλου μόρφωση (4.56%) ή μόρφωση επιπέδου Δημοτικού (2.81%) (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 14. Εκπαίδευση πατέρα

Επιπρόσθετα, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είχαν μητέρα με πανεπιστημιακή μόρφωση (62.15%), ενώ το ένα πέμπτο περίπου των συμμετεχόντων είχαν μητέρα απόφοιτο Λυκείου (17.01%). Από τους υπόλοιπους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα πολύ λιγότεροι είχαν μητέρα με κολεγιακή μόρφωση (11.11%), ενώ ελάχιστοι είχαν μητέρα με καθόλου μόρφωση (6.25%), μόρφωση επιπέδου Γυμνασίου (2.08%), ή μόρφωση επιπέδου Δημοτικού (1.39%) (Διάγραμμα 15).



Διάγραμμα 15. Εκπαίδευση μητέρας

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία μιας έρευνας απαιτείται η ετοιμασία και χρήση ενός ή περισσότερων εργαλείων, με τα οποία ο ερευνητής θα συλλέξει τα δεδομένα που απαιτούνται για να απαντήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα. Στα πλαίσια αυτά, οδηγός για τη λήψη της απόφασης σχετικά με το είδος των ερευνητικών εργαλείων είναι το ερευνητικό παράδειγμα που ακολουθεί ο ερευνητής (Gray, 2017). Δεδομένου λοιπόν ότι η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στο θετικιστικό παράδειγμα, αποφασίστηκε ότι δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων, η οποία χρησιμοποιείται συνήθως για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, αφού επιτρέπει την εμπλοκή του ερευνητή με το φαινόμενο που μελετά και τη διαντίδρασή του με τους συμμετέχοντες, ούτως ώστε να διερευνηθεί το φαινόμενο σε βάθος (Neuman, 2013). Επίσης θεωρήθηκε ότι η παρατήρηση δεν εξυπηρετούσε τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αφού δεν θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της κατ' οίκον εργασίας.

Επομένως, αποφασίστηκε το κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων να είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα συχνά στις έρευνες επισκόπησης, αφού αποτελεί ένα σχετικά εύχρηστο και εύκολο στην ανάλυση εργαλείο, με το οποίο καθίσταται δυνατή η συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων σχετικά γρήγορα (Creswell, 2018; Mertens, 2005). Για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εκφράσουν και τις δικές τους απόψεις, αποφασίστηκε το ερωτηματολόγιο να είναι ημιδομημένο, να περιέχει δηλαδή ερωτήσεις και κλειστού και ανοικτού τύπου. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να συγκεντρωθεί εύρος πληροφοριών, ενώ ταυτόχρονα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν απαντήσεις που δεν είχε σκεφτεί ο ερευνητής. Λήφθηκε επίσης μέριμνα ούτως ώστε ο τρόπος που γράφτηκαν οι ερωτήσεις να ελαχιστοποιεί πιθανά σφάλματα, ενώ να προάγει τον βαθμό ανταπόκρισης στην έρευνα, περιέχοντας σαφείς, ακριβείς και διακριτικές ερωτήσεις (Creswell, 2018).

Το τελικό ερωτηματολόγιο εγκρίθηκε από την επιβλέπουσα του ερευνητή και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό δείγμα του πληθυσμού υπό διερεύνηση ούτως ώστε να διορθωθούν τυχόν παρανοήσεις. Νοείται ότι τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κάθε κατηγορία συμμετεχόντων/συμμετεχουσών ήταν διαφορετικά, αφού αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση πληροφοριών για την κατ' οίκον εργασία με βάση την οπτική γωνιά και τις εμπειρίες της κάθε ομάδας συμμετεχόντων. Έτσι, ετοιμάστηκαν διαφορετικά

ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονταν στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των μαθητών αυτών. Όλα τα ερωτηματολόγια μαζί με τις συνοδευτικές επιστολές που δόθηκαν, καθώς και το έντυπο συγκατάθεσης των γονέων παρατίθενται στο Παράρτημα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός προέβλεπε να δοθούν έντυπα ερωτηματολόγια στους γονείς και στους δασκάλους, ενώ στους μαθητές να εκμαιευθούν οι απαντήσεις μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις, στις οποίες θα γίνονταν οι ερωτήσεις στους μαθητές από τον ερευνητή και θα επεξηγούνταν ταυτόχρονα αν χρειαζόταν, δεδομένης της μικρής ηλικίας των συμμετεχόντων. Το αρχικό δείγμα-στόχος ήταν 400 άτομα σε κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Πρώτα ετοιμάστηκαν τα ερωτηματολόγια, τα οποία εγκρίθηκαν από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, και ακολούθως ξεκίνησαν οι διαδικασίες για να διασφαλιστούν οι άδειες διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία αφενός και αφετέρου να γίνει έρευνα με μαθητές. Η διαδικασία αυτή στέφθηκε με επιτυχία, αφού διασφαλίστηκε η άδεια για διεκπεραίωση της έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Υπουργείο Παιδείας. Για να βελτιωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης αποφασίστηκε να δοθούν ερωτηματολόγια σε όσα σχολεία είχε εργαστεί ο ερευνητής, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές να είναι πιο θετικοί όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αφού θα γνώριζαν τον ερευνητή και θα του είχαν εμπιστοσύνη. Έτσι, ο ερευνητής ζήτησε άδεια από τους διευθυντές/τριες των σχολείων αυτών για να προχωρήσει με τη διαδικασία της έρευνας.

Παρόλο που όλες οι σχετικές άδειες είχαν διασφαλιστεί, ο ερευνητής αντιμετώπισε αρκετές πρακτικές δυσκολίες για να μπορέσει να ολοκληρώσει την έρευνα σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, όπως η άρνηση των γονέων να συμμετάσχουν ή να επιτρέψουν τη συμμετοχή των παιδιών τους, καθώς και την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παρουσιάστηκε πρόβλημα λόγω της αρνητικής στάσης των διευθυντών/τριών, οι οποίοι/ες ανησυχούσαν για τυχόν χάσιμο διδακτικού χρόνου. Ως αποτέλεσμα, το δείγμα τελικά ήταν πολύ μικρότερο από αυτό που αναμενόταν, ενώ δεν είχαν βρεθεί μαθητές για να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις. Προς αποσυμφόρηση του προβλήματος αυτού και κατόπιν συνεννόησης με την επιβλέπουσα, αποφασίστηκε να δοθεί ερωτηματολόγιο και στους μαθητές και να μην γίνουν συνεντεύξεις, ούτως ώστε να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι θα αισθάνονταν ότι προστατεύεται η ανωνυμία τους. Για λόγους τήρησης της ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας, μαζί με το ερωτηματολόγιο των μαθητών

δόθηκε και έντυπο συγκατάθεσης στους γονείς όσων παιδιά θα συμμετείχαν στην έρευνα με άδεια των γονέων τους για τη συμμετοχή τους αυτή.

Σε γενικές γραμμές, η αντίδραση των μαθητών ήταν πολύ θετική και εποικοδομητική, ενώ αντίθετα των γονέων και των δασκάλων ήταν πολύ λιγότερο ενθουσιώδης. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επέστρεφαν πίσω τα ερωτηματολόγια ή αρνούνταν να τα συμπληρώσουν, προφασιζόμενοι διάφορους λόγους, όπως διαφωνία με το Υπουργείο Παιδείας για τα εργασιακά τους δικαιώματα και έλλειψη χρόνου. Ως αποτέλεσμα, ενώ δόθηκαν περίπου 1000 ερωτηματολόγια σε γονείς και μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και άλλα 600 στους δασκάλους/ες τους σε σχολεία διαφόρων πόλεων, και παρά τις υπενθυμίσεις, τις διαβεβαιώσεις που δόθηκαν από τον ερευνητή για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα και τις παρακλήσεις για συμμετοχή, ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν πολύ χαμηλότερος από τον αναμενόμενο.

Το πιο παράδοξο ήταν ότι, ενώ πολλές φορές οι γονείς ενέκριναν τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα, τελικά δεν επέστρεφαν το δικό τους ερωτηματολόγιο, προφασιζόμενοι ότι δεν είναι υποχρεωτικό και ότι δεν τους ενδιαφέρει. Πρόβλημα ακόμα προέκυπτε όταν πολλές φορές οι μαθητές δεν έδιναν τα ερωτηματολόγια στους γονείς τους, παρά τις συνεχείς υπενθυμίσεις. Από την άλλη βέβαια, υπήρχαν και σχολεία που επέδειξαν θερμή στάση προς το θέμα και συμπλήρωσαν αρκετά ερωτηματολόγια, προσπαθώντας να παράσχουν κάθε δυνατή βοήθεια στον ερευνητή για να συγκεντρώσει ένα ικανοποιητικό αριθμό ερωτηματολογίων. Αντίθετα υπήρξαν σχολεία, όπου ο/η διευθυντής/τρια δεν επέτρεψε να γίνει η έρευνα, παρά το γεγονός ότι υπήρχε άδεια από το ΚΕΕΑ και το Υπουργείο Παιδείας.

Σε όλες τις περιπτώσεις βέβαια και ανεξαρτήτως της στάσης των διευθυντών/τριών, ο ερευνητής φρόντιζε να είναι ευγενικός και διακριτικός και να μην ασκεί πίεση σε κανένα από τους συμμετέχοντες, τονίζοντας πάντα σε όλους ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ότι μπορούσαν να αποσυρθούν από την έρευνα αν το επιθυμούσαν, πριν να παραδώσουν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο. Η διευκρίνιση αυτή δινόταν γιατί τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τοποθετούνταν σε κλειστό κιβώτιο τύπου κάλπης, ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Αφού ο ερευνητής εξαντλούσε όλα τα περιθώρια στο κάθε σχολείο που είχε επισκεφτεί, προχωρούσε στο επόμενο σχολείο, μέχρι να μαζέψει όλα τα απαντημένα ερωτηματολόγια. Όταν συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, ο ερευνητής άνοιξε τα τρία κιβώτια που είχε μαζί του, δηλαδή το κιβώτιο με τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, το κιβώτιο με τα

ερωτηματολόγια των γονέων και το κιβώτιο με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, και προχώρησε στη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Ανάλυση δεδομένων

Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε στο θετικιστικό παράδειγμα, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια ήταν ποσοτικά. Έτσι, τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20, το οποίο χρησιμοποιείται συχνά στις κοινωνικές επιστήμες, αφού επιτρέπει τη διεξαγωγή αναλύσεων που περιγράφουν τις μεταβλητές και καταδεικνύουν συσχετίσεις και διαφορές μεταξύ των μεταβλητών (Field, 2017). Συγκεκριμένα, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, όπως μέσοι όροι και συχνότητες για να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και να ποσοτικοποιηθούν οι απόψεις τους. Έγιναν επίσης αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής, όπως t-test, Pearson correlation και multiple regression για να διερευνηθεί η πιθανότητα ύπαρξης συσχετίσεων και διαφορών. Τέλος έγινε παραγοντική ανάλυση για να διερευνηθεί η ύπαρξη παραγόντων όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία (Creswell, 2018).

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις ανοικτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Με τη μέθοδο αυτή επιδιώκεται η αριθμητική αποτίμηση των συχνότερων απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες ούτως ώστε να αποτυπωθεί μια γενική εικόνα των τάσεων που επικρατούσαν (Neuman, 2013). Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται σε καταστάσεις όπου το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στην ανάλυση της επικοινωνίας. Κάθε μέσο που στοχεύει στο να πραγματοποιηθεί κάποια επικοινωνία έχει και κάποιο περιεχόμενο. Αναλύοντας, λοιπόν, αυτό το περιεχόμενο, αναλύει κανείς την επικοινωνία. Ακόμη κι όταν γίνεται ανάλυση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς, πάλι για ανάλυση περιεχομένου πρόκειται. Σε μια διαφορετική θεώρηση, η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μορφή αναλυτικής παρατήρησης του επικοινωνιακού υλικού. Είναι λοιπόν προφανές ότι η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση κάθε υλικού επικοινωνίας που έχει περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί (Bryman, 2015; Δημητρόπουλος, 2009).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός της επαγωγικής και απαγωγικής μεθόδου για να κατηγοριοποιηθούν οι κώδικες σε θέματα και να εξαχθούν συμπεράσματα (Creswell, 2018). Έτσι, αρχικά διαβάστηκαν επανειλημμένα οι απαντήσεις που δόθηκαν και ακολούθως εντοπίστηκαν κώδικες που συμπύκνωναν την άποψη των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Στη συνέχεια, οι κώδικες αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε

κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ακολούθως σε θέματα, όπως επεξηγείται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Δεν κατέστη δυνατόν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, λόγω της άρνησης των γονιών και των εκπαιδευτικών να δώσουν στοιχεία που θα μπορούσαν να τους ταυτοποιήσουν με τα συγκεκριμένα παιδιά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για να απαντηθούν, το δείγμα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Πίνακας 1. Ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος, δείγμα, εργαλεία και ανάλυση

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ	ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
Ποια συχνότητα και ποια έκταση έχει η κατ' οίκον εργασία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα μαθήματα Ελληνικά και Μαθηματικά Ε' και Στ' Δημοτικού, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών;	Ποσοτική μέθοδος Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές	Ερωτηματολόγιο	Περιγραφική στατιστική
Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών;	Ποσοτική μέθοδος Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές	Ερωτηματολόγιο	Περιγραφική στατιστική
Ποια η σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών και πώς η σχέση αυτή διαφοροποιείται με βάση τη γενική επίδοση του μαθητή, το κίνητρο για το μάθημα και οικογενειακούς παράγοντες;	Ποσοτική μέθοδος Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές	Ερωτηματολόγιο	Περιγραφική και επαγωγική στατιστική
Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών και σε ποια σημεία οι απόψεις αυτές διαφοροποιούνται;	Ποσοτική και ποιοτική μέθοδος Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές	Ερωτηματολόγιο	Περιγραφική στατιστική Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου

Χώρος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διήρκησε ένα χρόνο (10/01/2019 - 20/12/2019), εν καιρώ περιορισμών της πανδημίας και αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης, λόγω της συζήτησης για το Ενιαίο Σχέδιο Αξιολόγησης του Μαθητή (ΥΠΠΑΝ, 2018). Πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς τους. Τα παιδιά πήραν το ερωτηματολόγιο την ώρα που ήταν στην τάξη και το επέστρεψαν εντός της εβδομάδας. Οι γονείς έλαβαν το ερωτηματολόγιο σε κλειστό φάκελο μέσω των παιδιών τους και το επέστρεψαν συμπληρωμένο με τον ίδιο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί πήραν το ερωτηματολόγιο την ώρα του διαλείμματος και το επέστρεψαν εντός της ίδιας εβδομάδας.

Θέματα ερευνητικής δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην τήρηση των κανόνων της ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας. Στα πλαίσια αυτά, έγιναν τα ακόλουθα (Cohen et al., 2011):

- Πληροφορημένη συναίνεση των συμμετεχόντων: οι συμμετέχοντες είχαν πληροφορηθεί για τους σκοπούς της έρευνας και το δικαίωμά τους να αρνηθούν να συμμετάσχουν αν ήθελαν, χωρίς επιπτώσεις.
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα: τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων δεν αποκαλύφθηκαν με κανένα τρόπο, ούτε και μπορεί να γίνει ταυτοποίηση των αποτελεσμάτων με συγκεκριμένα άτομα.
- Ειλικρίνεια στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων: αν και το μικρό ποσοστό ανταπόκρισης αποτελεί περιορισμό της έρευνας, ο ερευνητής δεν άλλαξε με κανένα τρόπο τα δεδομένα του.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να θεωρηθεί ότι μια έρευνα παρουσιάζει ευρήματα που αξίζει να ληφθούν υπόψη και να αποτελέσουν τη βάση για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων (Creswell, 2018). Με τον όρο εγκυρότητα (validity) νοείται ο βαθμός στον οποίο το εργαλείο μέτρησης μετρά αυτό που πραγματικά θεωρείται ότι μετρά (Robson & McCartan, 2016). Η εγκυρότητα μιας έρευνας αναφέρεται αρχικά στην εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), η οποία αφορά το βαθμό στον οποίο το εργαλείο καλύπτει επαρκώς όλες τις πτυχές του φαινομένου που μελετάται (Patten & Newhart, 2018). Για να βελτιωθεί η εγκυρότητα περιεχομένου οι ερωτήσεις που

συμπεριλήφθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας ήταν στηριγμένες στα ευρήματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το θέμα της κατ' οίκον εργασίας, ενώ το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε και εγκρίθηκε από τη επιβλέπουσα του ερευνητή και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων ούτως ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις.

Παράλληλα σε μια έρευνα με ερωτηματολόγιο, πρέπει να διασφαλίζεται η εννοιολογική εγκυρότητα (construct validity), η οποία αναφέρεται στην ταύτιση της μεταβλητής που μετριέται με το περιεχόμενο που πραγματικά έχει αυτή η μεταβλητή (Neuman, 2013). Γι' αυτό τον λόγο έγινε ανάλυση παραγόντων ούτως ώστε να ομαδοποιηθούν οι ερωτήσεις που μετρούσαν την ίδια εννοιολογική κατασκευή και να προσδιοριστούν οι επιμέρους διαστάσεις της. Από την άλλη όμως, δεν διασφαλίστηκε η εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity), η οποία μετρά τον βαθμό στον οποίο τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με ένα εργαλείο σχετίζονται με τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με ένα άλλο εργαλείο που εξετάζει το ίδιο φαινόμενο (Gray, 2017), πράγμα που αποτελεί και περιορισμό της παρούσας μελέτης.

Επίσης, δεν διασφαλίστηκε η εξωτερική εγκυρότητα (external validity), η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα της έρευνας, αφού για να επιτευχθεί γενικευσιμότητα πρέπει το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και να έχει επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία (Patten & Newhart, 2018), πράγμα που δεν έγινε για την παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά, για να βελτιωθεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας έγινε τριγωνοποίηση, η οποία αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών εργαλείων, μεθόδων ή πηγών για τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με ένα φαινόμενο (Robson & McCartan, 2016). Έτσι, στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή την κατ' οίκον εργασία, από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.

Από την άλλη, η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη δυνατότητα επανάληψης των αποτελεσμάτων (Bryman, 2015). Για να μετρηθεί η αξιοπιστία των κλιμάκων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α , με τιμές γύρω στο 0.7, πράγμα που καθιστά τις κλίμακες αξιόπιστες, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Βέβαια, κάποιοι παράγοντες που πιθανόν να μειώνουν την αξιοπιστία, όπως τα λάθη στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις στην τύχη, η κούραση και η ανία των συμμετεχόντων, πιθανόν να μην έχουν αποκλειστεί απόλυτα, παρά το γεγονός ότι ο ερευνητής έδινε σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου, ενώ οι συμμετέχοντες μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στον χρόνο και τόπο που τους βόλευε καλύτερα. Επίσης, δεν ελέγχθηκε η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου (test-retest reliability), λόγω πρακτικών δυσκολιών που συνεπαγόταν ένα τέτοιο εγχείρημα.

Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα είχε τους ακόλουθους μεθοδολογικούς περιορισμούς:

- Δεν διερευνήθηκε το θέμα της κατ' οίκον εργασίας σε βάθος, αφού ακολουθήθηκε το θετικιστικό παράδειγμα.
- Δεν επιλέχθηκε αντιπροσωπευτικό τυχαίο δείγμα, λόγω των εξωτερικών συνθηκών που επικρατούσαν κατά τη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα για προκατάληψη και τα αποτελέσματα να μην μπορούν να γενικευτούν.
- Δεν υπήρξε ικανοποιητική ανταποκρισιμότητα, πράγμα που συνεπάγεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων με επιφύλαξη.
- Δεν διασφαλίστηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.
- Το δείγμα δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικό σε αριθμό.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο επεξηγήθηκε η επιστημολογία, η οντολογία, το θεωρητικό παράδειγμα και η προσέγγιση που καθοδήγησαν τις ερευνητικές αποφάσεις, ούτως ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εκπληρωθούν οι σκοποί της έρευνας. Έτσι, αποφασίστηκε να υιοθετηθεί το θετικιστικό παράδειγμα και να ακολουθηθεί ποσοτική μεθοδολογία. Στα πλαίσια αυτά, διεξήχθη διερευνητική-περιγραφική έρευνα επισκόπησης, με κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τον σκοπό αυτό. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 290 μαθητές, 209 γονείς και 90 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέχθηκαν με συνδυασμό βολικής και σκόπιμης δειγματοληψίας από σχολεία της Κύπρου. Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκε η ερευνητική δεοντολογία, ενώ έγιναν προσπάθειες για να βελτιωθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων, παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς που υπήρξαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

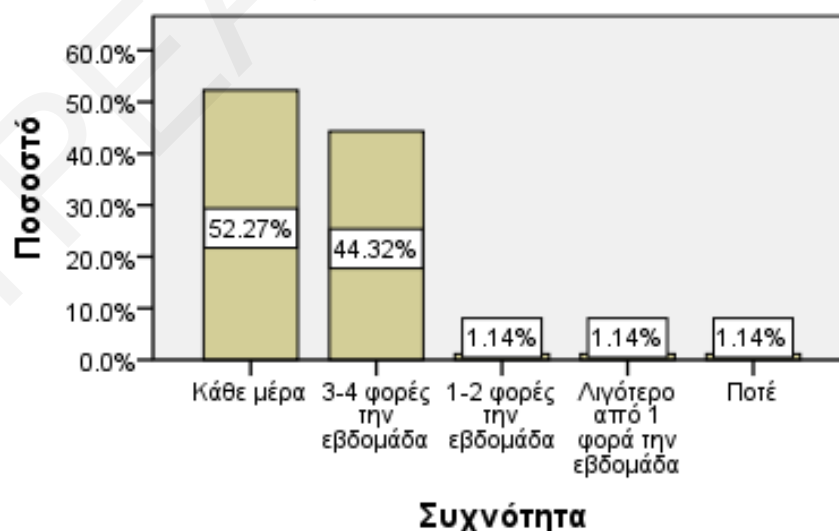
Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και των γονέων και γίνονται συγκρίσεις μεταξύ τους. Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μαθητών και τέλος αναλύονται τα ποιοτικά δεδομένα.

Αποτελέσματα εκπαιδευτικών

Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Ελληνικά

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά διερευνήθηκαν με τη χρήση κλίμακας. Αρχικά έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας, ο οποίος βρέθηκε να είναι πολύ κοντά στο αποδεκτό $\alpha > 0.7$, αφού ήταν $\alpha = 0.69$. Με βάση την ανάλυση κατά πόσον ο δείκτης Cronbach Alpha θα βελτιωνόταν αν διαγραφόταν κάποια από τις μεταβλητές, προέκυψε ότι η κλίμακα έπρεπε να μείνει ως είχε, αφού η διαγραφή οποιασδήποτε μεταβλητής μείωνε την αξιοπιστία της κλίμακας.

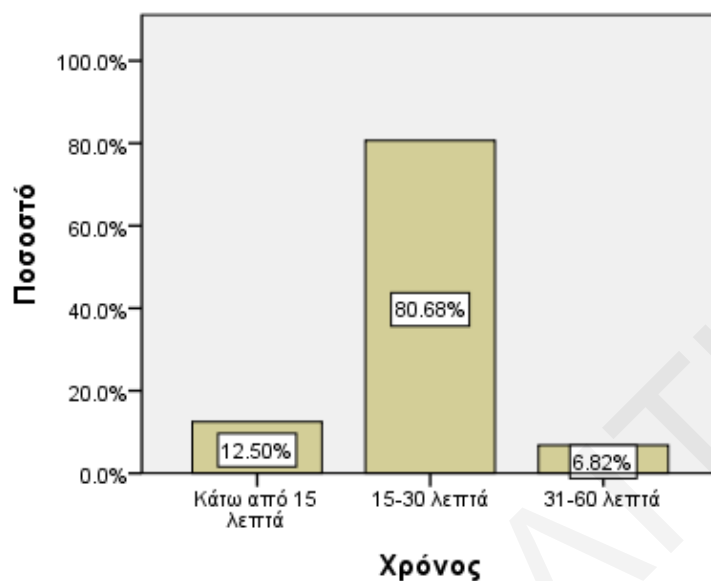
Λίγο πιο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δίνουν κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά καθημερινά (52.27%), ενώ λίγο πιο κάτω από τους μισούς έδιναν εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα (44.32%). Ελάχιστοι έδιναν εργασία 1-2 φορές την εβδομάδα (1.14%), λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα (1.14%) ή ποτέ (1.14%) (Διάγραμμα 16).



Διάγραμμα 16. Συχνότητα κατανομής κατ' οίκον εργασίας

Κατά τη γνώμη των περισσότερων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών χρειάζεται 15-30 λεπτά για να αποπερατωθεί (80.68%). Πολύ λίγοι πιστεύουν ότι η εργασία αυτή χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά (12.50%), ενώ ελάχιστοι

πιστεύουν ότι χρειάζεται από 31 ως 60 λεπτά (6.82%) (Διάγραμμα 17). Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες στα Ελληνικά διαρκεί 15-30 λεπτά.



Διάγραμμα 17. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Ελληνικών

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε ότι κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούσαν ότι πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών (Μέσος Όρος (Μ.Ο.)=4.73) και εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν (Μ.Ο.=4.60). Επίσης, δήλωσαν ότι κάνουν συχνά τα ακόλουθα: παρακολουθούν την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών (Μ.Ο.=4.47), ελέγχουν την εργασία την επόμενη μέρα και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα (Μ.Ο.=4.34), βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα (Μ.Ο.=4.32), δίνουν ανατροφοδότηση (Μ.Ο.=4.23), θεωρούν ότι η εργασία βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν επαρκώς το θέμα του μαθήματος (Μ.Ο.=4.08), πιστεύουν ότι η οικογένεια επηρεάζει την απόδοση του μαθητή στην εργασία (Μ.Ο.=3.95), καθορίζουν την κατάλληλη για κάθε μαθητή εργασία (Μ.Ο.=3.90), πιστεύουν ότι η ποιότητα της εργασίας επηρεάζεται από τη γενική επίδοση του μαθητή (Μ.Ο.=3.86) και ότι το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας (Μ.Ο.=3.76) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Νέα Ελληνικά

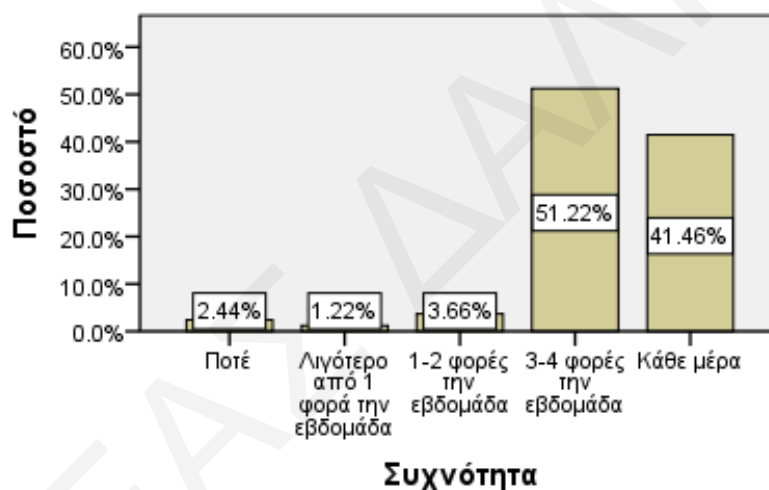
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)					Μ.Ο
	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα	

Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών;	-	1.1	2.3	19.3	77.3	4.73
Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν;	-	-	8.0	23.9	68.2	4.60
Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών;	-	3.4	5.7	31.8	59.1	4.47
Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα;	-	1.1	14.8	33.0	51.1	4.34
Η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη;	-	-	12.5	43.2	44.3	4.32
Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Ελληνικών;	-	2.3	17.0	36.4	44.3	4.23
Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των Ελληνικών;	-	1.1	15.9	56.8	26.1	4.08
Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Ελληνικών;	-	1.1	23.9	53.4	21.6	3.95
Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία για κάθε μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών;	-	1.1	34.1	38.6	26.1	3.90
Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών;	-	3.4	26.1	51.1	19.3	3.86
Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Ελληνικών;	1.1	5.7	25.0	52.3	15.9	3.76

Απόψεις εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά

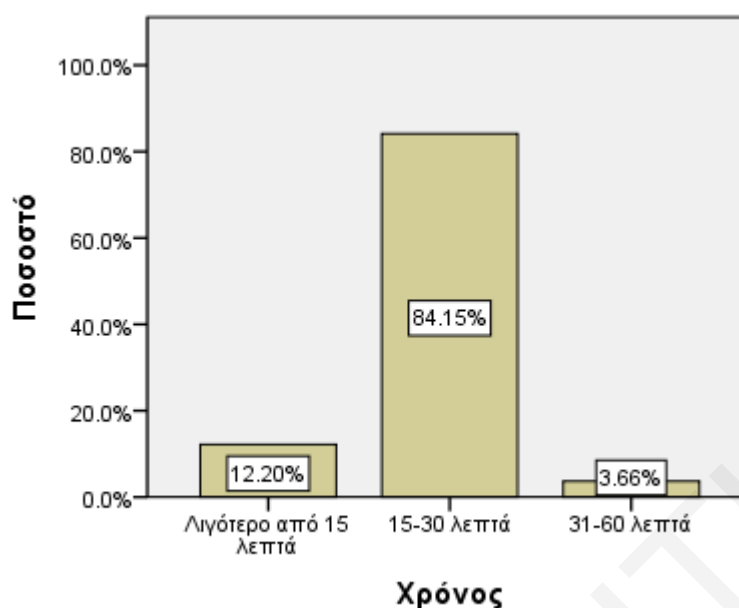
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά διερευνήθηκαν επίσης με τη χρήση κλίμακας. Αρχικά έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας, ο οποίος βρέθηκε να είναι στα πλαίσια του αποδεκτού $\alpha > 0.7$, αφού ήταν $\alpha = 0.74$. Με βάση την ανάλυση κατά πόσον ο δείκτης Cronbach Alpha θα βελτιωνόταν αν διαγραφόταν κάποια από τις μεταβλητές, προέκυψε ότι η κλίμακα έπρεπε να μείνει ως είχε, αφού η διαγραφή οποιασδήποτε μεταβλητής μείωνε την αξιοπιστία της κλίμακας.

Λίγο πιο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δίνουν κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά 3-4 φορές την εβδομάδα (51.22%), ενώ λίγο πιο κάτω από τους μισούς έδιναν εργασίες καθημερινά (41.46%). Ελάχιστοι έδιναν εργασία 1-2 φορές την εβδομάδα (3.66%), ποτέ (2.44%) ή λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα (1.22%) (Διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 18. Συχνότητα κατανομής κατ' οίκον εργασίας Μαθηματικών

Κατά τη γνώμη των περισσότερων συμμετεχόντων η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών χρειάζεται 15-30 λεπτά για να αποπερατωθεί (84.15%). Πολύ λίγοι πιστεύουν ότι η εργασία αυτή χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά (12.20%), ενώ ελάχιστοι πιστεύουν ότι χρειάζεται από 31 ως 60 λεπτά (3.66%) (Διάγραμμα 19). Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες στα Μαθηματικά διαρκεί 15-30 λεπτά.



Διάγραμμα 19. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Μαθηματικών

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε ότι κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούσαν πως πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών (Μ.Ο.=4.73), ελέγχουν την εργασία την επόμενη μέρα και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα (Μ.Ο.=4.54), εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν (Μ.Ο.=4.52) και παρακολουθούν την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών (Μ.Ο.=4.51). Επίσης, δήλωσαν ότι κάνουν συχνά τα ακόλουθα: δίνουν ανατροφοδότηση (Μ.Ο.=4.49), βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα (Μ.Ο.=4.45), θεωρούν ότι η εργασία βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν επαρκώς το θέμα του μαθήματος (Μ.Ο.=4.24), πιστεύουν ότι η ποιότητα της εργασίας επηρεάζεται από τη γενική επίδοση του μαθητή (Μ.Ο.=4.02) το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας (Μ.Ο.=3.91), και ότι η οικογένεια επηρεάζει την απόδοση του μαθητή στην εργασία (Μ.Ο.=3.83) και καθορίζουν την κατάλληλη για κάθε μαθητή εργασία (Μ.Ο.=3.83) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

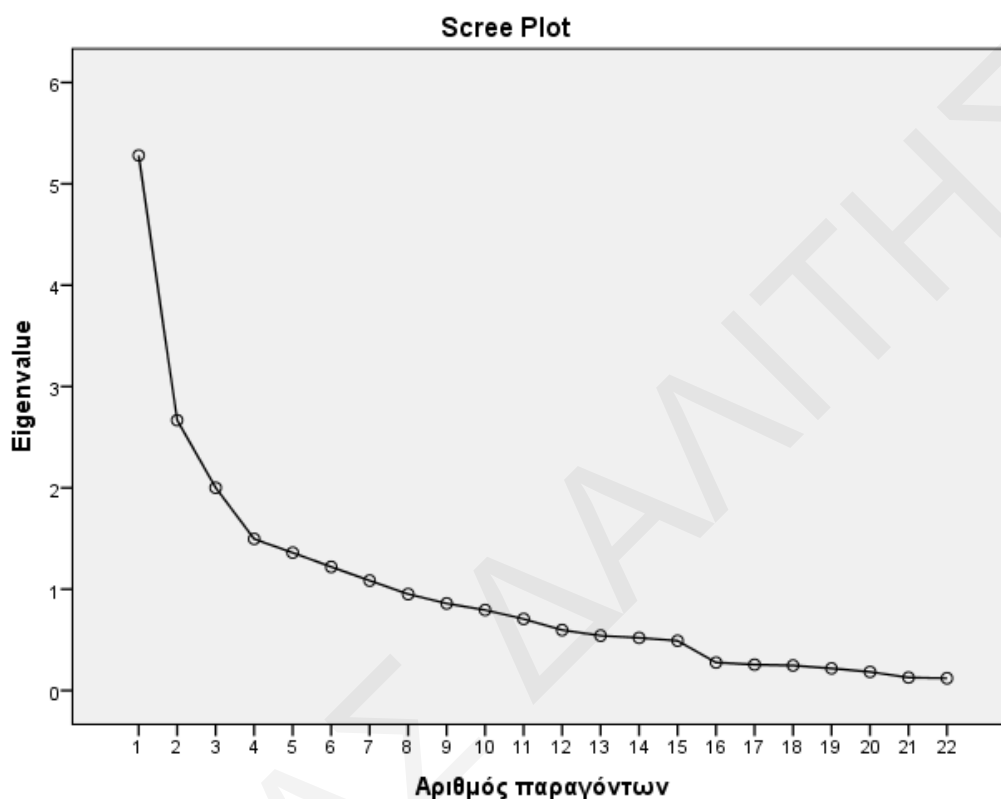
ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)					Μ.Ο
	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα	
Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;	-	-	1.2	23.2	75.6	4.74

Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα;	-	-	4.9	36.6	58.5	4.54
Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν.	-	-	7.3	32.9	59.8	4.52
Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών;	-	1.2	6.1	32.9	59.8	4.51
Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Μαθηματικών;	-	-	7.3	36.6	56.1	4.49
Η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης;	-	-	7.3	40.2	52.4	4.45
Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των Μαθηματικών;	-	1.2	9.8	52.4	36.6	4.24
Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών;	-	2.4	14.6	61.0	22.0	4.02
Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Μαθηματικών;	1.2	2.4	15.9	64.6	15.9	3.91
Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Μαθηματικών;	-	2.4	29.3	51.2	17.1	3.83
Κάνω το καλύτερο που μπορώ, για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία, για τον κάθε μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών;	-	3.7	35.4	35.4	25.6	3.83

Ανάλυση παραγόντων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση παραγόντων (factor analysis), για να εντοπιστούν πιθανοί παράγοντες όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν 90 άτομα μόνο, το KMO ($p > 0.05$) και Bartlett' test

($p < 0.01$) έδειξαν ότι το δείγμα ήταν αρκετό για να γίνει η ανάλυση αυτή. Επίσης, οι συσχετίσεις στον πίνακα Reproduced correlations πληρούσαν τα κριτήρια, αφού ήταν κάτω από 50% (39%). Ο πίνακας με τις αρχικές τιμές eigenvalues και το scree plot (Διάγραμμα 20) κατέδειξαν ότι υπήρχαν επτά παράγοντες.



Διάγραμμα 20. Οι παράγοντες με βάση το Scree Plot

Μετά την περιστροφή Varimax, προέκυψαν επτά παράγοντες που μπορούσαν να συνοψίσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Κατά τον ορισμό των παραγόντων κρατήθηκαν όλες οι συνιστώσες που είχαν τιμές eigenvalues πάνω από 0.4, όπως συστήνεται από τον Stevens (2002). Περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι κάποιες μεταβλητές είχαν υψηλές φορτίσεις για πάνω από ένα παράγοντες. Για παράδειγμα η μεταβλητή Κατανόηση στα Ελληνικά είχε φορτίσεις 0.414, 0.348 και 0.409 για τους παράγοντες 2, 3 και 4 αντίστοιχα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Φορτίσεις παραγόντων από περιστροφή Varimax για απόψεις εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
Ανατροφοδότηση στα Μαθηματικά	.866	-.022	-.046	-.048	.134	-.044	.070

Ανατροφοδότηση στα Ελληνικά	.794	.137	-.107	.096	.140	-.256	-.010
Παρακολούθηση πορείας στα Μαθηματικά	.676	.055	.277	.215	.054	.314	.141
Έλεγχος εργασίας στα Ελληνικά	.607	-.089	.377	.317	.001	.252	-.113
Έλεγχος εργασίας στα Μαθηματικά	.553	-.169	.357	.294	.101	.250	.079
Παρακολούθηση πορείας στα Ελληνικά	.465	.021	.420	.085	.343	.221	-.153
Κίνητρα για Ελληνικά	.015	.906	-.016	-.053	.075	.065	.065
Γενική επίδοση στα Ελληνικά	.005	.671	.157	-.013	.248	.170	.043
Κίνητρα για Μαθηματικά	-.013	.665	.293	-.049	-.184	-.064	.382
Κατανόηση στα Ελληνικά	-.019	.414	.348	.409	.025	-.143	-.056
Κατανόηση στα Μαθηματικά	.110	.140	.779	.014	.036	-.073	.084
Κατάλληλη εργασία στα Μαθηματικά	.061	.251	.628	.055	.495	-.095	.000
Γενική επίδοση στα Μαθηματικά	.075	.222	.495	.084	-.198	.392	.185
Έλεγχος – αυτοδιόρθωση στα Μαθηματικά	.100	.007	.002	.887	.157	-.040	.053
Έλεγχος – αυτοδιόρθωση στα Ελληνικά	.239	-.094	.060	.812	.145	.115	.137
Επεξηγήσεις στα Ελληνικά	.181	-.018	-.062	.131	.673	.167	.198
Κατάλληλη εργασία στα Ελληνικά	.093	.313	.073	.205	.672	.015	-.058
Επεξηγήσεις στα Μαθηματικά	.309	-.207	.290	.048	.538	.131	.402
Παρόμοιες ασκήσεις στα Μαθηματικά	.071	.041	.107	.023	.079	.861	.020
Παρόμοιες ασκήσεις στα Ελληνικά	-.006	.094	-.267	-.024	.210	.718	.302
Επίδραση οικογένειας στα Ελληνικά	.012	.088	-.005	.022	-.031	.137	.870
Επίδραση οικογένειας στα Μαθηματικά	.041	.177	.103	.160	.276	.089	.728

Με βάση τις μεταβλητές και τις φορτίσεις που είχαν σε κάθε παράγοντα διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι παράγοντες (Διάγραμμα 21):

Παράγοντας 1: Ανατροφοδότηση και έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας

- Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Μαθηματικών; (E18: 0.866)
- Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Ελληνικών; (E5: 0.794)

- Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών; (E19: 0.676)
- Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών; (E4: 0.607)
- Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών; (E17: 0.553)
- Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών; (E6: 0.465)

Παράγοντας 2: Επιδράσεις στην ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας

- Η ύπαρξη κινήτρου επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Ελληνικών. (E10: 0.906)
- Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών. (E9: 0.671)
- Η ύπαρξη κινήτρου επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Μαθηματικών. (E23: 0.665)
- Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς το θέμα του μαθήματος των Ελληνικών. (E3: 0.414)

Παράγοντας 3: Χαρακτηρισμός μαθητή με βάση την εργασία στα Μαθηματικά

- Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς το θέμα του μαθήματος, των Μαθηματικών; (E16: 0.779)
- Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία για κάθε μαθητή στο μάθημα των Μαθηματικών. (E21: 0.628)
- Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών. (E22: 0.495)

Παράγοντας 4. Αυτοδιόρθωση με βάση την κατ' οίκον εργασία

- Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επομένη στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα, στο μάθημα των Ελληνικών. (E13: 0.887)
- Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επομένη στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα, στο μάθημα των Μαθηματικών. (E26: 0.812)

Παράγοντας 5. Παροχή επεξηγήσεων και καταλληλότητα εργασίας

- Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν. (E12: 0.673)
- Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία για κάθε μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών. (E8: 0.672)

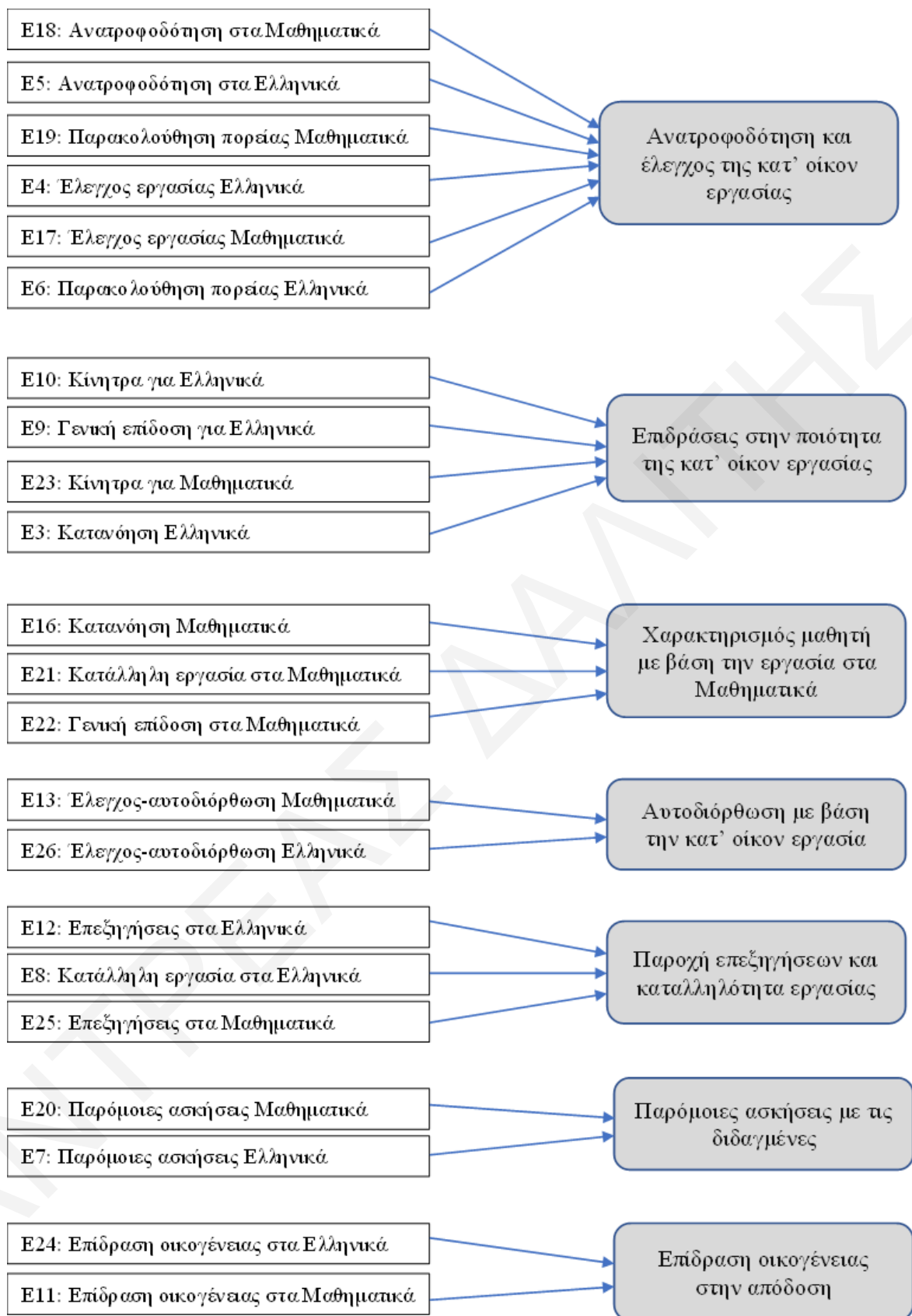
- Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν. (E25: 0.538)

Παράγοντας 6. Παρόμοιες ασκήσεις με τις διδαγμένες

- Η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης. (E20: 0.861)
- Η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη. (E7: 0.718)

Παράγοντας 7. Επίδραση οικογένειας στην απόδοση

- Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Ελληνικών; (E24: 0.870)
- Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Μαθηματικών; (E11: 0.728)



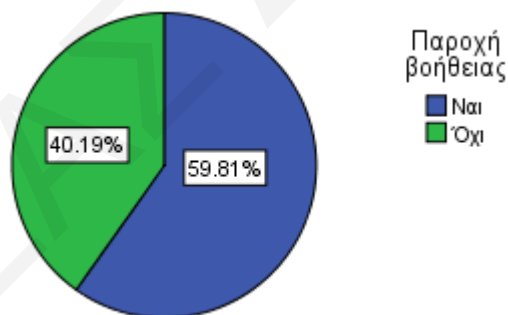
Διάγραμμα 21. Μεταβλητές και παράγοντες

Αποτελέσματα γονέων

Απόψεις γονέων για τα Ελληνικά

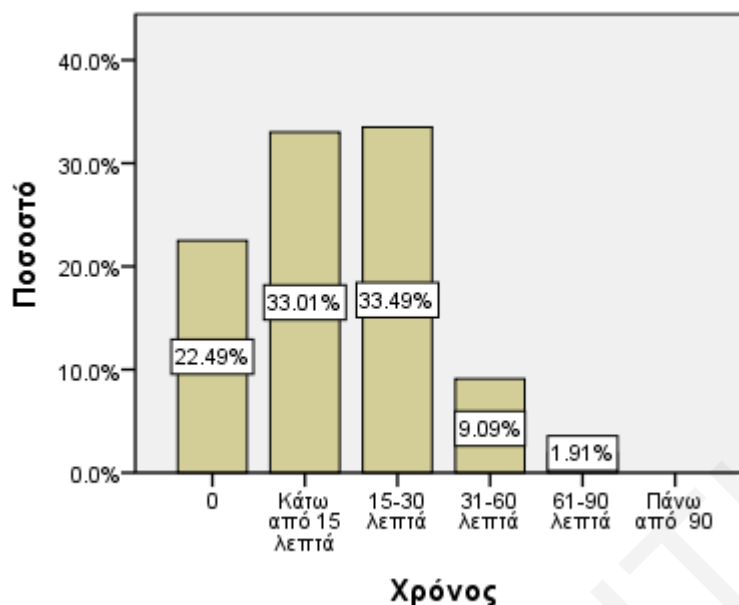
Οι απόψεις των γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά διερευνήθηκαν με τη χρήση κλίμακας. Αρχικά έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας, ο οποίος βρέθηκε να είναι πολύ κοντά στο αποδεκτό $\alpha > 0.7$, αφού ήταν $\alpha=0.68$. Με βάση την ανάλυση κατά πόσον ο δείκτης Cronbach Alpha θα βελτιωνόταν αν διαγραφόταν κάποια από τις μεταβλητές, προέκυψε ότι η κλίμακα έπρεπε να αλλάξει, αφού η διαγραφή της μεταβλητής «Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ελέγξει ο/η δάσκαλος/α» βελτίωσε την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha=0.695$, η διαγραφή της μεταβλητής «Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει» βελτίωσε την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha=0.742$, ενώ η διαγραφή της μεταβλητής «Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία» βελτίωσε την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha=0.747$.

Λίγο πιο πάνω από τους μισούς γονείς δήλωσαν ότι βοηθούν το παιδί τους να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στα Ελληνικά (59.81%), ενώ λίγο πιο κάτω από τους μισούς δεν τα βοηθούν (40.19%). (Διάγραμμα 22).



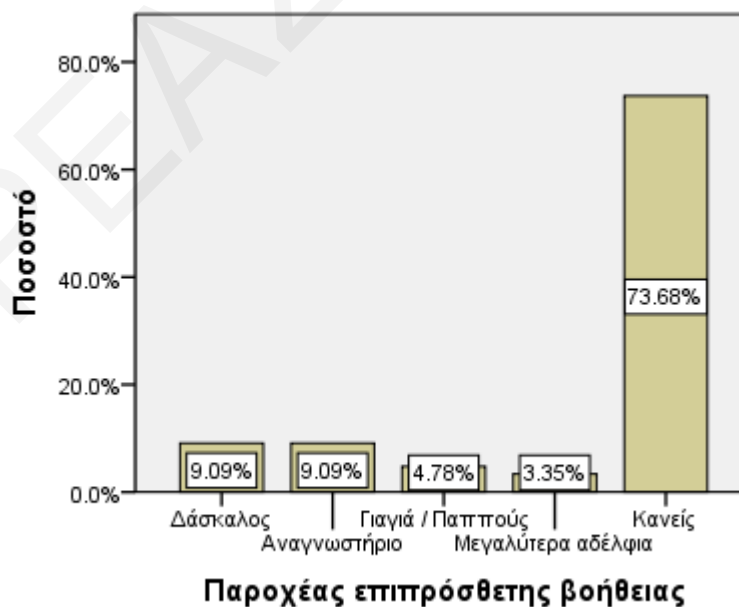
Διάγραμμα 22. Παροχή βοήθειας από τους γονείς στα Ελληνικά

Το ένα τρίτο περίπου από τους γονείς πιστεύει ότι η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών χρειάζεται 15-30 λεπτά για να αποπερατωθεί (33.49%), ενώ ένα άλλο τρίτο πιστεύει ότι χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά (33.01%). Το ένα πέμπτο περίπου πιστεύει ότι δεν χρειάζεται καθόλου χρόνος (22.49%), ενώ ενώ ελάχιστοι πιστεύουν ότι χρειάζεται από 31 ως 60 λεπτά (9.09%) ή 61-90 λεπτά (1.91%) (Διάγραμμα 23). Κατά μέσο όρο, οι γονείς πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά διαρκεί κάτω από 15 λεπτά.



Διάγραμμα 23. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Ελληνικών

Οι περισσότεροι από τους γονείς δηλώνουν ότι κανένας άλλος δεν βοηθά τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών (73.68%). Πολύ λιγότεροι λένε ότι τα βοηθά κάποιος δάσκαλος το απόγευμα (9.09%), ή το αναγνωστήριο (9.09%), ενώ ελάχιστοι λένε ότι τα βοηθά η γιαγιά/ ο παππούς (4.78%) ή τα μεγαλύτερα αδέρφια (3.35%) (Διάγραμμα 24).



Διάγραμμα 24. Παροχέας επιπρόσθετης βοήθειας στην εργασία των Ελληνικών

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν στη συνέχεια, βρέθηκε ότι κατά μέσο όρο, οι γονείς συμφωνούσαν πολύ πως ο δάσκαλος διορθώνει την άλλη μέρα την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών (Μ.Ο.=3.89) και ότι εξηγεί στα παιδιά πώς πρέπει να την κάνουν

(M.O.=3.83), καθώς και ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί τους μαθαίνει (M.O.=3.78), οι ασκήσεις το βοηθούν να πετύχει στα διαγωνίσματα (M.O.=3.78), η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη (M.O.=3.75), ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά πώς να σκεφτούν (M.O.=3.71) και ότι αυτοί που βοηθούν το παιδί του είναι πολύ αποτελεσματικοί (M.O.=3.63), ενώ αποτελεσματικοί αισθάνονται και οι ίδιοι (M.O.=3.60) Από την άλλη, οι γονείς συμφωνούν αρκετά ότι το παιδί καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της εργασίας (M.O.=3.10) και ότι σημασία έχει το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος (M.O.=2.56). Τέλος, οι γονείς συμφωνούν ελάχιστα ότι το παιδί αγχώνεται με την κατ' οίκον εργασία (M.O.=2.19) και ότι το παιδί τους απλώς κάνει εργασίες αλλά δεν μαθαίνει (M.O.=1.96) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)					M.O
	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επόμενη μέρα την κατ' οίκον εργασία;	1.4	4.8	28.8	33.2	31.7	3.89
Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία;	1.0	9.6	26.9	30.3	32.2	3.83
Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει;	4.0	6.0	24.9	38.3	26.9	3.78
Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί σας να επιτύχει στα διαγωνίσματα;	1.4	10.6	28.8	26.9	32.2	3.78
Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη;	4.8	14.4	23.0	17.2	40.7	3.75
Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία;	2.4	10.6	26.1	35.3	25.6	3.71
Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας;	6.1	3.3	29.3	37.0	24.3	3.70
Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας;	3.9	7.7	31.4	35.7	21.3	3.63

Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία;	8.1	25.4	31.1	19.1	16.3	3.10
Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α;	29.7	23.9	19.1	15.3	12.0	2.56
Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία;	32.1	36.8	17.7	7.2	6.2	2.19
Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει;	47.6	24.8	16.5	6.8	4.4	1.96

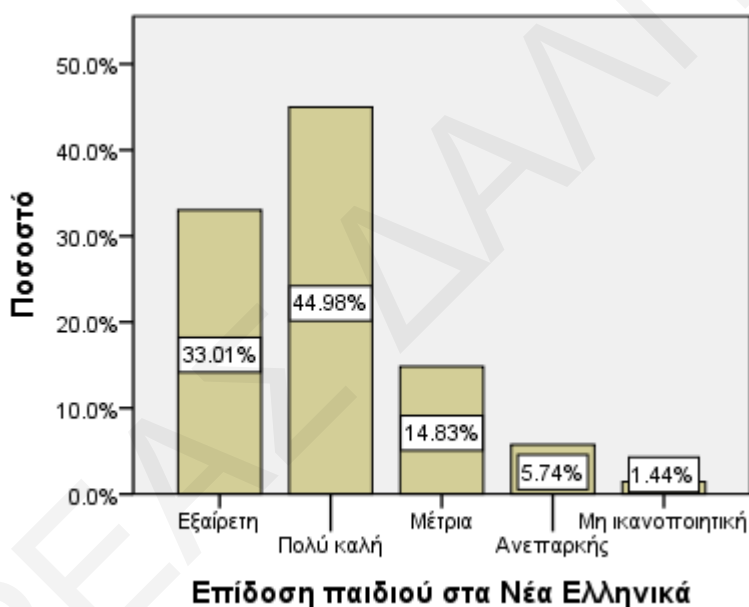
Ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων θεωρεί ότι τα παιδιά με την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά αναπτύσσουν τις σκέψεις τους (69.9%). Λίγο πιο πάνω από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι το παιδί μαθαίνει πώς να μαθαίνει (57.4%), αναπτύσσει κριτική (56.9%) και δημιουργική σκέψη (55.0%), καθώς και την αυτοπεποίθησή του (50.2%). Αντίθετα λίγο πιο πάνω από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι το παιδί με την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά δεν μαθαίνει να μεταφέρει τη γνώση σε νέο περιβάλλον και να την χρησιμοποιεί (53.6%) ούτε και να χαίρεται τη μάθηση και εργασία (63.2%). Ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύει επίσης ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν να αποστηθίζουν (68.4%), ούτε και να συμπληρώνουν τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνουν (87.6%). Τέλος, σχεδόν όλοι οι γονείς δεν πιστεύουν ότι το παιδί δεν μαθαίνει τίποτα απολύτως με την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Τι μαθαίνει το παιδί με κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά κατά τους γονείς

ΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)
Να αναπτύσσει τη σκέψη του	69.9	30.1
Να μάθει πώς να μαθαίνει	57.4	42.6
Να αναπτύσσει κριτική σκέψη (π.χ. επιχειρηματολογία, έλεγχο απόψεων, διατύπωση συμπερασμάτων)	56.9	43.1
Να ασκεί τη δημιουργική σκέψη	55.0	45.0
Να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του	50.2	49.8
Να μεταφέρει τη γνώση σε νέο περιβάλλον και να την χρησιμοποιεί	46.4	53.6

Να χαίρεται τη μάθηση και εργασία	36.8	63.2
Να αποστηθίζει	31.6	68.4
Να συμπληρώνει τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνει	12.4	87.6
Τίποτα απολύτως	6.7	92.8

Σύμφωνα με τους μισούς σχεδόν γονείς, ο δάσκαλος χαρακτηρίζει την επίδοση των παιδιών τους στα Ελληνικά ως πολύ καλή (44.98%), ενώ για το ένα τρίτο των γονέων η επίδοση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται ως εξαιρετή (33.01%). Για τους υπόλοιπους γονείς η επίδοση των παιδιών τους είναι μέτρια (14.83%) ή ανεπαρκής (5.74%). Ελάχιστοι γονείς έχουν παιδιά με επίδοση μη ικανοποιητική (1.44%) (Διάγραμμα 25).



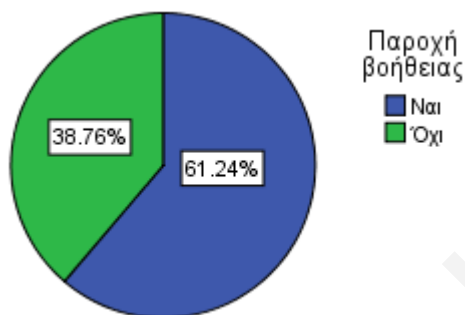
Διάγραμμα 25. Επίδοση παιδιού στα Νέα Ελληνικά

Απόψεις γονέων για τα Μαθηματικά

Οι απόψεις των γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά διερευνήθηκαν με τη χρήση κλίμακας. Αρχικά έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας της κλίμακας, ο οποίος βρέθηκε να είναι στα πλαίσια του αποδεκτού $\alpha > 0.7$, αφού ήταν $\alpha = 0.75$. Με βάση την ανάλυση κατά πόσον ο δείκτης Cronbach Alpha θα βελτιωνόταν αν διαγραφόταν κάποια από τις μεταβλητές, προέκυψε ότι η κλίμακα έπρεπε να αλλάξει, αφού η διαγραφή της μεταβλητής «Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ελέγξει ο/η δάσκαλος/α» βελτίωνε την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha = 0.783$, η διαγραφή της μεταβλητής «Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει» βελτίωνε την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha = 0.797$, ενώ η

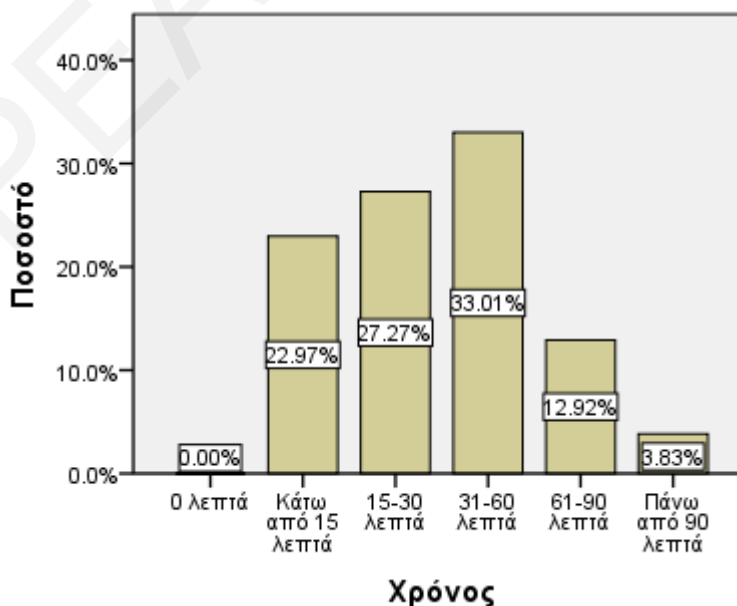
διαγραφή της μεταβλητής «Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία» βελτιώνει την αξιοπιστία της κλίμακας σε $\alpha=0.802$.

Τα δύο τρίτα περίπου των γονέων δήλωσαν ότι βοηθούν το παιδί τους να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στα Μαθηματικά (61.24%), ενώ οι υπόλοιποι δεν τα βοηθούν (38.76%). (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 26. Παροχή βοήθειας από τους γονείς στα Μαθηματικά

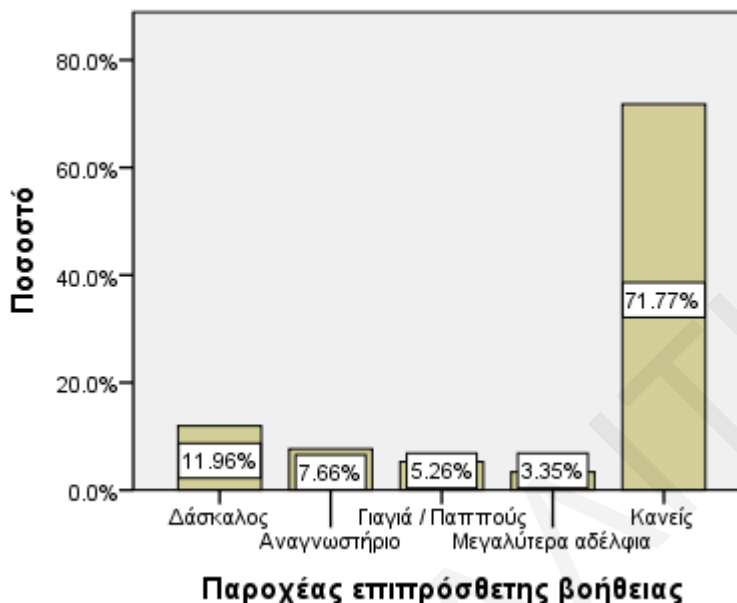
Το ένα τρίτο περίπου από τους γονείς πιστεύει ότι η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών χρειάζεται 31-60 λεπτά για να αποπερατωθεί (33.01%), ενώ το ένα τέταρτο περίπου πιστεύει ότι χρειάζεται 15-30 λεπτά (27.27%). Το ένα πέμπτο περίπου πιστεύει ότι χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά (22.97%), ενώ πολύ λίγοι πιστεύουν ότι χρειάζεται από 61 ως 90 λεπτά (12.92%) ή πάνω από 90 λεπτά (3.83%) (Διάγραμμα 27). Κατά μέσο όρο, οι γονείς πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά διαρκεί κάτω 15-30 λεπτά.



Διάγραμμα 27. Χρόνος αποπεράτωσης εργασιών Μαθηματικών

Οι περισσότεροι από τους γονείς δηλώνουν ότι κανένας άλλος δεν βοηθά τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών (71.77%). Πολύ λιγότεροι λένε ότι τα βοηθά

κάποιος δάσκαλος το απόγευμα (11.96%), ή το αναγνωστήριο (7.66%), ενώ ελάχιστοι λένε ότι τα βοηθά η γιαγιά/ ο παππούς (5.26%) ή τα μεγαλύτερα αδέρφια (3.35%) (Διάγραμμα 28).



Διάγραμμα 28. Παροχέας επιπρόσθετης βοήθειας στην εργασία των Μαθηματικών

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν στη συνέχεια, βρέθηκε ότι κατά μέσο όρο, οι γονείς συμφωνούσαν πολύ πως ο δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά πώς πρέπει να κάνουν την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά (Μ.Ο.=3.98), την διορθώνει την άλλη μέρα (Μ.Ο.=3.95) και εξηγεί στα παιδιά πώς να σκεφτούν (Μ.Ο.=3.94). Συμφωνούν επίσης πολύ ότι η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη (Μ.Ο.=3.90), οι ασκήσεις βοηθούν το παιδί να πετύχει στα διαγωνίσματα (Μ.Ο.=3.90) και ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί τους μαθαίνει (Μ.Ο.=3.89). Θεωρούν ακόμα αυτούς που βοηθούν το παιδί του ως πολύ αποτελεσματικούς (Μ.Ο.=3.74), ενώ οι ίδιοι νιώθουν πολύ αποτελεσματικοί με το παιδί τους (Μ.Ο.=3.68). Από την άλλη, οι γονείς συμφωνούν αρκετά ότι το παιδί καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της εργασίας (Μ.Ο.=3.36). Συμφωνούν όμως ελάχιστα ότι σημασία έχει το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος (Μ.Ο.=2.38), ότι το παιδί αγχώνεται με την κατ' οίκον εργασία (Μ.Ο.=2.25) και ότι το παιδί τους απλώς κάνει εργασίες αλλά δεν μαθαίνει (Μ.Ο.=1.78) (Πίνακας 8).

Πίνακας 7. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

ΕΡΩΤΗΣΗ

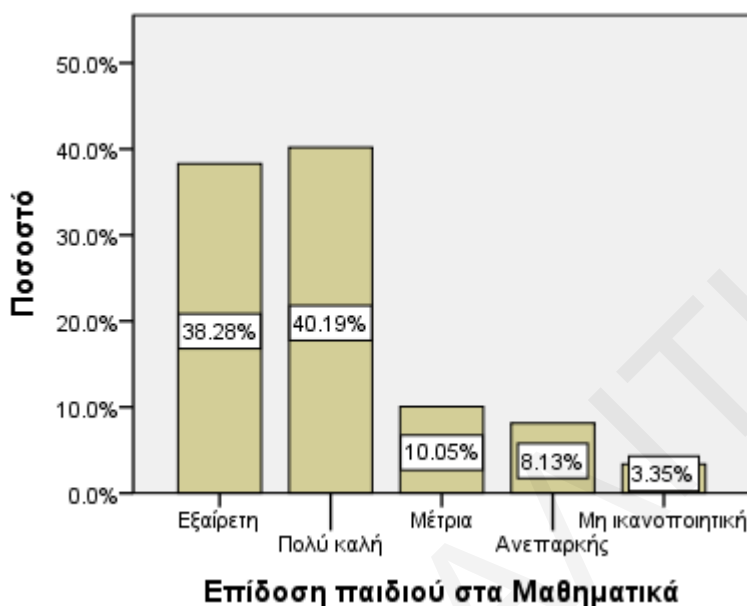
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)

Μ.Ο

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία;	1.0	6.3	21.3	37.2	34.3	3.98
Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επομένη την κατ' οίκον εργασία;	1.4	5.3	23.2	37.2	32.9	3.95
Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία;	2.4	5.3	21.7	37.2	33.3	3.94
Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη;	2.9	11.2	21.8	20.9	43.2	3.90
Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί να επιτύχει στα διαγωνίσματα;	1.4	8.2	26.6	26.6	37.2	3.90
Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει/εμπεδώνει;	3.4	5.4	24.4	32.7	34.1	3.89
Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας;	7.5	4.8	25.3	30.6	31.7	3.74
Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας;	6.8	9.2	24.8	27.7	31.6	3.68
Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία;	4.3	21.7	31.9	17.4	24.6	3.36
Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α;	36.1	26.0	13.9	12.5	11.5	2.38
Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία;	32.2	34.6	17.3	8.2	7.7	2.25
Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει/εμπεδώνει;	54.4	24.0	13.7	4.4	3.4	1.78

Σύμφωνα με τους μισούς σχεδόν γονείς, ο δάσκαλος χαρακτηρίζει την επίδοση των παιδιών τους στα Μαθηματικά ως πολύ καλή (40.19%), ενώ για το ένα τρίτο περίπου των γονέων η επίδοση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται ως εξαιρετή (38.28%). Για τους

υπόλοιπους γονείς η επίδοση των παιδιών τους είναι μέτρια (10.05%) ή ανεπαρκής (8.13%). Ελάχιστοι γονείς έχουν παιδιά με επίδοση μη ικανοποιητική (3.35%) (Διάγραμμα 29).



Διάγραμμα 29. Επίδοση παιδιού στα Μαθηματικά

Η πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι με την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά το παιδί αναπτύσσει τη σκέψη του (77.0%). Λίγο πιο πάνω από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι μαθαίνει πώς να μαθαίνει (59.3%), αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του (58.4%), τη δημιουργική (57.9%) και την κριτική σκέψη (51.2%). Αντίθετα πάνω από τους μισούς γονείς πιστεύουν ότι το παιδί με την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά δεν μαθαίνει να μεταφέρει τη γνώση σε νέο περιβάλλον και να την χρησιμοποιεί (52.2%), ούτε να χαίρεται τη μάθηση και εργασία (57.4%). Τέλος, η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι το παιδί με την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά δεν μαθαίνει να αποστηθίζει (82.3%), να συμπληρώνει τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνει (90.4%), ούτε και τίποτα απολύτως (93.8%) (Πίνακας 8).

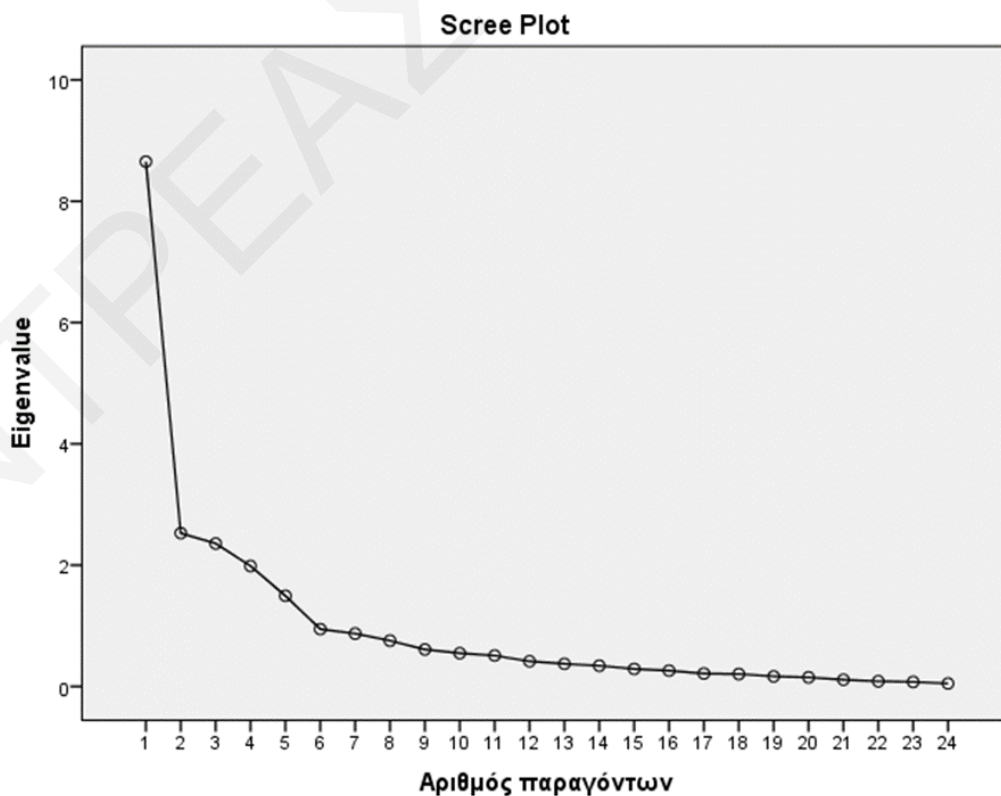
Πίνακας 8. Κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά και μάθηση κατά τους γονείς

ΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)
Να αναπτύσσει τη σκέψη του	77.0	23.0
Να μάθει πώς να μαθαίνει	59.3	40.7
Να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του	58.4	41.6

Να ασκεί τη δημιουργική σκέψη	57.9	42.1
Να αναπτύσσει κριτική σκέψη (π.χ. επιχειρηματολογία, έλεγχο απόψεων, διατύπωση συμπερασμάτων)	51.2	48.8
Να μεταφέρει τη γνώση σε νέο περιβάλλον και να την χρησιμοποιεί	47.8	52.2
Να χαίρεται τη μάθηση και εργασία	42.6	57.4
Να αποστηθίζει	17.7	82.3
Να συμπληρώνει τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνει	9.6	90.4
Τίποτα απολύτως	6.2	93.8

Ανάλυση παραγόντων για τις απόψεις των γονέων

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση παραγόντων (factor analysis), για να εντοπιστούν πιθανοί παράγοντες όσον αφορά τις απόψεις των γονέων για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Το KMO ($p > 0.05$) και Bartlett' test ($p < 0.01$) έδειξαν ότι το δείγμα ήταν αρκετό για να γίνει η ανάλυση αυτή. Επίσης, οι συσχετίσεις στον πίνακα Reproduced correlations πληρούσαν τα κριτήρια, αφού ήταν κάτω από 50% (27%). Ο πίνακας με τις αρχικές τιμές eigenvalues και το scree plot (Διάγραμμα 30) κατέδειξαν ότι υπήρχαν πέντε παράγοντες.



Διάγραμμα 30. Οι παράγοντες με βάση το Scree Plot

Μετά την περιστροφή Varimax, προέκυψαν πέντε παράγοντες που μπορούσαν να συνοψίσουν τις απόψεις των γονέων για την κατ' οίκον εργασία. Κατά τον ορισμό των παραγόντων κρατήθηκαν όλες οι συνιστώσες που είχαν τιμές eigenvalues πάνω από 0.4, όπως συστήνεται από τον Stevens (2002). Περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι κάποιες μεταβλητές είχαν υψηλές φορτίσεις για πάνω από ένα παράγοντες. Για παράδειγμα η μεταβλητή Απλώς το παιδί κάνει τις εργασίες στα Ελληνικά χωρίς να μαθαίνει είχε φορτίσεις 0.454 και 0.370 για τους παράγοντες 4 και 5 αντίστοιχα (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Φορτίσεις παραγόντων από περιστροφή Varimax για απόψεις γονέων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ				
	1	2	3	4	5
Ο δάσκαλος εξηγεί τον τρόπο σκέψης στα Μαθηματικά	.873	.202	.169	-.001	.047
Ο δάσκαλος διορθώνει την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	.851	.176	.242	-.018	-.001
Ο δάσκαλος εξηγεί τον τρόπο σκέψης στα Ελληνικά	.832	.122	.147	-.145	-.002
Ο δάσκαλος εξηγεί πώς να γίνουν τα Μαθηματικά	.822	.223	.272	-.016	.026
Ο δάσκαλος διορθώνει την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά	.807	.142	.115	-.165	.006
Ο δάσκαλος εξηγεί πώς να γίνουν τα Ελληνικά	.794	.137	.138	-.209	.040
Απαραίτητη η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά	.227	.869	.137	.030	-.088
Απαραίτητη η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά	.142	.846	.099	-.074	-.091
Αντίληψη χρησιμότητας κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά	.232	.819	.232	-.071	.029
Αντίληψη χρησιμότητας κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά	.062	.766	.195	-.117	.115
Οι ασκήσεις στα Μαθηματικά βοηθούν στα διαγωνίσματα	.234	.696	.186	-.344	.066
Οι ασκήσεις στα Ελληνικά βοηθούν στα διαγωνίσματα	.187	.608	.224	-.409	.128
Αποτελεσματικοί αυτοί που βοηθούν στα Ελληνικά	.101	.021	.833	-.027	.091
Αποτελεσματικοί αυτοί που βοηθούν στα Μαθηματικά	.282	.108	.788	-.036	-.041
Αποτελεσματικοί οι γονείς όταν βοηθούν στα Ελληνικά	.031	.186	.780	-.031	.044
Το παιδί μαθαίνει Μαθηματικά με τη βοήθεια που παίρνει	.329	.330	.764	.002	-.085

Το παιδί μαθαίνει Ελληνικά με τη βοήθεια που παίρνει	.216	.249	.739	-.253	-.026
Αποτελεσματικοί οι γονείς όταν βοηθούν στα Μαθηματικά	.190	.175	.711	-.061	.004
Άγχος παιδιού με την εργασία στα Ελληνικά	-.090	-.167	.023	.879	-.071
Άγχος παιδιού με την εργασία στα Μαθηματικά	.014	-.139	-.104	.782	.006
Απλώς το παιδί κάνει τις εργασίες στα Μαθηματικά χωρίς να μαθαίνει	-.255	-.078	-.052	.526	.285
Απλώς το παιδί κάνει τις εργασίες στα Ελληνικά χωρίς να μαθαίνει	-.264	-.045	-.156	.454	.370
Σημασία το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος στα Μαθηματικά	.105	-.070	.010	.030	.873
Σημασία το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος στα Ελληνικά	.043	.145	.064	.060	.843

Οι παράγοντες που διαμορφώθηκαν με βάση τις μεταβλητές και τις φορτίσεις τους ήταν οι ακόλουθοι (Διάγραμμα 31):

Παράγοντας 1: Επεξηγήσεις και διόρθωση από το δάσκαλο για την κατ' οίκον εργασία

- Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία. (Μαθηματικά) (M10: 0.873)
- Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επομένη την κατ' οίκον εργασία. (Μαθηματικά) (M9: 0.851)
- Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία. (Ελληνικά) (B10: 0.832)
- Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία. (Μαθηματικά) (M8: 0.822)
- Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επομένη την κατ' οίκον εργασία. (Ελληνικά) (B9: 0.807)
- Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία. (Ελληνικά) (B8: 0.794)

Παράγοντας 2: Χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας

- Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη. (Μαθηματικά) (M5: 0.869)
- Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη. (Ελληνικά) (B5: 0.846)

- Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία. (Μαθηματικά) (M7: 0.819)
- Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία. (Ελληνικά) (B7: 0.766)
- Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί να επιτύχει στα διαγωνίσματα. (Μαθηματικά) (M6: 0.696)
- Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί να επιτύχει στα διαγωνίσματα. (Ελληνικά) (B6: 0.608)

Παράγοντας 3: Αποτελεσματικότητα βοήθειας με την κατ' οίκον εργασία

- Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας; (Ελληνικά) (B2: 0.833)
- Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας; (Μαθηματικά) (M2: 0.788)
- Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας; (Ελληνικά) (B1: 0.780)
- Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει/εμπεδώνει; (Μαθηματικά) (M3: 0.764)
- Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει/εμπεδώνει; (Ελληνικά) (B3: 0.739)
- Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας; (Μαθηματικά) (M1: 0.711)

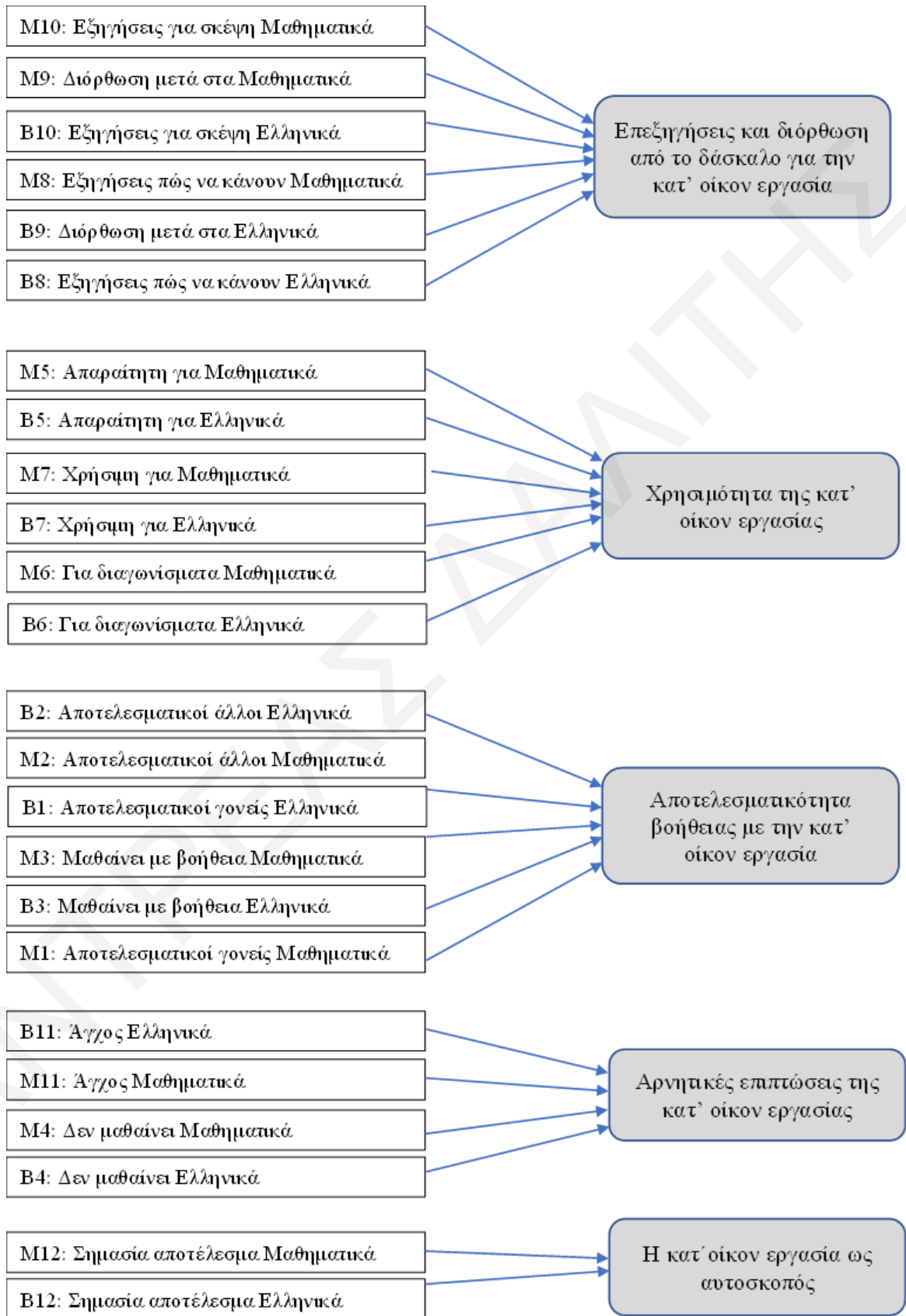
Παράγοντας 4. Αρνητικές συνέπειες της κατ' οίκον εργασίας

- Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία; (Ελληνικά) (B11: 0.879)
- Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία; (Μαθηματικά) (M11: 0.782)
- Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει/εμπεδώνει; (Μαθηματικά) (M4: 0.526)
- Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει/εμπεδώνει; (Ελληνικά) (B4: 0.454)

Παράγοντας 5. Η κατ' οίκον εργασία ως αυτοσκοπός

- Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α; (Μαθηματικά) (M12: 0.873)

- Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α; (Ελληνικά) (B12: 0.843)



Διάγραμμα 31. Μεταβλητές και παράγοντες για τις απόψεις των γονέων

Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων

Για να διερευνηθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είχαν διαφορετικές ή ίδιες απόψεις όσον αφορά την αξιολόγηση του χρόνου που πιστεύουν ότι χρειάζονται τα παιδιά για να διεκπεραιώσουν τις κατ' οίκον εργασίες στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά έγινε ανάλυση Independent Samples t-test. Βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι για τα Ελληνικά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο από ότι πιστεύουν οι γονείς ($t=-7.168$, $p<0.01$), ενώ για τα Μαθηματικά ότι χρειάζονται λιγότερο χρόνο από ότι πιστεύουν οι γονείς ($t=-6.404$, $p<0.01$).

Συσχετίσεις και διαφορές για την κατ' οίκον εργασία

Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις και διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία διεξήχθη επαγωγική στατιστική. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η ώρα που χρειάζονται οι μαθητές να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία και ο βαθμός στον οποίο κάνουν ότι μπορούν για να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία τους στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, καθώς και η δήλωσή τους κατά πόσον κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι ακόλουθες: α) η επίδοση των μαθητών στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, όπως χαρακτηρίζεται από τον/τη δάσκαλο/α του παιδιού, β) τα κίνητρα των παιδιών, ως ενδιαφέρον για το σχολείο, αρέσκεια να εργάζονται σκληρά και αρέσκεια να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους, και γ) οικογενειακοί παράγοντες, ως το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας και η συχνότητα βοήθειας που λαμβάνουν από τους γονείς τους στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά.

Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών όσον αφορά τα Ελληνικά έγινε ανάλυση Pearson correlation. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ώρας που χρειάζονται οι μαθητές για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά με τη βοήθεια που παίρνουν από τους γονείς τους ($r=0.142$, $p<0.05$), καθώς και αρνητική συσχέτιση με την επίδοσή τους ($r=-0.178$, $p<0.01$), το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($r=-0.203$, $p<0.01$) και της μητέρας ($r=-0.117$, $p<0.05$). Βρέθηκε ακόμα στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της προσπάθειας που καταβάλλει το παιδί για να αποπερατώσει την κατ' οίκον εργασία με την επίδοσή του ($r=0.278$, $p<0.01$). Δηλαδή, όσο ψηλότερη είναι η επίδοση του παιδιού, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, τόσο λιγότερη ώρα χρειάζεται για

να διεκπεραιώσει την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά, ενώ όσο πιο συχνή είναι η βοήθεια που παίρνει από τους γονείς του το παιδί, τόσο περισσότερη ώρα χρειάζεται για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά και το αντίστροφο. Ακόμα, όσο πιο ψηλή είναι η επίδοση του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει για να αποπερατώσει την εργασία του στα Ελληνικά.

Η ανάλυση Pearson correlation χρησιμοποιήθηκε επίσης για να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών όσον αφορά τα Μαθηματικά. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ώρας που χρειάζονται οι μαθητές για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά με τη βοήθεια που παίρνουν από τους γονείς τους ($r=0.191$, $p<0.01$), καθώς και αρνητική συσχέτιση με την επίδοσή τους ($r=-0.266$, $p<0.01$) και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ($r=-0.156$, $p<0.01$). Βρέθηκε ακόμα στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της προσπάθειας που καταβάλλει το παιδί για να αποπερατώσει την κατ' οίκον εργασία με την επίδοσή του ($r=0.321$, $p<0.01$). Δηλαδή, όσο ψηλότερη είναι η επίδοση του παιδιού, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τόσο λιγότερη ώρα χρειάζεται για να διεκπεραιώσει την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά, ενώ όσο πιο συχνή είναι η βοήθεια που παίρνει από τους γονείς του το παιδί, τόσο περισσότερη ώρα χρειάζεται για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά και το αντίστροφο. Ακόμα, όσο πιο ψηλή είναι η επίδοση του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει για να αποπερατώσει την εργασία του στα Μαθηματικά. Όλες οι πιο πάνω συσχετίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταβλητών για την κατ' οίκον εργασία

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	PEARSON CORRELATION			
	ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
	Ώρα διεκπεραίωσης	Καταβολή προσπάθειας	Ώρα διεκπεραίωσης	Καταβολή προσπάθειας
Επίδοση παιδιού	$r=-0.178$, $p<0.01$	$r=0.278$, $p<0.01$	$r=-0.266$, $p<0.01$	$r=0.321$, $p<0.01$
Μόρφωση πατέρα	$r=-0.203$, $p<0.01$	$p>0.05$	$r=-0.156$, $p<0.01$	$p>0.05$
Μόρφωση μητέρας	$r=-0.117$, $p<0.05$	$p>0.05$	$p>0.05$	$p>0.05$
Γονική βοήθεια	$r=0.142$,	$p>0.05$	$r=0.191$,	$p>0.05$

Διαφορές μεταξύ μεταβλητών

Πιθανές διαφορές ως προς την επίδοση των παιδιών διερευνήθηκαν με το στατιστικό κριτήριο ANOVA. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διαφορετική επίδοση που είχαν οι μαθητές στα Μαθηματικά και τη δήλωση κατά πόσον διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους ($F(4,285)=15.901$, $p<0.01$), με τους μαθητές που έχουν άριστη, πολύ καλή, καλή και ανεπαρκή επίδοση στα Μαθηματικά να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους σε πιο μεγάλο βαθμό από ότι αυτοί που είχαν μη ικανοποιητική επίδοση.

Ακολούθως διερευνήθηκε η ύπαρξη πιθανών διαφορών όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία ως προς τα κίνητρα των παιδιών με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , αφού οι μεταβλητές ήταν κατηγορικές. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η δήλωση των παιδιών κατά πόσον κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους, ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, η αρέσκεια να εργάζονται σκληρά και η αρέσκεια να κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους. Βρέθηκαν να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των κατηγοριών και της αποπεράτωσης της κατ' οίκον εργασίας. Συγκεκριμένα βρέθηκαν τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές που έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο κάνουν σε στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό την κατ' οίκον εργασία τους από ότι αυτοί που δεν έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο ($\chi^2=6.187$, $p<0.05$).
- Οι μαθητές στους οποίους αρέσει να εργάζονται σκληρά στο σχολείο κάνουν σε στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό την κατ' οίκον εργασία τους από ότι αυτοί που δεν αρέσκονται να εργάζονται σκληρά στο σχολείο ($\chi^2=10.128$, $p<0.01$).
- Οι μαθητές που αρέσκονται να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, την κάνουν σε στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό από ότι αυτοί που δεν αρέσκονται να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους ($\chi^2=12.953$, $p<0.01$).

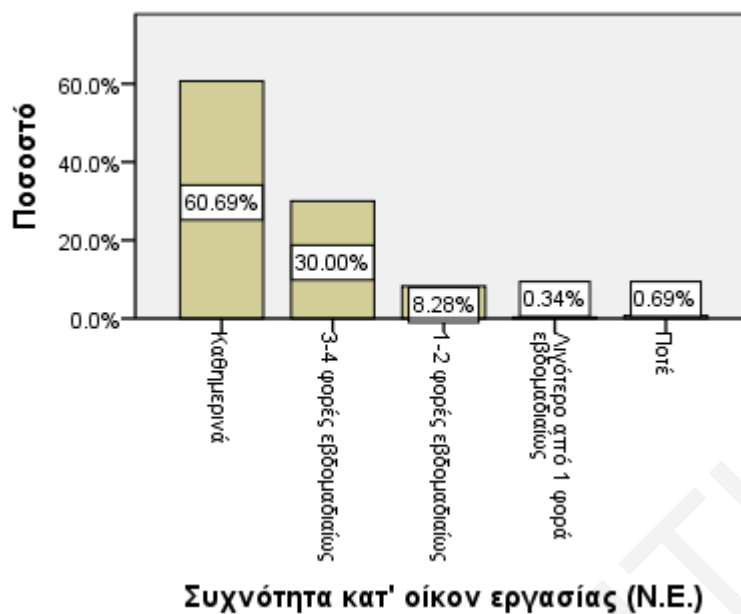
Πιθανές διαφορές ως προς τα κίνητρα των παιδιών διερευνήθηκαν ακόμα με το στατιστικό κριτήριο t-test, με εξαρτημένες μεταβλητές την ώρα διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας και την καταβολή προσπάθειας στα δύο μαθήματα. Βρέθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

- Ενδιαφέρον για το σχολείο: Οι μαθητές που έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά από ότι εκείνοι που δεν έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο ($t=2.017$, $p<0.05$ και $t=2.454$, $p<0.05$, αντίστοιχα). Επίσης, οι μαθητές που έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο ξοδεύουν περισσότερη ώρα για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά από ότι εκείνοι που δεν έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο ($t=2.018$, $p<0.05$).
- Αρέσκεια για σκληρή εργασία: Οι μαθητές που αρέσκονται να εργάζονται σκληρά στο σχολείο καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά από ότι εκείνοι που δεν αρέσκονται να εργάζονται σκληρά ($t=2.505$, $p<0.05$ και $t=2.988$, $p<0.01$, αντίστοιχα).
- Αρέσκεια διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας: Οι μαθητές που αρέσκονται να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά από ότι εκείνοι που δεν αρέσκονται να το κάνουν αυτό ($t=2.392$, $p<0.05$ και $t=2.891$, $p<0.01$, αντίστοιχα).

Αποτελέσματα μαθητών

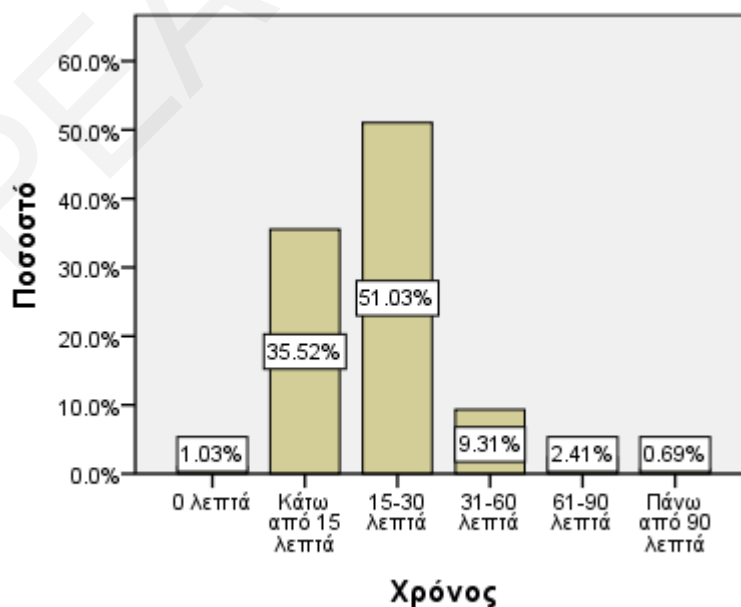
Απόψεις μαθητών για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

Πάνω από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι έχουν κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά καθημερινά (60.69%), ενώ το ένα τρίτο περίπου είχαν εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα (30%). Ελάχιστοι είχαν κατ' οίκον εργασία 1-2 φορές την εβδομάδα (8.28%), λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα (0.34%) ή ποτέ (0.69%) (Διάγραμμα 32).



Διάγραμμα 32. Συχνότητα κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά

Για τους μισούς περίπου μαθητές η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών χρειάζεται 15-30 λεπτά για να αποπερατωθεί (51.03%), ενώ το ένα τρίτο περίπου πιστεύει ότι η εργασία αυτή χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά (35.52%). Ελάχιστοι πιστεύουν ότι χρειάζεται από 31 ως 60 λεπτά (9.31%), καθόλου χρόνο (1.03%) ή πάνω από 90 λεπτά (0.69%) (Διάγραμμα 33). Κατά μέσο όρο, οι μαθητές πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες στα Ελληνικά διαρκεί 15-30 λεπτά.



Διάγραμμα 33. Χρόνος αποπεράτωσης κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά

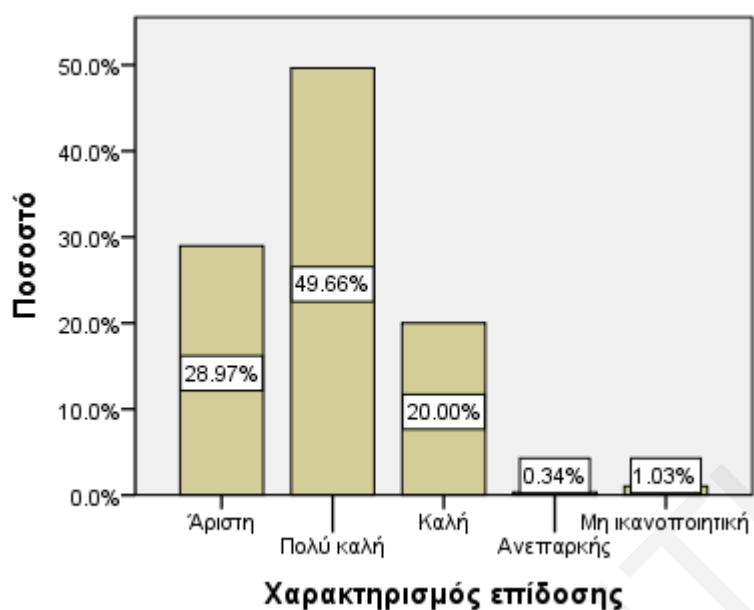
Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου κατά τον έλεγχο και την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι καθημερινά ο

δάσκαλος τους παρακολουθεί την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών (57.9%), την ελέγχει (61.4%) και τους δίνει τη σχετική βοήθεια (55.2%). Το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών δήλωσαν ότι τα πιο πάνω γίνονται 3-4 φορές εβδομαδιαίως, δηλαδή η παρακολούθηση της πορείας της εργασίας (24.8%), ο έλεγχος (25.2%) και η παροχή βοήθειας (20.7%). Ελάχιστοι δήλωσαν ότι τα πιο πάνω γίνονται λιγότερο συχνά από μια φορά την εβδομάδα ή καθόλου, σε ποσοστά 3.8% και 4.5% αντίστοιχα για την παρακολούθηση της πορείας της εργασίας, 3.1% και 2.1% αντίστοιχα για τον έλεγχο και 3.4% και 4.8% αντίστοιχα για την παροχή βοήθειας (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Συχνότητα παρακολούθησης, ελέγχου και παροχής βοήθειας στα Ελληνικά

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)				
	Καθημερινά	3-4 φορές εβδομαδιαίως	1-2 φορές εβδομαδιαίως	Λιγότερο από 1 φορά εβδομαδιαίως	Ποτέ
Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α παρακολουθεί την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών;	57.9	24.8	9.0	3.8	4.5
Πόσο συχνά ελέγχει την κατ' οίκον εργασία ο/η δάσκαλος/α των Νέων Ελληνικών;	61.4	25.2	8.3	3.1	2.1
Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α δίνει βοήθεια σχετικά με την κατ' οίκον εργασία των Νέων Ελληνικών;	55.2	20.7	15.9	3.4	4.8

Η επίδοση στα Ελληνικά των μισών περίπου συμμετεχόντων είχε χαρακτηριστεί από το δάσκαλο ως πολύ καλή (49.66%), ενώ για το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων ως άριστη (28.97%). Για το ένα πέμπτο περίπου των συμμετεχόντων η επίδοση είχε χαρακτηριστεί ως καλή (20%), ενώ ελάχιστοι είχαν ανεπαρκή (0.34%) ή μη ικανοποιητική επίδοση (1.03%) (Διάγραμμα 34).



Διάγραμμα 34. Χαρακτηρισμός επίδοσης στα Ελληνικά από το δάσκαλο/α

Όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά και τον τρόπο διεκπεραίωσής της, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι κατά μέσο όρο (Μ.Ο.) πολύ συχνά έκαναν ότι καλύτερο μπορούσαν για να τελειώσουν κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά (Μ.Ο=4.51), ότι τους βοηθούσε να καταλάβουν το μάθημα (Μ.Ο=4.01) και ήταν παρόμοια με ασκήσεις που είχαν λύσει στην τάξη (Μ.Ο=3.90). Αντίθετα συμφώνησαν ότι σπάνια είχαν βοήθεια από τους γονείς τους για να την τελειώσουν (Μ.Ο=2.38) και ότι ποτέ δεν την αντέγραφαν από άλλους (Μ.Ο=1.28) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Απόψεις για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

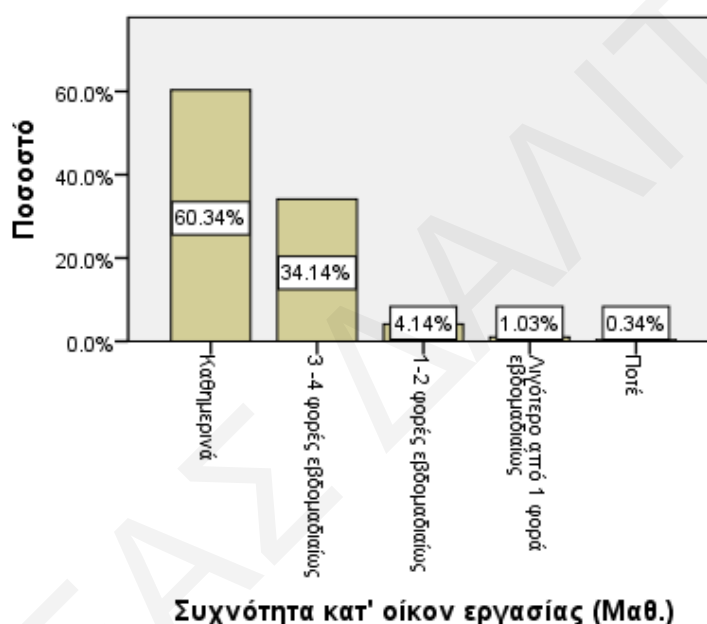
ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)					Μ.Ο
	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα	
Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να τελειώσω την κατ' οίκον εργασία;	1.0	1.7	9.0	22.1	66.2	4.51
Η κατ' οίκον εργασία βοηθά να καταλάβουμε το μάθημα;	2.1	9.0	17.9	27.6	43.4	4.01
Η κατ' οίκον εργασία είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης;	2.1	5.9	18.3	47.2	26.6	3.90
Με βοηθούν οι γονείς μου στην διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας	26.9	39.7	12.1	11.0	10.3	2.38

μου;

Αντιγράφω από άλλους την κατ' οίκον εργασία μου; 80.3 16.6 0.3 1.7 1.0 1.27

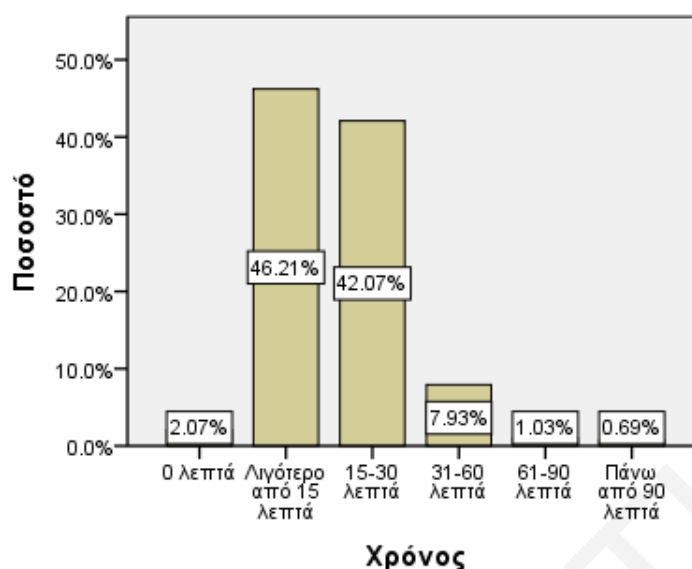
Απόψεις μαθητών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

Πάνω από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι έχουν κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά καθημερινά (60.34%), ενώ το ένα τρίτο περίπου είχαν εργασίες 3-4 φορές την εβδομάδα (34.14%). Ελάχιστοι είχαν κατ' οίκον εργασία 1-2 φορές την εβδομάδα (4.14%), λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα (1.03%) ή ποτέ (0.34%) (Διάγραμμα 35).



Διάγραμμα 35. Συχνότητα κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά

Για τους μισούς περίπου μαθητές η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών χρειάζεται κάτω από 15 λεπτά για να αποπερατωθεί (46.21%), ενώ λίγο πιο κάτω από τους μισούς πιστεύουν ότι η εργασία αυτή χρειάζεται 15-30 λεπτά (42.07%). Ελάχιστοι πιστεύουν ότι χρειάζεται από 31 ως 60 λεπτά (7.93%), 61-90 λεπτά (1.03%), καθόλου χρόνο (2.07%) ή πάνω από 90 λεπτά (0.69%) (Διάγραμμα 36). Κατά μέσο όρο, οι μαθητές πιστεύουν ότι οι κατ' οίκον εργασίες στα Μαθηματικά διαρκεί 15-30 λεπτά.



Διάγραμμα 36. Χρόνος αποπεράτωσης κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά

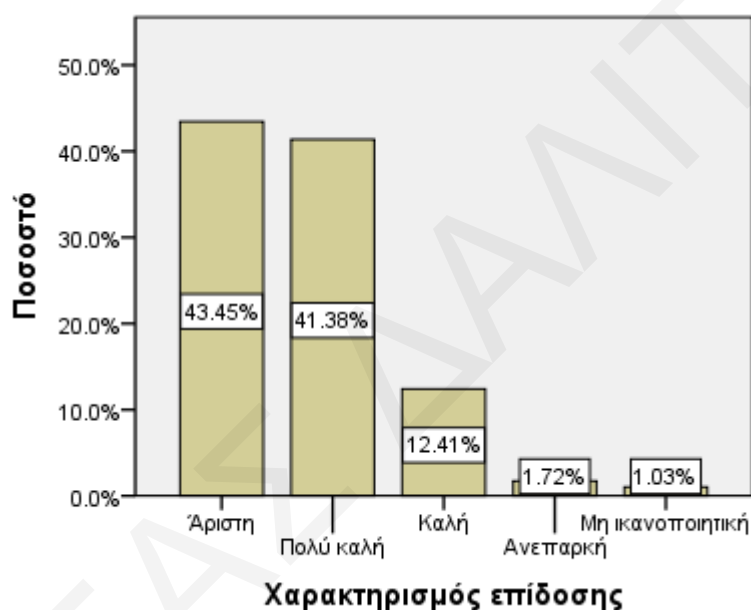
Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για το ρόλο του δασκάλου κατά τον έλεγχο και την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι καθημερινά ο δάσκαλός τους παρακολουθεί την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών (59.7%), την ελέγχει (64.5%) και τους δίνει τη σχετική βοήθεια (52.8%). Το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών δήλωσαν ότι τα πιο πάνω γίνονται 3-4 φορές εβδομαδιαίως, δηλαδή η παρακολούθηση της πορείας της εργασίας (28.6%), ο έλεγχος (23.1%) και η παροχή βοήθειας (28.3%). Ελάχιστοι δήλωσαν ότι τα πιο πάνω γίνονται λιγότερο συχνά από μια φορά την εβδομάδα ή καθόλου, σε ποσοστά 1.7% και 3.8% αντίστοιχα για την παρακολούθηση της πορείας της εργασίας, 3.8% και 1.7% αντίστοιχα για τον έλεγχο και 3.1% και 3.1% αντίστοιχα για την παροχή βοήθειας (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Συχνότητα παρακολούθησης, ελέγχου και παροχής βοήθειας στα Μαθηματικά

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)				
	Καθημερινά	3-4 φορές εβδομαδιαίως	1-2 φορές εβδομαδιαίως	Λιγότερο από 1 φορά εβδομαδιαίως	Ποτέ
Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α παρακολουθεί την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών;	59.7	28.6	6.2	1.7	3.8
Πόσο συχνά ελέγχει την κατ' οίκον εργασία ο/η δάσκαλος/α των Μαθηματικών;	64.5	23.1	6.9	3.8	1.7

Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α δίνει βοήθεια σχετικά με την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;	52.8	28.3	12.8	3.1	3.1
--	------	------	------	-----	-----

Η επίδοση στα Μαθηματικά για λίγο πιο κάτω από τους μισούς συμμετέχοντες είχε χαρακτηριστεί από το δάσκαλο ως άριστη (43.45%), ενώ ένα σχεδόν ίδιο ποσοστό ως πολύ καλή (41.38%). Για το ένα δέκατο περίπου των συμμετεχόντων η επίδοση είχε χαρακτηριστεί ως καλή (12.41%), ενώ ελάχιστοι είχαν ανεπαρκή (1.72%) ή μη ικανοποιητική επίδοση (1.03%) (Διάγραμμα 37).



Διάγραμμα 37. Χαρακτηρισμός επίδοσης στα Μαθηματικά από το δάσκαλο/α

Όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά και τον τρόπο διεκπεραίωσής της, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι κατά μέσο όρο (Μ.Ο.) πολύ συχνά έκαναν ότι καλύτερο μπορούσαν για να τελειώσουν κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά (Μ.Ο=4.60), ότι τους βοηθούσε να καταλάβουν το μάθημα (Μ.Ο=4.18) και ήταν παρόμοια με ασκήσεις που είχαν λύσει στην τάξη (Μ.Ο=4.02). Αντίθετα συμφώνησαν ότι σπάνια είχαν βοήθεια από τους γονείς τους για να την τελειώσουν (Μ.Ο=2.34) και ότι ποτέ δεν την αντέγραφαν από άλλους (Μ.Ο=1.22) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Απόψεις για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)

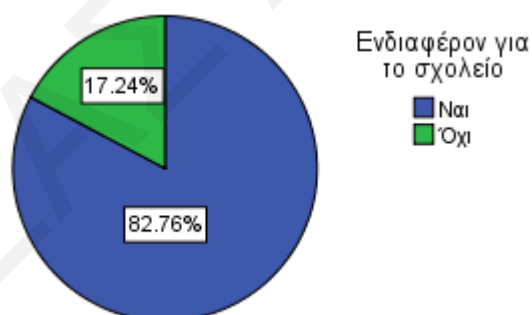
Μ.Ο

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα	
Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να τελειώσω την κατ' οίκον εργασία;	0.3	2.8	5.2	19.7	72.1	4.60
Η κατ' οίκον εργασία βοηθά να καταλάβουμε το μάθημα;	2.8	5.9	13.1	27.6	50.7	4.18
Η κατ' οίκον εργασία είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης;	1.4	5.2	16.6	43.8	33.1	4.02
Με βοηθούν οι γονείς μου στην διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας μου;	29.0	40.3	9.3	10.7	10.7	2.34
Αντιγράφω από άλλους την κατ' οίκον εργασία μου;	82.8	14.8	1.0	0.7	0.7	1.22

Απόψεις μαθητών για το σχολείο και την κατ' οίκον εργασία γενικά

Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για το σχολείο (82.76%) (Διάγραμμα 38).



Διάγραμμα 38. Ενδιαφέρον για το σχολείο από τους μαθητές

Τα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων δήλωσαν επίσης ότι τους αρέσει να εργάζονται σκληρά στο σχολείο (73.79%) (Διάγραμμα 39).



Διάγραμμα 39. Αρέσκεια για σκληρή εργασία από τους μαθητές

Σχεδόν τα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων δήλωσαν επίσης ότι τους αρέσει να κάνουν την κατ' οίκον εργασία που τους βάζει ο/η δάσκαλος/α τους (70%) (Διάγραμμα 40).



Διάγραμμα 40. Ευαρέσκεια για εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είπαν ότι κάνουν την κατ' οίκον εργασία που τους αναθέτει ο δάσκαλος (97.24%) (Διάγραμμα 41).



Διάγραμμα 41. Εκτέλεση κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές

Ανάλυση περιεχομένου

Απόψεις και πρακτική γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

Αρχικά έγινε ανάλυση περιεχομένου για τις απόψεις και την πρακτική των γονέων όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά. Προέκυψαν τρία θέματα που αφορούσαν το είδος της βοήθειας που παρέχεται από τους γονείς προς τα παιδιά, το σκοπό που πιστεύουν οι γονείς ότι επιτελεί η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των γονέων επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά. Όλα τα θέματα, οι κατηγορίες, οι κωδικοί και τα ποσοστά των απαντήσεων των γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Νέα Ελληνικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

Είδος βοήθειας

Οι γονείς είπαν ότι, κατά τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά δίνουν βοήθεια στα παιδιά τους για να βελτιωθούν ατομικά ή για να έχουν καλύτερη επίδοση, είτε δεν δίνουν καθόλου βοήθεια.

Βοήθεια για ατομική βελτίωση

Το είδος της βοήθειας που στοχεύει στην ατομική βελτίωση των παιδιών περιλαμβάνει κατά τους γονείς ανατροφοδότηση (57%), διόρθωση και έλεγχο (33%) και ενίσχυση των παιδιών (17%).

Βοήθεια για καλύτερη επίδοση

Το είδος της βοήθειας που στοχεύει στην καλύτερη επίδοση των παιδιών περιλαμβάνει προετοιμασία του παιδιού για διαγώνισμα (2%) και καλύτερη προετοιμασία γενικά για το σχολείο (1%).

Καμία βοήθεια

Κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι δεν δίνουν καμία βοήθεια στα παιδιά τους κατά τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά (12%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ2: Επεξήγηση σε κάποια σημεία που τυχόν να χρειαστεί βοήθεια ή διόρθωση της εργασίας και προετοιμασία για το διαγώνισμα.
- Γ3: Αν χρειαστεί κάτι το οποίο δεν γνωρίζει τη βοηθάω. Διαβάζουμε όμως διάφορα εκτός μαθημάτων οπότε έχω χρόνο για να βελτιώσει τον τρόπο σκέψης και εμπλουτισμό λέξεων.
- Γ24: Αν δεν ξέρει κάτι τον βοηθάω και λύνουμε απορίες (αν ξέρουμε εννοείται)
- Γ38: Του επεξηγώ κάποια άσκηση ή εργασία, ελέγγω αυτά που έγραψε.
- Γ51: Όχι πάντα. Διαβάζει μόνη της και την ελέγγω. Βοηθάω περισσότερο στη γραμματική και ορθογραφία. Στις ασκήσεις του μαθήματος σπάνια ζητά βοήθεια.
- Γ78: Το παιδί εργάζεται μόνο του και βοηθούμε μόνο με κάποιες απορίες που μπορεί να έχει.
- Γ126: Δεν τον βοηθάω καθόλου. Είναι πολύ καλός μαθητής δεν χρειάζεται την βοήθειά μου.

Σκοπός κατ' οίκον εργασίας

Οι γονείς ανέφεραν ότι κατά τη γνώμη τους η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά έχει πρακτικούς σκοπούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς, γνωστικούς ή ότι δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό.

Πρακτικός-γνωστικός

Οι πρακτικοί και γνωστικοί σκοποί που εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά σύμφωνα με τους γονείς περιλαμβάνουν την εμπέδωση (48%), την εξάσκηση - επανάληψη (35%), την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (15%), την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (7%), την παροχή ανατροφοδότησης (4%), την πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης (3%), την αξιολόγηση του παιδιού (2%) και την προετοιμασία του για εξέταση (1%).

Συναισθηματικός – ψυχοκοινωνικός

Παράλληλα, οι γονείς δήλωσαν ότι η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά εξυπηρετεί συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της αυτονομίας και υπευθυνότητας του παιδιού (12%), την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας (11%), την αύξηση της γονικής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού (10%), τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης (4%) και την ενίσχυση του παιδιού (3%).

Κανένας σκοπός

Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι γονείς που θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό (8%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ1: Με την κατ' οίκον εργασία μπορεί ένας μαθητής να εμπεδώσει καλύτερα τα μαθήματα που έγιναν κάθε μέρα στην τάξη.
- Γ2: Εξοικειώνεται το παιδί με ασκήσεις, επαναλήψεις όσων έγιναν στην τάξη και ίσως να μπορεί να αποδώσει καλύτερα σε γραπτή εξέταση στο μέλλον.
- Γ4: Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν εξάσκηση σ' αυτά που έμαθαν στην τάξη, με σκοπό να τα εμπεδώσουν καλύτερα. Κάποιες φορές μπορεί να βοηθήσει και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας αν δοθούν οι κατάλληλες εργασίες. Επιπλέον δίνουν την ευκαιρία και στους γονείς να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.
- Γ23: Η κατ' οίκον εργασία εξυπηρετεί στο να κατανοήσει το παιδί πιο εύκολα το μάθημα που έχει διδαχθεί στην τάξη. Βοηθά στο να έχει αυτοπεποίθηση ότι και μόνο του το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις σκέψεις του σε ένα θέμα. Με την κατ' οίκον εργασία ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει τον μαθητή καλύτερα αφού θα δει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πως σκέφτεται ο μαθητής.

- Γ45: Ως επέκταση της διδασκαλίας που προηγήθηκε στην τάξη, ως περαιτέρω εξάσκηση για την εμπέδωση νέων εννοιών που διδάχθηκαν, ως ευκαιρία για δημιουργική εργασία – καλλιέργεια της φαντασίας και ως κάλυψη του τεράστιου όγκου ύλης.
- Γ58: Τίποτα. Όποιος ξέρει τα πιάνει από το μάθημα και εξαρτάται από την δασκάλα που κάνει το μάθημα.

Επιδρώντες παράγοντες

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σχολικοί

Οι σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά σύμφωνα με τους γονείς περιλαμβάνουν κατά σειρά τον φόρτο εργασίας που έχει το παιδί (23%), τον/την δάσκαλο/α και την ποιότητα διδασκαλίας του/της (22%), την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας (17%), το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί (1%) και τον έλεγχο που γίνεται για την εργασία (1%).

Οικογενειακοί

Οι οικογενειακοί παράγοντες περιλαμβάνουν την ίδια την οικογένεια του παιδιού και τη λειτουργία της (25%) και το χώρο όπου μελετά το παιδί (9%).

Ατομικοί

Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά επηρεάζεται από το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα (11%), το επίπεδο κατανόησης της ύλης (6%), τα χαρακτηριστικά του παιδιού (4%), την επίδοση του (3%) και τη συναισθηματική του κατάσταση (3%).

Εξωσχολικοί – Περιβαλλοντικοί

Επιπρόσθετα, η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά επηρεάζεται κατά τους γονείς από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους διάφορους περισπασμούς που έχει το παιδί (18%) και το διαθέσιμο ελεύθερο του χρόνο (11%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ45: Το ήρεμο περιβάλλον στο οποίο μελετά το παιδί. Το πόσο χρήσιμο ή άχρηστο θεωρούμε εμείς οι γονείς την μελέτη στο σπίτι και το πόσο αυτό το μεταφέρουμε στα παιδιά μας. Το ποιες προτεραιότητες θέτουμε εμείς οι γονείς στη διαχείριση του χρόνου του παιδιού μας. Το πόσο χρόνο είμαστε εμείς οι γονείς διατεθειμένοι να αφιερώσουμε για την διεκπεραίωση ή έστω τον έλεγχο της κατ' οίκον εργασίας.
- Γ73: Οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την κατ' οίκον εργασία του παιδιού είναι ο φόρτος εργασίας που πιθανόν να έχουν και οι άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα παιδιά δεν έχουν σχεδόν καθόλου ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι.
- Γ133: Αρνητικά: ο όγκος των εργασιών, οι εξωσχολικές δραστηριότητες που απομυζούν χρόνο από τη ξεκούραση ή τον ελεύθερο χρόνο, η έλλειψη κατανόησης της διαδικασίας πραγμάτωσης των εργασιών, ίσως από ελλιπή διδασκαλία ή ίσως από έλλειψη προσοχής εκ μέρους του παιδιού. Θετικά: ο χρόνος ο διαθέσιμος όταν είναι εφικτό, η ηρεμία, η έλλειψη αποπροσανατολισμού από «επεμβάσεις» μικρότερων αδελφών.
- Γ150: Θετικά: να γίνεται με σωστό πρόγραμμα και σε παρόμοια ώρα κάθε μέρα. Αρνητικά: όταν έχει πολλές εργασίες.
- Γ164: Τα παιδιά κουράζονται αρκετά στο σχολείο για να συνεχίσουν στο σπίτι για ακόμα 60 – 90 λεπτά εργασία. Όλες οι εργασίες πρέπει να γίνονται στο σχολείο και να έχουν απογευματινή εργασία μέχρι τις 16.00 στο σχολείο. Όταν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά δεν μπορούν να ξεκουράζονται στο σπίτι.
- Γ179: Σωστή καθοδήγηση από την τάξη. Βοήθεια από τους γονείς εκεί όπου χρειάζεται (γονείς οι οποίοι έχουν χρόνο να βοηθήσουν και είναι γνώστες του αντικειμένου). Ήσυχο περιβάλλον. Θέληση για μάθηση από το παιδί.

Πίνακας 15. Απόψεις και πρακτική γονέων για κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

ΑΠΟΨΕΙΣ-ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΘΕΜΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ	%
Είδος βοήθειας	Βοήθεια για ατομική βελτίωση	Ανατροφοδότηση	57
		Διόρθωση – Έλεγχος	33
		Ενίσχυση	17
	Βοήθεια για καλύτερη επίδοση	Προετοιμασία διαγωνίσματος	2
		Καλύτερη προετοιμασία	1
	Καμία βοήθεια		12

Σκοπός κατ' οίκον εργασίας	Πρακτικός-γνωστικός	Εμπέδωση	48	
		Εξάσκηση – Επανάληψη	35	
		Κριτική σκέψη	15	
		Κατανόηση	7	
		Ανατροφοδότηση	4	
		Εφαρμογή	3	
		Αξιολόγηση	2	
		Προετοιμασία εξέτασης	1	
		Συναισθηματικός – ψυχοκοινωνικός	– Αυτονομία – Υπευθυνότητα μαθητή/τριας	12
			Αυτοπειθαρχία	11
Γονική συμμετοχή	10			
Αυτοπεποίθηση	4			
Ενίσχυση	3			
Επιδρώντες παράγοντες	Κανένας σκοπός	8		
	Σχολικοί	Φόρτος εργασίας	23	
		Δάσκαλος/α – Ποιότητα διδασκαλίας	22	
		Ποιότητα – Δυσκολία κατ' οίκον εργασίας	17	
		Σχολείο	1	
		Έλεγχος	1	
	Οικογενειακοί	Οικογένεια	25	
		Χώρος μελέτης	9	
	Ατομικοί	Ενδιαφέρον μαθητή/τριας	11	
		Κατανόηση ύλης	6	
		Χαρακτηριστικά μαθητή/τριας	4	
		Επίδοση μαθητή/τριας	3	
		Συναισθηματική κατάσταση	3	
Εξωσχολικοί – Περιβαλλοντικοί	– Εξωσχολικές δραστηριότητες – Περισπασμοί	18		
	Ελεύθερος χρόνος	11		

Απόψεις και πρακτική γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση περιεχομένου για τις απόψεις και την πρακτική των γονέων όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά. Προέκυψαν τρία θέματα που αφορούσαν το είδος της βοήθειας που παρέχεται από τους γονείς προς τα παιδιά, το σκοπό που πιστεύουν οι γονείς ότι επιτελεί η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά και τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των γονέων επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά. Όλα τα θέματα, οι κατηγορίες, οι κωδικοί και τα ποσοστά των απαντήσεων των γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 16.

Είδος βοήθειας

Οι γονείς είπαν ότι, κατά τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά, δίνουν βοήθεια στα παιδιά τους για να βελτιωθούν ατομικά ή για να έχουν καλύτερη επίδοση, είτε δεν δίνουν καθόλου βοήθεια.

Βοήθεια για ατομική βελτίωση

Αρχικά, οι γονείς ανέφεραν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά χρησιμοποιώντας ανατροφοδότηση (58%), διόρθωση και έλεγχο (27%) και ενίσχυση (14%).

Βοήθεια για καλύτερη επίδοση

Επιπρόσθετα, οι γονείς δήλωσαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά για να έχουν καλύτερες επιδόσεις και συγκεκριμένα ως μέρος της προετοιμασίας τους για διαγώνισμα (2%).

Καμία βοήθεια

Βέβαια κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι δεν παρέχουν καμιά βοήθεια στα παιδιά τους όσον αφορά τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά (14%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ50: Απορίες στην κατανόηση της άσκησης
- Γ51: Εξηγούμε κάποιες εργασίες που δεν καταλαβαίνει.
- Γ60: Μόνο έλεγχο στο τέλος.

- Γ68: Επεξήγηση σύνθετων προβλημάτων. Αυτό δεν συμβαίνει σε καθημερινή βάση. Αραιά και που μπορεί να ζητήσει βοήθεια. Όταν έχει διαγώνισμα μπορεί να κάνουμε μαζί κάποια επανάληψη αν υπάρχει κάτι που τη δυσκολεύει.
- Γ73: Δεν δίνω γιατί δεν ήμουν καλή στα Μαθηματικά και ευτυχώς η κόρη μου δεν έχει πρόβλημα στα Μαθηματικά.

Σκοπός κατ' οίκον εργασίας

Οι γονείς ανέφεραν ότι κατά τη γνώμη τους η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά έχει πρακτικούς σκοπούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς, γνωστικούς ή ότι δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό.

Πρακτικός-γνωστικός

Οι πρακτικοί σκοποί που εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά σύμφωνα με τους γονείς περιλαμβάνουν την εξάσκηση - επανάληψη (44%), την εμπέδωση (43%), την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (14%), την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (9%), την παροχή ανατροφοδότησης (2%), την προετοιμασία του για εξέταση (1%) και την αξιολόγηση του παιδιού (1%).

Συναισθηματικός – ψυχοκοινωνικός

Παράλληλα, οι γονείς δήλωσαν ότι η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά εξυπηρετεί συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς που περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της αυτονομίας και υπευθυνότητας του παιδιού (11%), την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του (8%), την αύξηση της γονικής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού (7%) και την ενίσχυση του παιδιού (3%).

Κανέναν σκοπό

Από την άλλη, κάποιοι γονείς θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό (9%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ40: Να αναπτύσσουν τη μαθηματική σκέψη τους και να τους γίνουν χρήσιμα στην καθημερινή τους ζωή.
- Γ41: Θεωρητικά την αφομοίωση των όσων μαθαίνουν στην τάξη.
- Γ60: Υπάρχει για να βλέπουμε οι γονείς αν κατάλαβαν και τι έμαθαν στο σχολείο.

- Γ90: Γίνεται εμπέδωση όσων διδάχτηκαν στην τάξη. Με την εξάσκηση τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όσα διδάχτηκαν. Ο γονιός μπορεί να έχει έλεγχο όσων έγιναν στην τάξη και να εξακριβώσει αν το παιδί του προσέχει και επιδεικνύει ενδιαφέρον. Το παιδί αναπτύσσει την υπευθυνότητά του, τη δημιουργικότητά του και την κριτική του σκέψη.
- Γ140: Πρέπει να αλλάξει ολόκληρο το διδακτικό σύστημα. Είναι αδιανόητο εν έτει 2019 να χρησιμοποιούνται οι ίδιες μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν το 1980. Τρανό παράδειγμα το σύστημα της Φινλανδίας και των Κάτω Χωρών γενικά. Καμία κατ' οίκον εργασία.

Επιδρώντες παράγοντες

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σχολικοί

Οι σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά σύμφωνα με τους γονείς περιλαμβάνουν κατά σειρά τον φόρτο εργασίας που έχει το παιδί (23%), τον/την δάσκαλο/α και την ποιότητα διδασκαλίας του/της (21%), την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας (17%) και το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί (1%).

Οικογενειακοί

Οι οικογενειακοί παράγοντες περιλαμβάνουν την ίδια την οικογένεια του παιδιού και τη λειτουργία της (26%) και το χώρο όπου μελετά το παιδί (9%).

Ατομικοί

Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Μαθηματικά επηρεάζεται από το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα (9%), το επίπεδο κατανόησης της ύλης (7%), τη συναισθηματική του κατάσταση (4%), τα χαρακτηριστικά του παιδιού (3%) και την επίδοση του (2%).

Εξωσχολικοί – Περιβαλλοντικοί

Επιπρόσθετα, η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά επηρεάζεται κατά τους γονείς από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους διάφορους περισπασμούς που έχει το παιδί (17%) και το διαθέσιμο ελεύθερο του χρόνο (11%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- Γ13: Όταν ο γονιός δεν έχει χρόνο να ελέγξει ή να βοηθήσει το παιδί του σε κάποια από την κατ' οίκον εργασία αυτό είναι αρνητικό. Επίσης μπορεί να μην γνωρίζει ακριβώς πως πρέπει να το βοηθήσει σε κάποια από την εργασία του. Να πρέπει να μελετήσει ο ίδιος ο γονιός για να βοηθήσει το παιδί του.
- Γ41: Τα παιδιά πιέζονται λόγω του ρυθμού που έχουμε πλέον στη ζωή μας. Η κατ' οίκον εργασία απλά επιβαρύνει το πρόγραμμά τους και νιώθουν ότι δεν έχουν χρόνο για να κάνουν πράγματα που τους ευχαριστούν.
- Γ83: Πιστεύω πως ότι το παιδί μου κάνει την κατ' οίκον εργασία του στο δικό του χώρο, στο γραφείο του υπνοδωματίου του, όπου εκεί επικρατεί ησυχία, τον βοηθά πολύ να είναι συγκεντρωμένος και πιο παραγωγικός στα μαθήματά του. Επίσης, το γεγονός πως ξεκινά το διάβασμα νωρίς και το απογευματινό του πρόγραμμα δεν είναι φορτωμένο από δραστηριότητες, έτσι έχει ελεύθερο χρόνο, συμβάλλει πολύ θετικά στην απόδοσή του. Επιπρόσθετα, ο όγκος της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζει αρνητικά το παιδί, τόσο στην ψυχολογία του, όσο και στο χρόνο που θα χρειαστεί για να την ολοκληρώσει. Τέλος, έχει μεγάλη σημασία το άτομο το οποίο βοηθά το μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, γιατί ο τρόπος διδασκαλίας πλέον έχει αλλάξει και στην προσπάθειά σου να βοηθήσεις, κάποτε μπορεί να μπερδέψεις τον μαθητή.
- Γ116: Άμεσα επηρεάζουν το κλίμα στο σπίτι, ο/η δάσκαλος/α και η δυνατότητα των γονέων να μπορούν να βοηθήσουν με όποιο τρόπο μπορούν το παιδί τους.
- Γ146: Αρνητικά: φασαρία στο σπίτι, πολλά φροντιστήρια, τηλεόραση, ηλεκτρονικά παιχνίδια. Θετικά: Βοηθώντας το παιδί στην κατ' οίκον εργασία του ερχόμαστε πιο κοντά.

Πίνακας 16. Απόψεις και πρακτική γονέων για κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

ΑΠΟΨΕΙΣ-ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

ΘΕΜΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ	%
Είδος βοήθειας	Βοήθεια για ατομική βελτίωση	Ανατροφοδότηση	58
		Διόρθωση – Έλεγχος	27
		Ενίσχυση	14

	Βοήθεια για καλύτερη επίδοση	Προετοιμασία διαγωνίσματος	2	
	Καμία βοήθεια		14	
Σκοπός κατ' οίκον εργασίας	Πρακτικός-γνωστικός	Εξάσκηση - Επανάληψη	44	
		Εμπέδωση	43	
		Κριτική σκέψη	14	
		Κατανόηση	9	
		Ανατροφοδότηση	2	
		Προετοιμασία εξέτασης	1	
		Αξιολόγηση	1	
	Συναισθηματικός – ψυχοκοινωνικός	– Αυτονομία μαθητή/τριας	11	
		Αυτοπεποίθηση	8	
		Γονική συμμετοχή	7	
		Ενίσχυση	3	
	Επιδρώντες παράγοντες	Κανένας σκοπός		9
		Σχολικοί	Φόρτος εργασίας	23
			Δάσκαλος/α – Ποιότητα διδασκαλίας	21
Ποιότητα – Δυσκολία κατ' οίκον εργασίας			17	
Σχολείο			1	
Οικογενειακοί		Οικογένεια	26	
		Χώρος μελέτης	9	
Ατομικοί		Ενδιαφέρον μαθητή/τριας	9	
		Κατανόηση ύλης	7	
		Συναισθηματική κατάσταση	4	
		Χαρακτηριστικά μαθητή/τριας	3	
		Επίδοση μαθητή/τριας	2	
		Εξωσχολικοί – Περιβαλλοντικοί	– Εξωσχολικές δραστηριότητες – Περισπασμοί	17
		Ελεύθερος χρόνος	11	

Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση περιεχομένου για τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία. Προέκυψαν δύο θέματα που αφορούσαν το σκοπό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επιτελεί η κατ' οίκον εργασία και τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας. Όλα τα θέματα, οι κατηγορίες, οι κωδικοί και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.

Σκοπός κατ' οίκον εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά τη γνώμη τους η κατ' οίκον εργασία έχει πρακτικούς σκοπούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς.

Πρακτικός-γνωστικός

Οι πρακτικοί σκοποί που εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν την εμπέδωση (79%), την εξάσκηση - επανάληψη (67%) και την παροχή ανατροφοδότησης (29%), την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (29%) και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (15%).

Συναισθηματικός – ψυχοκοινωνικός

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η κατ' οίκον εργασία εξυπηρετεί συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς που περιλαμβάνουν την ενίσχυση του παιδιού (26%), την ανάπτυξη υπευθυνότητας του παιδιού (7%) και την αύξηση της γονικής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού (7%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- E1: Η κατ' οίκον εργασία χρειάζεται πολλές φορές για εξάσκηση και εμπέδωση του θέματος που διδάχθηκε. Κάποιες ασκήσεις όμως βοηθούν τον καλό μαθητή να ακονίσει το μυαλό του, να βελτιώσει την επίδοση και κάποιες φορές τον αδύνατο μαθητή να καλύψει τα κενά του.
- E3: Η κατ' οίκον εργασία εξυπηρετεί σκοπούς καλύτερης εμπέδωσης της γνώσης που διδάχτηκε στην τάξη. Όση περισσότερη εξάσκηση τόσο περισσότερη κατανόηση θα έχει ο μαθητής. Πιστεύω πως αν δεν δίνονται εργασίες στο σπίτι, τότε ο μαθητής δε θα θελήσει από μόνος του να μελετήσει ξανά αυτά τα οποία διδάχτηκαν στην τάξη.

- E10: Πιστεύω πως η κατ' οίκον εργασία πρώτιστα στην επανάληψη όλων όσων έχουν διδαχθεί οι μαθητές στο σχολείο και συνεπώς στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ακόμη, η κατ' οίκον εργασία βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων έρευνας, οργάνωσης χρόνου μελέτης, συγκέντρωσης και εμβάθυνσης σε θέματα πληρέστερα.
- E79: Να εντοπίσει ο μαθητής τις αδυναμίες του και να ζητήσει βοήθεια την επομένη από τον δάσκαλο/α. Να κάνει εξάσκηση.
- E87: Η κατ' οίκον εργασία βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να καταλάβουν τι διδάχθηκαν, να το δουλέψουν και να κάνουν εξάσκηση. Μέσα από την κατ' οίκον εργασία ο δάσκαλος έχει μια πρώτη εικόνα για το που βρίσκεται ο μαθητής.

Επιδρώντες παράγοντες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σχολικοί

Οι σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν κατά σειρά την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας (31%), τον/την δάσκαλο/α και την ποιότητα διδασκαλίας του/της (19%), τον φόρτο εργασίας που έχει το παιδί και το χρόνο που χρειάζεται να διεκπεραιωθεί η εργασία (16%) και τη βοήθεια και καθοδήγηση που έχει το παιδί (11%).

Οικογενειακοί

Οι οικογενειακοί παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν την ίδια την οικογένεια του παιδιού και τη λειτουργία της (70%) και το χώρο όπου μελετά το παιδί (20%).

Ατομικοί

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από το επίπεδο και την επίδοση του παιδιού (38%), το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα (36%), τα κίνητρά του (26%), τα χαρακτηριστικά του (14%), τη συναισθηματική του κατάσταση (8%), τη συγκέντρωσή του (7%), την κατανόηση της ύλης (4%) και τη δημιουργικότητα του (4%).

Εξωσχολικοί – Περιβαλλοντικοί

Τέλος, η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται κατά τους εκπαιδευτικούς από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους διάφορους περισπασμούς που έχει το παιδί (19%).

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις των συμμετεχόντων που καταδεικνύουν τα πιο πάνω είναι οι ακόλουθες:

- E7: Η συμμετοχή του μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά πόσο έχει αφομοιώσει στο βαθμό που χρειάζεται προηγούμενες γνώσεις, αναπτύξει δεξιότητες και στάσεις θετικές απέναντι στο μάθημα. Η συμμετοχή των γονέων και το ενδιαφέρον τους για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών. Το είδος της εργασίας που δίνεται και πως ο εκπαιδευτικός την εντάσσει στην όλη διαδικασία μάθησης.
- E11: Ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος στο σπίτι, η βοήθεια που θα έχουν από τους γονείς ή άλλους (παππούδες κτλ) εάν χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση (αδύνατος μαθητής), το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή, οι οδηγίες που δίνονται στην τάξη σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, κατά πόσο η κατ' οίκον εργασία είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο του κάθε μαθητή και κατά πόσο τον ενδιαφέρει το θέμα, η στάση των γονιών απέναντι στην κατ' οίκον εργασία (θετική ή αρνητική).
- E17: Θετικά: υποστήριξη από σπίτι, οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτήρας μαθητή (αν είναι πρόθυμος, περίεργος να μάθει, ανεξάρτητος, επιμελής), αν έχει καταλάβει το μάθημα από την τάξη, πρόγραμμα (αν τρώει/κοιμάται στην ώρα του κτλ). Αρνητικά: αν δεν έχει υποστήριξη από το σπίτι, αν πρέπει να διαβάσει σε θορυβώδες και ανοργάνωτο περιβάλλον, αν είναι αδύνατος μαθητής ή βαριέται, αν δεν κατάλαβε τι έκαναν στην τάξη ή έχει κενά από προηγούμενα μαθήματα, αν είναι φορτωμένος με εξωσχολικές δραστηριότητες και κουράζεται ή δεν περνά χρόνο στο σπίτι.
- E38: Σίγουρα το οικογενειακό περιβάλλον, η μόρφωση των γονιών, αλλά σίγουρα και η δασκάλα προς τη ποιότητα των εργασιών που δίνει, στην ανατροφοδότηση που δίνει, στον έλεγχο που γίνεται για τις εργασίες.
- E60: Καταλληλότητα της κατ' οίκον εργασίας. Κίνητρα. Έλεγχος από τον δάσκαλο. Έλεγχος από γονείς. Γενικά τα κίνητρα και πόσο σημαντική αξία θεωρείται για την οικογένεια η μόρφωση.

- E78: Ο ίδιος ο μαθητής. Να καλλιεργηθεί κουλτούρα του διαβάσματος των μαθημάτων στο σπίτι από μικρή ηλικία. Συνεχής επίβλεψη, παρότρυνση και συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιβράβευση δουλειάς στο σπίτι από μέρους του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 17. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ			
ΘΕΜΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ	%
Σκοπός κατ' οίκον εργασίας	Πρακτικός-γνωστικός	Εμπέδωση	79
		Εξάσκηση - Επανάληψη	67
		Ανατροφοδότηση	29
		Κατανόηση	29
		Κριτική σκέψη	15
	Συναισθηματικός - ψυχοκοινωνικός	Ενίσχυση	26
		Υπευθυνότητα	7
Επιδρώντες παράγοντες	Σχολικοί	Γονική συμμετοχή και ενίσχυση	7
		Ποιότητα – Δυσκολία κατ' οίκον εργασίας	31
		Δάσκαλος/α – Ποιότητα διδασκαλίας	19
		Φόρτος εργασίας – Χρόνος διεκπεραίωσης	16
	Οικογενειακοί	Βοήθεια – Καθοδήγηση	11
		Σημασία από την οικογένεια	70
	Ατομικοί	Χώρος μελέτης	20
		Επίπεδο – Επίδοση μαθητή/τριας	38
		Ενδιαφέρον μαθητή/τριας	36
		Κίνητρα	26
		Χαρακτηριστικά μαθητή/τριας	14
		Συναισθηματική κατάσταση	8
		Συγκέντρωση	7
		Κατανόηση ύλης	4
Δημιουργικότητα	4		

Σύνοψη των απόψεων των συμμετεχόντων

Συνοψίζοντας, οι απόψεις των συμμετεχόντων ήταν οι ακόλουθες:

Απόψεις εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δηλώνουν ότι οι μαθητές έχουν κατ' οίκον εργασία καθημερινά ή 3-4 φορές την εβδομάδα, και ότι χρειάζονται περίπου 15-30 λεπτά για να τις διεκπεραιώσουν. Λένε ότι πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας και στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Επίσης πάντα ελέγχουν την εργασία στα Μαθηματικά την επόμενη μέρα και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα, ενώ για τα Ελληνικά αυτό γίνεται συχνά. Συχνά οι εκπαιδευτικοί βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα, δίνουν ανατροφοδότηση στα παιδιά και καθορίζουν την κατάλληλη για κάθε μαθητή εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κατ' οίκον εργασία βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν επαρκώς το θέμα του μαθήματος και για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά. Επίσης εξυπηρετεί πρακτικούς-γνωστικούς και συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς σκοπούς. Οι πρακτικοί σκοποί είναι: εμπέδωση, εξάσκηση – επανάληψη και παροχή ανατροφοδότησης. Οι συναισθηματικοί -ψυχοκοινωνικοί σκοποί είναι: ανάπτυξη υπευθυνότητας, αύξηση γονικής συμμετοχής και ενίσχυση του παιδιού. Οι γνωστικοί είναι: ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι η οικογένεια επηρεάζει συχνά την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται συχνά από τη γενική επίδοση του μαθητή και ότι το κίνητρο επηρεάζει συχνά την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας.

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι σχολικοί παράγοντες είναι: ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, βοήθεια και καθοδήγηση που έχει το παιδί και χρόνος που χρειάζεται να διεκπεραιωθεί η εργασία. Οι οικογενειακοί είναι: οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί. Οι ατομικοί είναι: επίπεδο και επίδοση του παιδιού, ενδιαφέρον που

έχει το παιδί για το μάθημα, χαρακτηριστικά του, συναισθηματική του κατάσταση, κατανόηση της ύλης, κίνητρα του παιδιού, συγκέντρωσή του και δημιουργικότητα. Οι εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί είναι: εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί.

Απόψεις γονέων

Οι γονείς θεωρούν κατά μέσο όρο ότι ο χρόνος διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας είναι λιγότερο από 15 λεπτά για τα Ελληνικά και 15-30 λεπτά για τα Μαθηματικά. Λένε ότι παρέχουν οι ίδιοι βοήθεια στα παιδιά τους, κυρίως για ατομική βελτίωση και καλύτερη επίδοση. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας και για τα Ελληνικά και για τα Μαθηματικά. Δηλώνουν ακόμα ότι συχνά με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί τους μαθαίνει, και αυτοί που βοηθούν το παιδί τους, όσο και οι ίδιοι, είναι πολύ αποτελεσματικοί. Δεν είναι σίγουροι αν σημασία έχει το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος στα Ελληνικά, ενώ διαφωνούν με τη δήλωση αυτή όσον αφορά τα Μαθηματικά. Ακόμα, δεν συμφωνούν ότι το παιδί τους απλώς κάνει τις εργασίες αλλά δεν μαθαίνει ή ότι αγχώνεται με την κατ' οίκον εργασία.

Όσον αφορά το σκοπό της κατ' οίκον εργασίας, πιστεύουν ότι βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα. Δεν είναι όμως σίγουροι αν το παιδί τους καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της. Πιστεύουν επίσης ότι η κατ' οίκον εργασία εξυπηρετεί πρακτικούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς και για τα Ελληνικά και για τα Μαθηματικά. Οι πρακτικοί είναι: εμπέδωση, εξάσκηση - επανάληψη, παροχή ανατροφοδότησης, πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης, αξιολόγηση του παιδιού και προετοιμασία για εξέταση. Οι συναισθηματικοί -ψυχοκοινωνικοί σκοποί είναι: ανάπτυξη υπευθυνότητας, αύξηση γονικής συμμετοχής, ενίσχυση του παιδιού, ανάπτυξη αυτονομίας, καλλιέργεια αυτοπειθαρχίας και βελτίωση αυτοπεποίθησης. Οι γνωστικοί είναι: ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Θεωρούν ακόμα ότι η κατ' οίκον εργασία βοηθά το παιδί τους να πετύχει στα διαγωνίσματα, να αναπτύσσει τις σκέψεις του και τη δημιουργικότητά του, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και ότι είναι απαραίτητη. Θεωρούν ακόμα ότι η επίδοση των παιδιών τους είναι πολύ καλή ή άριστη.

Επιπρόσθετα οι γονείς πιστεύουν ότι η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες και για τα δύο μαθήματα. Οι σχολικοί είναι: φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, έλεγχος που γίνεται για την

εργασία και το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί. Οι οικογενειακοί είναι: οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί. Οι ατομικοί είναι: ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, επίπεδο κατανόησης της ύλης, χαρακτηριστικά του παιδιού, επίδοση του, συναισθηματική του κατάσταση. Οι εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί είναι: εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί και διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος.

Απόψεις μαθητών

Σύμφωνα με τους μαθητές η συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας και για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά είναι καθημερινά ή 3-4 φορές την εβδομάδα, με χρόνο διεκπεραίωσης κατά μέσο όρο 15-30 λεπτά. Οι μαθητές δηλώνουν ότι σπάνια παίρνουν βοήθεια από τους γονείς τους, ότι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους και ότι ποτέ δεν την αντιγράφουν. Λένε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας, ενώ συχνά τους βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα. Οι μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, την οποία λένε ότι κάνουν πάντα, και ότι τους αρέσει να εργάζονται σκληρά στο σχολείο, το οποίο τους ενδιαφέρει.

Όσον αφορά το σκοπό της κατ' οίκον εργασίας οι μαθητές πιστεύουν ότι τους βοηθά να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα. Λένε ακόμα ότι η επίδοσή τους είναι πολύ καλή ή άριστη. Μέσα από τις απαντήσεις τους προκύπτει επίσης ότι η επίδοση, οι οικογενειακοί παράγοντες και τα κίνητρα διαφοροποιούν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, η οποία σχετίζεται με την επίδοσή των μαθητών στα Μαθηματικά και την αρέσκεια των μαθητών να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία. Όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Με πράσινο χρώμα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις οποίες συμφωνούν οι συμμετέχοντες και με κόκκινο τα σημεία όπου διαφωνούν.

Πίνακας 18. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ανά ιδιότητα

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΚΥΡΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ		
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΓΟΝΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ
Ποια έκταση έχει η κατ' οίκον εργασία στο κυπριακό	Συχνότητα (Ε και Μ): Καθημερινά ή 3-4 φορές την εβδομάδα		Συχνότητα (Ε και Μ): Καθημερινά ή 3-4 φορές την εβδομάδα
	Χρόνος	Χρόνος	Χρόνος

εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα μαθήματα Ελληνικά και Μαθηματικά Ε' και Στ' Δημοτικού, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών;

<p>διεκπεραίωσης (Ε): 15-30 λεπτά</p> <p>Χρόνος διεκπεραίωσης (Μ): 15-30 λεπτά</p>	<p>διεκπεραίωσης (Ε): λιγότερο από 15 λεπτά</p> <p>Χρόνος διεκπεραίωσης (Μ): 15-30 λεπτά</p>	<p>διεκπεραίωσης (Ε): 15-30λεπτά</p> <p>Χρόνος διεκπεραίωσης (Μ): 15-30 λεπτά</p>
	<p>Παρέχουν οι ίδιοι βοήθεια στα παιδιά τους (Ε και Μ).</p> <p>Είδη βοήθειας (Ε και Μ): για ατομική βελτίωση και για καλύτερη επίδοση.</p>	<p>Σπάνια παίρνουν βοήθεια από τους γονείς τους (Ε και Μ).</p> <p>Κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να την αποπερατώσουν (Ε και Μ).</p> <p>Ποτέ δεν την αντιγράφουν (Ε και Μ).</p>
<p>Οι ίδιοι πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας (Ε και Μ)</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί συχνά ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας (Ε και Μ)</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας (Ε και Μ)</p>
<p>Συχνά ελέγχουν την εργασία στα Ελληνικά την επόμενη μέρα και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα</p> <p>Πάντα ελέγχουν την εργασία στα Μαθηματικά την επόμενη μέρα και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα</p>		
<p>Συχνά βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα, δίνουν</p>		<p>Συχνά οι εκπαιδευτικοί βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα (Ε</p>

ανατροφοδότηση στα παιδιά και καθορίζουν την κατάλληλη για κάθε μαθητή εργασία (Ε και Μ)

και Μ)

Συχνά με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί τους μαθαίνει, και αυτοί που βοηθούν το παιδί τους, όσο και οι ίδιοι, είναι πολύ αποτελεσματικοί

Δεν είναι σίγουροι αν σημασία έχει το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος στα Ελληνικά, ενώ διαφωνούν με τη δήλωση αυτή όσον αφορά τα Μαθητικά.

Δεν συμφωνούν ότι το παιδί τους απλώς κάνει τις εργασίες αλλά δεν μαθαίνει ή ότι αγχώνεται με την κατ' οίκον εργασία (Ε και Μ)

Τους αρέσει να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, την οποία λένε ότι κάνουν πάντα (Ε και Μ)

Τους αρέσει να εργάζονται σκληρά στο σχολείο, το οποίο τους ενδιαφέρει.

Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών;

Βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν επαρκώς το θέμα του μαθήματος (Ε και Μ)

Βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα (Ε και Μ)

Βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα (Ε και Μ)

Δεν είναι σίγουροι αν το παιδί τους καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της (Ε και Μ)

Αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά της (Ε και Μ)

Εξυπηρετεί πρακτικούς, συναισθηματικούς– ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς (Ε και Μ)

Εξυπηρετεί πρακτικούς, συναισθηματικούς– ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς (Ε και Μ)

Πρακτικοί:

Εμπέδωση, εξάσκηση
- επανάληψη, παροχή
ανατροφοδότησης (Ε
και Μ).

Πρακτικοί:

Εμπέδωση, εξάσκηση
- επανάληψη, παροχή
ανατροφοδότησης (Ε
και Μ).

Πρακτικοί:

Πρακτική εφαρμογή
της αποκτηθείσας
γνώσης, αξιολόγηση
του παιδιού,
προετοιμασία για
εξέταση (Ε και Μ).

Συναισθηματικοί -
ψυχοκοινωνικοί
σκοποί:

Ανάπτυξη
υπευθυνότητας,
αύξηση γονικής
συμμετοχής,
ενίσχυση του παιδιού
(Ε και Μ).

Συναισθηματικοί -
ψυχοκοινωνικοί
σκοποί:

Ανάπτυξη
υπευθυνότητας,
αύξηση γονικής
συμμετοχής,
ενίσχυση του παιδιού
(Ε και Μ).

Συναισθηματικοί -
ψυχοκοινωνικοί
σκοποί:

Ανάπτυξη
αυτονομίας,
καλλιέργεια
αυτοπειθαρχίας,
βελτίωση
αυτοπεποίθησης (Ε
και Μ).

Γνωστικοί:

Ανάπτυξη κριτικής
σκέψης, καλύτερη
κατανόηση του
μαθήματος (Ε και Μ).

Γνωστικοί:

Ανάπτυξη κριτικής
σκέψης, καλύτερη
κατανόηση του
μαθήματος (Ε και Μ).

Βοηθούν το παιδί
τους να πετύχει στα
διαγωνίσματα (Ε και
Μ).

Είναι απαραίτητη (Ε
και Μ)

Το παιδί αναπτύσσει τις σκέψεις του και τη δημιουργικότητά του, μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Ε και Μ)

Ποια η σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών και πώς η σχέση αυτή διαφοροποιείται με βάση τη γενική επίδοση του μαθητή, το κίνητρο για το μάθημα και οικογενειακούς παράγοντες;

Πιστεύουν ότι:

Η οικογένεια επηρεάζει συχνά την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται συχνά από τη γενική επίδοση του μαθητή, το κίνητρο επηρεάζει συχνά την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας

Η αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες (Ε και Μ)

Σχολικοί:

Ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, βοήθεια και καθοδήγηση που έχει το παιδί (Ε και Μ)

Σχολικοί:

Χρόνος που χρειάζεται να διεκπεραιωθεί (Ε και

Επίδοση παιδιών: πολύ καλή ή άριστη (Ε και Μ)

Επίδοση παιδιών: πολύ καλή ή άριστη (Ε και Μ)

Επιβεβαιώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η επίδοση, τα κίνητρα και οι οικογενειακοί παράγοντες διαφοροποιούν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.

Η αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες (Ε και Μ)

Σχολικοί:

Φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της (Ε και Μ)

Έλεγχος που γίνεται για την εργασία (Ε)

Σχολικοί:

Το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί

M)	(Ε και Μ)
Οικογενειακοί:	Οικογενειακοί:
Οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, χώρος όπου μελετά το παιδί (Ε και Μ)	Οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, χώρος όπου μελετά το παιδί (Ε και Μ)
Ατομικοί:	Ατομικοί:
Επίπεδο και επίδοση του παιδιού, ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, χαρακτηριστικά του, συναισθηματική του κατάσταση, κατανόηση της ύλης (Ε και Μ)	Ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, επίπεδο κατανόησης της ύλης, χαρακτηριστικά του παιδιού, επίδοση του, συναισθηματική του κατάσταση (Ε και Μ)
Ατομικοί:	
Κίνητρα του παιδιού, συγκέντρωσή του, δημιουργικότητα του (Ε και Μ)	
Εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί:	Εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί:
Εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί (Ε και Μ)	Εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί (Ε και Μ)
	Εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί:
	Διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος (Ε και Μ)

Σημείωση: Ε=Ελληνικά, Μ=Μαθηματικά, πράσινο χρώμα=συμφωνία, κόκκινο χρώμα=διαφωνία

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία θεωρούνται αξιόπιστα αφού οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν είχαν δείκτη αξιοπιστίας γύρω στο αποδεκτό $\alpha > 0.7$. Αρχικά, αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι λένε ότι δίνουν κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

καθημερινά και στα Μαθηματικά σχεδόν καθημερινά, ενώ ελέγχουν και αξιοποιούν την κατ' οίκον εργασία για να βελτιωθεί η μάθηση. Με βάση την παραγοντική ανάλυση που έγινε για τα δεδομένα των εκπαιδευτικών, προέκυψαν επτά παράγοντες που σχετίζονται με την κατ' οίκον εργασία. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των γονέων, οι οποίοι λένε ότι βοηθούν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία, ενώ επιβεβαιώνουν ότι οι δάσκαλοι ασχολούνται με το έλεγχο της κατ' οίκον εργασίας την άλλη μέρα. Με βάση την παραγοντική ανάλυση που έγινε για τα δεδομένα των γονέων, προέκυψαν πέντε παράγοντες που σχετίζονται με την κατ' οίκον εργασία. Ελέγχθηκαν επίσης πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο πιο πάνω ομάδων. Βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι για τα Ελληνικά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο από ότι πιστεύουν οι γονείς, ενώ για τα Μαθηματικά ότι χρειάζονται λιγότερο χρόνο από ότι πιστεύουν οι γονείς. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα αποτελέσματα των μαθητών, οι οποίοι σε γενικές γραμμές βρέθηκαν να συμφωνούν με τους πιο πάνω για την ανάθεση των εργασιών και τον έλεγχό τους από τους δασκάλους. Τέλος, έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις και εντοπίστηκαν απόψεις που αφορούσαν πτυχές της κατ' οίκον εργασίας, όπως είναι ο σκοπός της και οι επιδρώντες παράγοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σε σχέση με τα ευρήματα άλλων μελετητών, με βάση τις τέσσερις κύριες θεματικές ενότητες, δηλαδή τη μορφή και έκταση της κατ' οίκον εργασίας, τον σκοπό της, τη σχέση της με την επίδοση των μαθητών και τους επιδρώντες παράγοντες.

Έκταση κατ' οίκον εργασίας

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα μελέτη διερευνούσε την έκταση που έχει η κατ' οίκον εργασία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα μαθήματα Ελληνικά και Μαθηματικά. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα, καθημερινά δίνεται κατ' οίκον εργασία στους μαθητές στα Ελληνικά, ή τουλάχιστον 3-4 φορές την εβδομάδα. Αντίθετα, για τα Μαθηματικά δίνεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κατ' οίκον εργασία 3-4 φορές την εβδομάδα, ή σε κάποιες περιπτώσεις καθημερινά. Οι συμμετέχοντες μαθητές συμφωνούν με την άποψη των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά, ενώ διαφοροποιούνται λίγο για τα Μαθηματικά για τα οποία δηλώνουν ότι έχουν εργασία καθημερινά. Τα πιο πάνω ευρήματα φαίνονται να καταδεικνύουν την επικράτηση της άποψης ότι η κατ' οίκον εργασία πρέπει να δίνεται με μεγάλη συχνότητα για να είναι αποτελεσματική, πράγμα με το οποίο φαίνονται να συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (π.χ. Rosário et al., 2015, 2018, Trautwein et al., 2006), οι οποίοι υποδεικνύουν ότι η συχνή ανάθεση κατ' οίκον εργασίας επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Από την άλλη όμως, όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, η κατ' οίκον εργασία κατά τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται 15-30 λεπτά να αποπερατωθεί και για τα Ελληνικά και για τα Μαθηματικά. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι γονείς όσον αφορά τα Ελληνικά μόνο, αν και κάποιος από αυτούς πιστεύουν ότι η κατ' οίκον εργασία στο μάθημα αυτό χρειάζεται λιγότερο από 15 λεπτά για να αποπερατωθεί. Το ίδιο πιστεύουν και οι μαθητές, των οποίων η άποψη για τον απαιτούμενο χρόνο διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τους γονείς. Αντίθετα, όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά, οι γονείς κατά μέσο όρο πιστεύουν ότι χρειάζεται 15-30 λεπτά για να αποπερατωθεί, περισσότερο δηλαδή όσο νομίζουν οι εκπαιδευτικοί, αν

και κάποιοι γονείς θεωρούν ότι χρειάζεται περισσότερο από 30 λεπτά. Πάντως οι μαθητές κατά μέσο όρο συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία και στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά και με τους γονείς για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά, δηλώνοντας ότι χρειάζονται 15-30 λεπτά για να τις διεκπεραιώσουν, αν και αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι χρειάζονται λιγότερο από 15 λεπτά. Πάντως, όταν ο χρόνος που απαιτείται για να διεκπεραιωθεί η κατ' οίκον εργασία είναι αυξημένος, επηρεάζεται αρνητικά η αποτελεσματικότητα της εργασίας λόγω αυξημένης κούρασης των μαθητών (Walberg & Paik, 2000).

Κατ' ακρίβεια, όπως συστήνεται από τους ερευνητές (π.χ. Fernández-Alonso et al., 2015, Patall et al., 2010, Rosário et al., 2015), για να είναι αποτελεσματική η κατ' οίκον εργασία πρέπει να είναι σύντομη, στοχευμένη, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών και να παρέχει επιλογές στους μαθητές. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι μια τέτοια εργασία όχι μόνο συνδέεται θετικά με καλύτερες επιδόσεις, αλλά σχετίζεται επίσης με την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές για να την διεκπεραιώσουν. Αντίθετα, έχει βρεθεί ότι οι μεγάλες και επαναλαμβανόμενες εργασίες έχουν αρνητική συσχέτιση με τα επιτεύγματα των μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου (Fernández-Alonso et al., 2017, Trautwein, 2007). Πάντως, ο Gustafsson (2013), ο οποίος ανέλυσε τα δεδομένα από την έρευνα TIMSS του 2003 και 2008, βρήκε ότι και για τις 22 χώρες που συμμετείχαν στην πιο πάνω έρευνα βρέθηκε θετική επίδραση του χρόνου που ξοδεύεται για την κατ' οίκον εργασία με τα επιτεύγματα των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο, η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων όσον αφορά το θέμα του χρόνου που απαιτείται για να διεκπεραιωθούν οι κατ' οίκον εργασίες στα Ελληνικά και τα Μαθηματικά, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι για τα Ελληνικά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο από ότι πιστεύουν οι γονείς, ενώ για τα Μαθηματικά ότι χρειάζονται λιγότερο χρόνο από ότι θεωρούν οι γονείς, χρήζει περαιτέρω προσοχής.

Σημαντικό λοιπόν στοιχείο που χρήζει προσοχής κατά την ανάθεση της κατ' οίκον εργασίας είναι να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία που ανταποκρίνεται στον πραγματικό χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά να την διεκπεραιώσουν, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους όπως η ύπαρξη βοήθειας στο σπίτι, οι άλλες δραστηριότητες του παιδιού και η κούραση, η οποία επέρχεται με την ενασχόληση με πολύωρη κατ' οίκον εργασία. Κατ' ακρίβεια, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας πιθανόν να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα για την επίδοση του παιδιού, αφού το άγχος και η έλλειψη ύπνου, καθώς και οι συγκρούσεις με τους γονείς για να αποπερατωθεί η κατ' οίκον εργασία προκαλούν κόπωση ψυχική και

σωματική στο παιδί (Yildiz & Kılıç, 2020). Επομένως η μετατροπή της κατ' οίκον εργασίας σε πηγή άγχους και αιτία για διαμάχες μακροπρόθεσμα δεν ωφελεί το παιδί, ενώ μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μειωμένης αυτοπεποίθησης, στην αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τελικά στην παραίτηση (Pfeiffer, 2018)

Βέβαια, όπως επισημαίνουν οι άλλοι ερευνητές, ακόμα κι αν η κατ' οίκον εργασία έχει τα σωστά χαρακτηριστικά και γίνεται εντός του επιθυμητού χρονικού πλαισίου, μπορεί να μην έχει κανένα αποτέλεσμα αν δεν ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς (Walberg & Paik, 2000). Σε συμφωνία με την πιο πάνω σύσταση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά και εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν για να την διεκπεραιώσουν, ενώ παρακολουθούν την πορεία της εργασίας. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι γονείς, οι οποίοι λένε ότι οι εκπαιδευτικοί εξηγούν στα παιδιά τους πώς πρέπει να κάνουν την εργασία και πώς να σκεφτούν, ενώ θεωρούν τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους ίδιους, ως πολύ αποτελεσματικούς με τα παιδιά τους. Σε συμφωνία με τα πιο πάνω βρίσκονται και οι μαθητές, οι οποίοι λένε ότι οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν καθημερινά τις κατ' οίκον εργασίες τους και τους παρέχουν τη σχετική βοήθεια. Όπως έχει βρεθεί στην έρευνα των Núñez et al. (2015), ο έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας συνδέεται με αυξημένο ποσοστό διεκπεραίωσης της εργασίας από τους μαθητές και επομένως συστήνεται να γίνεται καθημερινός της έλεγχος, πράγμα που φαίνονται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατά κανόνα οι ασκήσεις που βάζουν στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά για το σπίτι είναι παρόμοιες με εκείνες που λύνουν στην τάξη, ενώ την άλλη μέρα τα παιδιά διορθώνουν τα λάθη τους και παίρνουν ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς, απόψεις με τις οποίες συμφώνησαν και οι μαθητές. Η πρακτική αυτή θεωρείται ορθή, αφού σύμφωνα με τις έρευνες η παροχή ανατροφοδότησης συνδέεται με αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για να επιτελέσουν την κατ' οίκον εργασία τους, βελτίωση των δεξιοτήτων διεκπεραίωσης εργασιών και ανάπτυξη της ικανότητας για καλή διαχείριση του χρόνου τους (Núñez et al., 2015, Xu, 2014). Παράλληλα, οι έρευνες υποδεικνύουν τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης στην κατανόηση των στόχων της κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές και τη θετική της συσχέτιση με την ανάπτυξη δέσμευσης των μαθητών να επιτελούν την εργασία τους (Epstein & van Voorhis, 2012; Rosário et al., 2018).

Βέβαια, όπως επισημαίνεται από άλλες έρευνες, η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι λεπτομερής και εξατομικευμένη, ούτως ώστε να είναι ωφέλιμη για το μαθητή, σε αντίθεση με μια γενική ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές της τάξης ως σύνολο (Xu & Wu, 2013). Οι Cardelle και Corno (1981) μίλησαν για τρεις τύπους ανατροφοδότησης, δηλαδή τον έπαινο, την εποικοδομητική κριτική και το συνδυασμό επαίνου και εποικοδομητικής κριτικής, με τον τελευταίο τύπο να συνδέεται με υψηλότερη επίδοση των μαθητών. Επίσης, η ανατροφοδότηση που συνδυάζεται με διόρθωση των λαθών των μαθητών επηρεάζει θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών σε τελικές εξετάσεις (Rosário et al., 2015). Μάλιστα, σε έρευνα των Cunha et al. (2018), στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις δασκάλων για την ανατροφοδότηση όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία βρέθηκε ότι η ανατροφοδότηση είχε αρκετά οφέλη για τους μαθητές όπως θετικά συναισθήματα ευχαρίστησης και περηφάνειας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, αύξηση της συχνότητας αποπεράτωσης της κατ' οίκον εργασίας, μεγαλύτερη συμμετοχή στη τάξη και καλύτερη μάθηση και κατανόηση των διδαχθέντων.

Σε μια άλλη έρευνα των Rosário et al. (2019), η οποία έγινε επίσης με εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις τους για την επίδραση της ανατροφοδότησης για την κατ' οίκον εργασία, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η ανατροφοδότηση με τη μορφή του επαίνου, της κριτικής και του ελέγχου της εργασίας στο πίνακα μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δέσμευσης των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακόμα και η άσκηση κριτικής όταν οι μαθητές δεν έκαναν την κατ' οίκον εργασία τους φαινόταν να έχει την ίδια θετική επίδραση όπως και ο έπαινος για τη συχνότερη ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας από τους μαθητές. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι οι διορθώσεις που γίνονται στον πίνακα ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές αυτορρύθμισης, όπως η ικανότητα να αναστοχάζονται πάνω στα λάθη τους και να χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες σήμερα για να επιτευχθεί ανταγωνιστικότητα και απασχολησιμότητα.

Τα θετικά αποτελέσματα της ανατροφοδότησης υπογραμμίζει και ο Reeve (2012), ο οποίος πιστεύει ότι η ανατροφοδότηση επηρεάζει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, δημιουργώντας δέσμευση για μάθηση. Την ίδια άποψη έχουν και οι Koka και Hein (2003) και οι Mouratidis et al. (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού που περιέχει θετικά σχόλια και πληροφορίες ενισχύει την εμπιστοσύνη του μαθητή στις ικανότητές του και λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο, σε αντίθεση με την αρνητική κριτική

που έχει απογοητευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Όπως προκύπτει λοιπόν, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές τους για την κατ' οίκον εργασία, αλλά να φροντίζουν η ανατροφοδότηση να έχει κατάλληλο περιεχόμενο για να λειτουργεί ενισχυτικά και να συνεπάγεται οφέλη για τον μαθητή (Cunha, Rosário & Núñez, 2019). Με αυτό τον τρόπο μπορούν να τεθούν τα θεμέλια για να αποκτηθούν καλές συνήθειες διαβάσματος και αξιοποίησης της δυνατότητας για αυτόνομη μάθηση.

Οι γονείς όμως δεν συμφωνούν ότι τα πιο πάνω γίνονται με την ίδια συχνότητα όπως λένε οι εκπαιδευτικοί. Έτσι θεωρούν ότι ο δάσκαλος διορθώνει την άλλη μέρα την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών και των Μαθηματικών, εξηγεί στα παιδιά πώς πρέπει να τις κάνουν και πώς να σκεφτούν συχνά και όχι πάντα όπως λένε οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς προσθέτουν ακόμα, και για τα δύο μαθήματα, ότι συχνά με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί τους μαθαίνει, και ότι αυτοί που βοηθούν το παιδί τους, όσο και οι ίδιοι, είναι πολύ αποτελεσματικοί. Από την άλλη όμως, οι γονείς δεν είναι σίγουροι αν σημασία έχει το αποτέλεσμα που θα ελέγξει ο δάσκαλος στα Ελληνικά, ενώ διαφωνούν με τη δήλωση αυτή όσον αφορά τα Μαθητικά. Κατά ανάλογο τρόπο, οι γονείς δεν συμφωνούν ότι το παιδί τους απλώς κάνει τις εργασίες αλλά δεν μαθαίνει ή ότι αγχώνεται με την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Με την τελευταία άποψη συμφωνούν και οι περισσότεροι μαθητές, οι οποίοι δηλώνουν ότι τους αρέσει να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, την οποία λένε ότι κάνουν πάντα, αλλά και να εργάζονται σκληρά στο σχολείο, το οποίο λένε ότι τους ενδιαφέρει.

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στην αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας από ότι πραγματικά κάνουν, αν θεωρηθεί ότι ισχύει αυτό που λένε οι γονείς. Από την άλλη, αν θεωρηθεί ότι ισχύει αυτό που λένε οι εκπαιδευτικοί, τότε προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί τι πραγματικά γίνεται στην τάξη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρανοήσεις. Παράλληλα, με βάση τις πιο πάνω δηλώσεις, διαφαίνεται μια αυτοπεποίθηση από τη μεριά των γονέων ότι είναι αποτελεσματικοί όσον αφορά τη δική τους ευθύνη για εμπλοκή και ενίσχυση του παιδιού κατά την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, καθώς και μια σιγουριά ότι η κατ' οίκον εργασία έχει θετικά αποτελέσματα για το παιδί τους. Βέβαια αν ληφθεί υπόψη ότι ένα μεγάλο μέρος των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούνταν ως 'καλοί' μαθητές, τα πιο πάνω ευρήματα δεν προκαλούν εντύπωση, ειδικά μάλιστα αφού και οι περισσότεροι

μαθητές λένε ότι ευχαριστιούνται με την κατ' οίκον εργασία και την διεκπεραιώνουν πάντα.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι βάζουν την κατάλληλη για τον κάθε μαθητή εργασία και στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους γονείς, τα παιδιά δεν διεκπεραιώνουν μόνα τους την κατ' οίκον εργασία στα μαθήματα αυτά, αλλά παίρνουν βοήθεια από αυτούς, η οποία έχει ως στόχο την ατομική βελτίωση και την καλύτερη επίδοση, με μεγαλύτερη βοήθεια στα Μαθηματικά. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει μια αντίφαση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η εργασία που βάζουν είναι κατάλληλη για τα παιδιά, πράγμα που επιτρέπει την υπόθεση ότι τα παιδιά θα έπρεπε να μπορούν να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία μόνα τους. Αντίφαση παρουσιάστηκε και με τις απόψεις των μαθητών σε σχέση με αυτά που λένε οι γονείς τους για τη βοήθεια που τους δίνουν, αφού οι μαθητές υποστηρίζουν ότι σπάνια έχουν βοήθεια από τους γονείς για να τελειώσουν τις εργασίες τους, τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά, πράγμα που καταδεικνύει μια αντίφαση μεταξύ των απόψεων γονέων και μαθητών όσον αφορά το θέμα της παροχής γονικής βοήθειας για την αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας.

Η αντίφαση αυτή θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, ούτως ώστε να γίνει ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών σχετικά με το πώς βιώνουν αφενός οι εκπαιδευτικοί την ανάθεση και αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας στο σχολείο και αφετέρου οι γονείς την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή η εμπειρία της κατ' οίκον εργασίας στο σύνολό της (Fitzmaurice, Flynn & Hanafin, 2020). Σημαντικό επίσης είναι να ακουστεί και η φωνή των παιδιών σχετικά με τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα σε σχέση με την πορεία από το ξεκίνημα της κατ' οίκον εργασίας μέχρι την αποπεράτωσή της. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να εντοπιστούν καλύτερα τα σημεία εκείνα που χρήζουν βελτιώσεων και καλύτερης συνεργασίας για να ανατίθεται κατ' οίκον εργασία, η οποία εκτιμάται το ίδιο από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν και στην οποία συμμετέχουν τόσο όσο πρέπει ο καθένας από τα εμπλεκόμενα μέρη, δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Gordon, Pink & Jones, 2020).

Αντίθετα, οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι παρέχουν συνήθως βοήθεια οι ίδιοι στα παιδιά τους για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά, με περισσότερους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στο δεύτερο μάθημα, πράγμα που πιθανόν καταδεικνύει μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών στο μάθημα

των Μαθηματικών παρά της γλώσσας. Επιπρόσθετα, οι γονείς δηλώνουν ότι κατά κανόνα δεν βοηθά κανένας άλλος τα παιδιά τους, αν και ένα πολύ μικρό ποσοστό γονέων λένε ότι παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους μέσω δασκάλου τα απογεύματα ή αναγνωστηρίου. Τα κύρια είδη βοήθειας που λένε οι γονείς ότι δίνουν στα παιδιά τους όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά, περιλαμβάνουν βοήθεια για ατομική βελτίωση με τη μορφή της ανατροφοδότησης, της διόρθωσης και του ελέγχου, καθώς και της ενίσχυσης των παιδιών. Επίσης λένε ότι παρέχουν στα παιδιά τους βοήθεια για καλύτερη επίδοση, με προετοιμασία του παιδιού για διαγώνισμα και καλύτερη προετοιμασία γενικά για το σχολείο. Τα ίδια είδη βοήθειας λένε ότι δίνουν οι γονείς και όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά.

Η ενίσχυση των παιδιών από τους γονείς φαίνεται να αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την ευημερία και τη σχολική επιτυχία, αφού συμβάλλει στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, στη μείωση του άγχους των παιδιών και στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στο σπίτι (Anicama, Zhou & Ly, 2018). Παράλληλα, η παροχή στήριξης και ανατροφοδότησης βοηθά το παιδί να αναπτύξει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, χαρακτηριστικά τα οποία είναι σημαντικά για την καταβολή προσπάθειας να αποπερατωθεί εργασία που πιθανόν να φαίνεται αρχικά δύσκολη, καθώς και για την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η παροχή βοήθειας για την ατομική βελτίωση αποτελεί θεμέλιο λίθο για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού, με θετικά αποτελέσματα για τη σχολική επίδοση και επιτυχία (Abdul et al., 2015). Αντίθετα, η υιοθέτηση επικριτικής στάσης απέναντι στο παιδί, η απόδοση ευθυνών σε αυτό για τυχόν αποτυχία και η επιθετική συμπεριφορά των γονέων μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα για τη συναισθηματική και ψυχική ευημερία του παιδιού, καθώς και για την επιθυμία του για ακαδημαϊκή ενασχόληση (Anathe, 2015).

Βέβαια, η πιο πάνω διάσταση απόψεων μεταξύ γονέων και παιδιών πιθανόν να εξηγείται από το φαινόμενο της επιθυμίας για ευχαρίστηση του ερευνητή που παρουσιάζεται συχνά σε έρευνες, ενώ δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες ήταν παιδιά, πιθανόν να προσπαθούσαν να δείξουν ότι κάνουν τις εργασίες τους μόνα τους και γι' αυτό να έκαναν την πιο πάνω δήλωση. Κατά παρόμοιο τρόπο, οι μαθητές προβαίνουν σε ακόμα μια θετική δήλωση όσον αφορά τη δική τους συμπεριφορά, λέγοντας ότι συχνά κάνουν ότι καλύτερο μπορούν για να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά και ότι ποτέ δεν αντιγράφουν τις εργασίες για τα πιο πάνω μαθήματα από άλλους. Πάντως, το θέμα της γονικής παρέμβασης στην κατ' οίκον εργασία απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους

ερευνητές, ενώ σε γενικές γραμμές θεωρείται ότι η εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους συνδέεται με περισσότερα επιτεύγματα των παιδιών και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Moroni et al., 2015). Από την άλλη, δεν υπάρχει ακόμα ομοφωνία όσον αφορά το βαθμό της επίδρασης, ούτε και κατά πόσον η γονική εμπλοκή αποβαίνει πάντα σε κάτι καλό (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Έτσι σε κάποιες έρευνες βρέθηκε ότι η γονική εμπλοκή μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών (π.χ. Pomerantz, Wang, & Ng, 2005), ενώ σε άλλες αναφέρθηκε πολύ μικρή θετική επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών (Patall, Cooper, & Robinson, 2008).

Παρόλα αυτά, όταν ληφθεί υπόψη η ποιότητα της γονικής εμπλοκής παρατηρείται μεγαλύτερη ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές. Έτσι, έχει βρεθεί ότι, όταν η βοήθεια που δίνουν οι γονείς στα παιδιά για την κατ' οίκον εργασία χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση της αυτονομίας των παιδιών, καλή δομή, θετική ενέργεια, πίστη στο παιδί και παροχή συναισθηματικής στήριξης, τότε παρατηρούνται και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών που λαμβάνουν αυτό το είδος βοήθειας (Dumont et al., 2012, Knollmann & Wild, 2007). Αντίθετα, παρατηρούνται αρνητικά αποτελέσματα όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν καλά το θέμα της κατ' οίκον εργασίας ή όταν το είδος της βοήθειας που δίνουν δεν είναι κατάλληλο για την αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκεται το παιδί, προκαλεί σύγχυση, είναι ασύμβατο με τις προσδοκίες του σχολείου, γίνεται με αυταρχικό και υποτιμητικό τρόπο ή συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα του γονιού (Pomerantz et al., 2005). Έτσι, όταν οι γονείς πιέζουν τα παιδιά να τελειώσουν την κατ' οίκον εργασία τους και τους προκαλούν άγχος, τότε τα παιδιά όχι μόνο δυσκολεύονται να την αποπερατώσουν αλλά επηρεάζονται αρνητικά κατά τη σχολική τους ζωή, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Moroni et al., 2015).

Με βάση τις πιο πάνω παρατηρήσεις οι Moroni et al. (2015) διεξήγαγαν έρευνα με 1685 μαθητές δημοτικού σχολείου της Ελβετίας και τους γονείς τους, στους οποίους έδωσαν ερωτηματολόγια για να διερευνήσουν το είδος της γονικής εμπλοκής στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών και τη σχέση της με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Οι ερευνητές εντόπισαν δύο είδη γονικής εμπλοκής, τα οποία διαχώρισαν ως γονική στήριξη και γονική επέμβαση. Βρέθηκε επίσης ότι οι μαθητές στους οποίους οι γονείς παρείχαν βοήθεια με τη μορφή της γονικής στήριξης είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στη γλώσσα από ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς επενέβαιναν στην κατ' οίκον

εργασία χωρίς να τα στηρίζουν. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ακόμα ότι όσο λιγότερο ασχολούνταν οι γονείς με την κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους τόσο υψηλότερες επιδόσεις είχαν τα παιδιά, τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γλώσσα, και το αντίστροφο.

Πάντως, σύμφωνα με τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά τους δεν αγχώνονται με την κατ' οίκον εργασία που έχουν, πράγμα που πιθανόν να υποδεικνύει ότι η εργασία που ανατίθεται από τους εκπαιδευτικούς τελικά είναι όντως κατάλληλη για τα παιδιά. Από την άλλη, δεδομένου ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες μαθητές στην παρούσα έρευνα ήταν παιδιά με σχετικά καλές επιδόσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν είχαν άγχος για την κατ' οίκον εργασία επειδή κατά πάσα πιθανότητα είχαν κατανοήσει το μάθημα και ήξεραν τι να κάνουν στο σπίτι. Επομένως προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της καταλληλότητας της εργασίας για το κάθε παιδί και των χαρακτηριστικών που αναμένεται να έχει μια εργασία για να θεωρείται κατάλληλη, όπως και του βαθμού επίδρασης που έχει το κάθε είδος γονικής εμπλοκής στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Σκοπός κατ' οίκον εργασίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον σκοπό που εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που της αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν επαρκώς το θέμα των μαθημάτων αυτών. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά είναι απαραίτητη και βοηθά το παιδί τους να μαθαίνει, καθώς και οι μαθητές, οι οποίοι επιβεβαιώνουν ότι η κατ' οίκον εργασία στα μαθήματα αυτά τους βοηθά να τα μαθαίνουν. Όπως φαίνεται λοιπόν από τα πιο πάνω, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν βοηθητική και χρήσιμη την κατ' οίκον εργασία για την επίτευξη μάθησης. Με τις απόψεις αυτές συμφωνούν και οι Bobbitt (1998) και Painter (2003), οι οποίοι πιστεύουν ότι εργασία στο σπίτι μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών και να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν καλές συνήθειες και συμπεριφορές.

Αντίθετα, όπως υποστηρίζουν άλλοι ερευνητές (π.χ. Βαφειάδου, 2010, Cooper, 2007, Χατζηδήμου, 2012), οι μαθητές συχνά δεν φαίνεται να κατανοούν την αξία της κατ' οίκον εργασίας, αφού την θεωρούν ως αιτία μείωσης του ελεύθερου χρόνου τους, ενώ οι γονείς πολλές φορές διαμαρτύρονται γιατί θεωρούν την κατ' οίκον εργασία υπερβολική, ελλιπή, πολύ εύκολη ή πολύ δύσκολη ή ασαφή. Η πιο πάνω διάσταση απόψεων μεταξύ των

ερευνητών πιθανόν να μπορεί να εξηγηθεί, σύμφωνα με τους Moroni et al. (2015) από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην κάθε έρευνα, αφού συχνά οι «καλοί» μαθητές είναι και υπέρμαχοι της κατ' οίκον εργασίας και την διεκπεραιώνουν με μεγαλύτερη προθυμία, όπως εξάλλου βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα, ενώ οι αντιλήψεις των γονέων για την κατ' οίκον εργασία συχνά σχετίζονται με το δικό τους ακαδημαϊκό υπόβαθρο και τις προηγούμενες τους εμπειρίες για το θέμα αυτό. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν ότι δεν είναι σίγουροι αν το παιδί τους καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της εργασίας στα Ελληνικά ή στα Μαθηματικά, πράγμα που έρχεται σε αντίφαση με την πιο πάνω δήλωση των μαθητών, οι οποίοι φαίνονται να είναι σίγουροι για τη χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας και στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν ακόμα ότι η κατ' οίκον εργασία και για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά βοηθά το παιδί να αναπτύξει τη σκέψη του και τη δημιουργικότητά του, να αποκτήσει κριτική ικανότητα και να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή του. Ακόμα, οι περισσότεροι γονείς δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να αποστηθίζουν, ούτε ότι συμπληρώνουν τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνουν, ή ότι δεν μαθαίνουν τίποτα απολύτως με την κατ' οίκον εργασία τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά. Από την άλλη όμως οι γονείς εκφράζουν επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας, αφού θεωρούν ότι το παιδί με την κατ' οίκον εργασία δεν μαθαίνει να μεταφέρει τη γνώση και να την χρησιμοποιεί σε νέα περιβάλλοντα ούτε και να χαιρείται τη μάθηση και την εργασία. Όπως εξηγούν οι Rosário et al. (2018), για να είναι αποτελεσματική η κατ' οίκον εργασία και να συνεπάγεται βελτίωση της μάθησης και απόκτηση ικανοτήτων μεταγνώσης, είναι απαραίτητο και οι ίδιοι οι μαθητές να θεωρούν ότι η εργασία που τους έχει ανατεθεί είναι ποιοτική και στοχευμένη, πράγμα που πιθανόν να μην συνέβαινε στην παρούσα έρευνα.

Πάντως, σε γενικές γραμμές για τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ο κύριος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι πρώτιστα η εμπέδωση του μαθήματος και ακολούθως η εξάσκηση και επανάληψη, απόψεις με τις οποίες συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι επίσης υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας είναι η επανάληψη και εμπέδωση του μαθήματος, η διεύρυνση και η εμπάθυνση των γνώσεων, η προετοιμασία για την απόκτηση νέας γνώσης, η άσκηση και η διαμόρφωση δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Rešić & Borogovac, 2014). Άλλοι πρακτικοί σκοποί που εξυπηρετεί σύμφωνα με τους γονείς η κατ'

οίκον εργασία στα Νέα Ελληνικά περιλαμβάνουν επίσης την παροχή ανατροφοδότησης, την πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης, την αξιολόγηση του παιδιού και την προετοιμασία του για εξέταση. Όσον αφορά τους συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς, αυτοί περιλαμβάνουν κατά σειρά σημαντικότητας την ανάπτυξη της αυτονομίας και υπευθυνότητας του παιδιού, την καλλιέργεια της αυτοπειθαρχίας, την αύξηση της γονικής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και την ενίσχυση του παιδιού. Οι γνωστικοί σκοποί περιλαμβάνουν, επίσης κατά σειρά σημαντικότητας, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος, η οποία αναφέρθηκε και από τους μαθητές.

Τους ίδιους σκοπούς θεωρούν οι γονείς ότι επιτελεί και η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά, με μικρές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη σειρά σημαντικότητας. Συγκεκριμένα, ως πρακτικούς-γνωστικούς σκοπούς που εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά οι γονείς αναφέρουν την εξάσκηση - επανάληψη, την εμπέδωση, την παροχή ανατροφοδότησης, την προετοιμασία του για εξέταση, την αξιολόγηση του παιδιού, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Ο τελευταίος σκοπός αναφέρθηκε επίσης και από τους μαθητές. Ως συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς οι γονείς αναφέρουν την ανάπτυξη της αυτονομίας και υπευθυνότητας του παιδιού, την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του, την αύξηση της γονικής συμμετοχής στη ζωή του παιδιού και την ενίσχυση του παιδιού. Καταδεικνύεται λοιπόν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη χρησιμότητα και τις μαθησιακές ευκαιρίες που διανοίγονται με την κατ' οίκον εργασία, στοιχείο που επιτρέπει να θεωρηθεί ότι τηρούν θετική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία. Η θετική στάση των γονεών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, αφού σχετίζεται με την ανάπτυξη θετικής στάσης και του παιδιού, καθώς και δέσμευσης των γονέων και των παιδιών απέναντι στο θέμα αυτό (Burriss & Snead, 2017).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, και αυτοί φαίνονται να συμφωνούν με τους γονείς όσον αφορά τους σκοπούς της κατ' οίκον εργασίας γενικά, αφού θεωρούν ότι εξυπηρετεί επίσης πρακτικούς-γνωστικούς και συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς σκοπούς, αν και με λιγότερες διαβαθμίσεις από ότι οι γονείς. Έτσι, ως πρακτικούς-γνωστικούς σκοπούς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την εμπέδωση, την εξάσκηση – επανάληψη, την παροχή ανατροφοδότησης, την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ως συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς σκοπούς αναφέρουν την ενίσχυση του παιδιού, την ανάπτυξη υπευθυνότητας του παιδιού και την αύξηση της γονικής

συμμετοχής στη ζωή του παιδιού. Βέβαια, για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως πρέπει η κατ' οίκον εργασία να είναι κατάλληλη για τον κάθε μαθητή και στοχευμένη, ούτως ώστε να επιτελεί ενισχυτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Cooper, 1989). Γι' αυτό τον λόγο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διασφαλίζουν ότι η κατ' οίκον εργασία πραγματικά επιτελεί τους στόχους για τους οποίους έχει σχεδιαστεί, καθώς και ότι έχει διαφοροποιηθεί για να συνάδει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των παιδιών (Curby et al., 2009, Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Όπως επισημαίνει επίσης ο Bembenutty (2011), για να επιτευχθούν οι στόχοι της κατ' οίκον εργασίας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη της αυτεπάρκειας και της αυτορρύθμισης των μαθητών, αφού η απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών σχετίζεται με διευκόλυνση της μάθησης και βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές που έχουν επιτύχει την αυτορρύθμιση φροντίζουν να προετοιμάζονται επαρκώς για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής, παίρνοντας για παράδειγμα σημειώσεις και ζητώντας διευκρινίσεις από τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν την εργασία τους χωρίς να χρειάζονται βοήθεια στο σπίτι. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που έχουν αποκτήσει τις πιο πάνω δεξιότητες αισθάνονται αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν με την κατ' οίκον εργασία, πράγμα που βοηθά να την διεκπεραιώσουν τελικά με επιτυχία (Bembenutty, 2011).

Στα πλαίσια αυτά, οι Alleman et al. (2010) προτείνουν τις ακόλουθες αρχές για να επιτυγχάνει η κατ' οίκον εργασία τους στόχους της εμπέδωσης και εμπάθυνσης: α) Η κατ' οίκον εργασία να συνδέεται με την εξωσχολική ζωή του μαθητή και να περιέχει δραστηριότητες που συνεπάγονται ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη ζωή της οικογένειας και της κοινότητας. β) Εφαρμογή της μάθησης που επιτεύχθηκε στην τάξη στον πραγματικό κόσμο και ενίσχυση της αυτεπάρκειας των μαθητών. γ) Εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας με ενδιαφέροντες και υπεύθυνους τρόπους. δ) Αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών, με τις διαφορές να εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες για ενίσχυση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των εμπειριών. ε) Εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος ούτως ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές να διερευνήσουν τις κοινωνικές, οικογενειακές και πολιτιστικές καταστάσεις που ζουν. στ) Ανάθεση νοηματοποιημένων εργασιών που επιτρέπουν στον μαθητή να παρατηρήσει τον εαυτό του, την

κοινότητά του και το περιβάλλον του. ζ) Επικαιροποιημένο υλικό για να παρέχεται σωστή πληροφόρηση στους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές, εκείνο που πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό είναι η ευκαιρία για καλύτερη και πιο αποτελεσματική μάθηση που παρέχεται μέσω της κατ' οίκον εργασίας, η οποία, πέραν των γνώσεων που καλλιεργούνται και εμπεδώνονται, μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την καλλιέργεια πληθώρας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, την αυτόνομη εργασία, την επικέντρωση σε στόχους και την έγκαιρη επιτέλεση εργασιών (Assefa & Sintayehu, 2019). Από την άλλη βέβαια, θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι οι ευκαιρίες για γνωστική και προσωπική ανάπτυξη μέσω της κατ' οίκον εργασίας δεν αποτελούν ένα αγαθό για όλους, αφού οι πολιτισμικές διαφορές και τα διαφορετικά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη και να ακυρώσουν τις δυνατότητες που παρέχει η κατ' οίκον εργασία, μετατρέποντάς την σε στοιχείο που μπορεί να αναδείξει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες για τα παιδιά που δεν έχουν την κατάλληλη στήριξη και βοήθεια για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία, ή που δυσκολεύονται να εργαστούν αυτόνομα στην περίπτωση αυτή (Baquedano-Lopez, Alexander & Hernandez, 2013).

Σχέση κατ' οίκον εργασίας και επίδοσης μαθητών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών και το βαθμό που η σχέση αυτή διαφοροποιείται με βάση τη γενική επίδοση του μαθητή, το κίνητρο για το μάθημα και οικογενειακούς παράγοντες. Αρχικά εξετάστηκε η επίδοση των μαθητών στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων προέκυψε ότι σύμφωνα με τους γονείς ο δάσκαλος χαρακτηρίζει την επίδοση των παιδιών τους τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά ως πολύ καλή ή άριστη. Με τους ίδιους χαρακτηρισμούς συμφωνούν και οι μαθητές όσον αφορά και τα δύο μαθήματα, για τα οποία λένε ότι η επίδοση τους στα Ελληνικά είχε χαρακτηριστεί από το δάσκαλο ως πολύ καλή ή άριστη. Όσον αφορά τη σχέση της κατ' οίκον εργασίας με τους πιο πάνω παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η οικογένεια επηρεάζει συχνά την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, ότι η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται επίσης συχνά από τη γενική επίδοση του μαθητή και ότι το κίνητρο επηρεάζει και αυτό συχνά την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Μαθηματικά.

Επομένως καταδεικνύεται ότι η φύση της διαδικασίας της κατ' οίκον εργασίας είναι δυναμική και πολυπαραγοντική, με αποτέλεσμα η σχέση της με την επίδοση του μαθητή να διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές, οι οποίες μπορεί και να αλλοιώσουν την πραγματική της επίδραση, οδηγώντας μάλιστα κάποιους ερευνητές (π.χ. Pfeiffer, 2018) στο συμπέρασμα ότι η κατ' οίκον εργασία όχι μόνο είναι αχρείαστη αλλά μπορεί να έχει και αρνητικές συνέπειες στα παιδιά. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται η ανάγκη θεώρησης της κατ' οίκον εργασίας και προσεκτικής εξέτασης των επιδράσεών της στην επίδοση των παιδιών σε σχέση με το εκπαιδευτικό συγκείμενο, την οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση των παιδιών, αλλά και των προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών του παιδιού, τα οποία πιθανόν να διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ της κατ' οίκον εργασίας και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Οι απόψεις για την πολυσύνθετη φύση της κατ' οίκον εργασίας και τις αλληλεπιδράσεις της με άλλους παράγοντες φαίνονται να επιβεβαιώνονται από τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις που έγιναν στα δεδομένα των μαθητών. Έτσι, βρέθηκε ότι όσο ψηλότερη είναι η επίδοση του παιδιού, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας, τόσο λιγότερη ώρα χρειάζεται για να διεκπεραιώσει την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά, ενώ όσο πιο συχνή είναι η βοήθεια που παίρνει από τους γονείς του το παιδί, τόσο περισσότερη ώρα χρειάζεται για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας στα Ελληνικά. Ακόμα, όσο πιο ψηλή είναι η επίδοση του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει για να αποπερατώσει την εργασία του στα Ελληνικά. Τα ίδια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και για τα Μαθηματικά, με εξαίρεση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το οποίο δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με καμιά από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές. Βρέθηκε ακόμα ότι οι μαθητές που έχουν άριστη, πολύ καλή, καλή και ανεπαρκή επίδοση στα Μαθηματικά διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους σε πιο μεγάλο βαθμό από ότι αυτοί που είχαν μη ικανοποιητική επίδοση.

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω, οι μαθητές που έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά χρειάζονται λιγότερη ώρα για να διεκπεραιώσουν την εργασία τους στα μαθήματα αυτά, ενώ όσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει το παιδί για να αποπερατώσει την εργασία του στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, τόσο πιο ψηλή είναι η επίδοση του παιδιού στα μαθήματα αυτά. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι οι μαθητές που είχαν καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά διεκπεραιώνουν γενικά την κατ' οίκον εργασία τους σε πιο μεγάλο βαθμό από ότι οι μαθητές που είχαν μη ικανοποιητική επίδοση. Επομένως, φαίνεται να υπάρχει μια θετική σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την

επίδοση των μαθητών. Όσον αφορά τα κίνητρα των μαθητών, βρέθηκε ότι εκείνοι που έχουν κίνητρα, δηλαδή έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο, αρέσκονται να εργάζονται σκληρά και ευχαριστιούνται να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους κάνουν γενικά την κατ' οίκον εργασία τους σε στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό από ότι εκείνοι που δεν έχουν τα πιο πάνω κίνητρα. Βρέθηκε ακόμα ότι εκείνοι που έχουν τα πιο πάνω κίνητρα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να διεκπεραιώσουν την κατ' οίκον εργασία και στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά, από ότι εκείνοι που δεν έχουν τα πιο πάνω κίνητρα.

Όπως επεξηγείται με βάση τη θεωρία της επίτευξης στόχων (goal-setting theory) του Locke (2009), εκείνοι που έχουν συγκεκριμένους και φιλόδοξους στόχους έχουν και καλύτερη απόδοση από ότι εκείνοι που θέτουν εύκολους και γενικούς στόχους. Επίσης, υποστηρίζεται ότι όσο πιο υψηλός είναι ο στόχος, τόσο πιο υψηλή είναι η απόδοση του ατόμου, ενώ παράγοντες όπως ο έπαινος και η ανατροφοδότηση μπορούν να επηρεάσουν τα άτομα να θέσουν στόχους και να δεσμευτούν για την ολοκλήρωσή τους. Έτσι, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και που αρέσκονταν να εργάζονται σκληρά θέτοντας στόχους, έδειχναν μεγαλύτερη δέσμευση για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας τους. Από την άλλη, θα πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι η θέσπιση ιδιαίτερα υψηλών και δύσκολων στόχων δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα για την κινητοποίηση ενός παιδιού προς ολοκλήρωσή τους, αφού μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην απογοήτευση αν αποτύχει και στην παραίτηση. Επομένως η παροχή στήριξης και θετικής ενίσχυσης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική, ούτως ώστε το παιδί να παραμείνει επικεντρωμένο στον στόχο του και να επιδιώκει να τον υλοποιήσει (Flunger et al., 2015).

Στα πλαίσια αυτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να παρουσιάζει η πειραματική έρευνα των Grodner και Rupp (2013), η οποία έγινε με 423 μαθητές σε σχολείο της Νότιας Καρολίνας. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί κατά πόσον η κατ' οίκον εργασία φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες. Στην μια ομάδα δίνονταν κατ' οίκον εργασία και στην άλλη όχι. Στο τέλος του τετραμήνου εξετάστηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που ανήκαν στην ομάδα όπου δίνονταν κατ' οίκον εργασίες είχαν υψηλότερες βαθμολογίες και λιγότερες αποτυχίες από ότι εκείνοι που δεν είχαν κατ' οίκον εργασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι, όπως σημειώνουν οι ερευνητές, όταν ξεκίνησε το πείραμα, οι

μαθητές που τοποθετήθηκαν στην ομάδα όπου δεν θα δινόταν κατ' οίκον εργασία εκδήλωσαν την ευαρέσκειά τους με χειροκροτήματα και πανηγυρισμούς, θεωρώντας τους εαυτούς τους 'τυχερούς', άποψη που ανατράπηκε μόλις γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η έρευνα των Suárez et al. (2016), στην οποία συμμετείχαν 1328 μετανάστες και ιθαγενείς μαθητές από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου στην Ισπανία, καθώς και οι γονείς και εκπαιδευτικοί τους. Στην ποσοτική αυτή έρευνα εξετάστηκαν ο χρόνος που ξοδεύεται για την κατ' οίκον εργασία, η διαχείριση του χρόνου, η ποσότητα και ποιότητα της εργασίας που αποπερατώνεται και τα οφέλη από την κατ' οίκον εργασία. Αν και στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι οι ιθαγενείς μαθητές ασχολούνταν περισσότερο με την κατ' οίκον εργασία από ότι οι μεταναστάστες, το πιο σημαντικό εύρημα ήταν ότι ανάμεσα στους μετανάστες μαθητές, εκείνοι που ασχολούνταν περισσότερο με την κατ' οίκον εργασία και την διεκπεραίωσαν, είχαν καλύτερες επιδόσεις από ότι αυτοί που δεν ασχολούνταν με την κατ' οίκον εργασία. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που στο περιβάλλον των παιδιών υπάρχουν παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν αρνητικά την απόδοσή τους στο σχολείο, όπως η μεταναστευτική βιογραφία, η κατ' οίκον εργασία μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να οδηγήσει σε βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών.

Πάντως, ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αποτελεί σε γενικές γραμμές ένα πολυσυζητημένο θέμα με πολλές αντιφάσεις και αλληλοαντικρουόμενα ευρήματα (Fernández-Alonso et al., 2017). Ο Cooper (2001) μάλιστα μιλά για τη «μάχη σχετικά με την κατ' οίκον εργασία», αφού οι ερευνητές φαίνονται να διχάζονται ανάμεσα στους υποστηρικτές της κατ' οίκον εργασίας ως πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και ένα δυνατό βοήθημα, ειδικά για τους μαθητές με δυσκολίες (Epstein & Van Voorhis, 2001), καθώς και τους πολέμιούς της, οι οποίοι την θεωρούν ως αχρείαστη υποχρέωση των μαθητών που πρέπει να καταργηθεί, αφού μπορεί να ευνοήσει εκείνους που βρίσκονται στις υψηλότερες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας και έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα για επιπρόσθετη βοήθεια για τις εργασίες του σχολείου (Rømming, 2011).

Νεότερες έρευνες βέβαια καταδεικνύουν ότι η σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση του μαθητή δεν είναι τόσο απλή, αφού για να είναι αποτελεσματική η κατ' οίκον εργασία απαιτείται να πληρούνται αρκετές προϋποθέσεις. Έτσι, στην έρευνα μεγάλης

κλίμακας των Rosário et al. (2018), η οποία έγινε με 4265 μαθητές από 199 τμήματα της έκτης τάξης δημοτικού και τους 101 εκπαιδευτικούς τους, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της στοχευμένης κατ' οίκον εργασίας, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει προετοιμασία του μαθητή, πρακτική άσκηση, συμμετοχή και προσωπική ανάπτυξη, με τα χαρακτηριστικά του μαθητή, δηλαδή την προσπάθεια που κάνει και την απόδοση που έχει, και την επίδοση του μαθητή στην τάξη. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι η πιο πάνω σχέση διαμεσολαβείται από την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, η οποία πρέπει να σχετίζεται με αυτά που διδάχθηκαν στην τάξη.

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα πιο πάνω, για να υπάρξει βελτίωση στην επίδοση του μαθητή, πρέπει η κατ' οίκον εργασία να σχεδιάζεται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό και να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνεται ο μαθητής να καταβάλλει ικανοποιητική προσπάθεια για να διεκπεραιώσει την εργασία του. Φαίνεται επίσης ότι η διαδικασία ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας δεν είναι μια μεμονωμένη πράξη, αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά επηρεάζεται κατά πολύ από την οικογένεια, ενώ η ποιότητα της εργασίας επηρεάζεται από τη γενική επίδοση του μαθητή και τα κίνητρα που έχει. Τη σχέση της οικογένειας με την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά επιβεβαίωσαν και οι στατιστικές αναλύσεις, με βάση τις οποίες ο χρόνος που χρειάζονται τα παιδιά για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί στο σπίτι και αρνητική με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επομένως, όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, όσο περισσότερη βοήθεια λαμβάνει το παιδί στο σπίτι και όσο πιο χαμηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο περισσότερο χρόνο χρειάζεται το παιδί για να διεκπεραιώσει την εργασία του στα μαθήματα αυτά.

Το εύρημα αυτό φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά που λαμβάνουν βοήθεια είναι κατά πάσα πιθανότητα παιδιά με κάποιες δυσκολίες, ενώ μεγαλύτερη βοήθεια παίρνουν εκείνα που έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες, πράγμα που συνεπάγεται και περισσότερο χρόνο για να αποπερατωθούν οι εργασίες (Trautwein et al., 2006). Επίσης, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων πιθανόν να σημαίνει ότι οι γονείς αυτοί έχουν λιγότερες γνώσεις που παρεμποδίζουν την παροχή ικανοποιητικής ακαδημαϊκής βοήθειας στα παιδιά τους, πράγμα που συνεπάγεται με τη σειρά του περισσότερο χρόνο για να

αποπερατωθούν οι εργασίες. Με την εξήγηση αυτή συμφωνούν και οι Moroni et al. (2015), οι οποίοι βρήκαν ότι, όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν καλά το θέμα της εργασίας, τότε τα παιδιά δυσκολεύονται να αποπερατώσουν την εργασία τους και έχουν χαμηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα. Επομένως, διαφαίνεται η ανάγκη επικοινωνίας, συνεργασίας και υποστήριξης των γονέων για να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι οι μαθητές που έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο, ενώ τους αρέσει να εργάζονται σκληρά και να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία, έχουν αυξημένη πιθανότητα να αποπερατώσουν την εργασία τους σε σχέση με τους μαθητές με τα αντίθετα χαρακτηριστικά. Μάλιστα βρέθηκε ότι οι μαθητές που έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, ενώ ξοδεύουν περισσότερη ώρα για την κατ' οίκον εργασία ειδικά στα Μαθηματικά, από ότι εκείνοι που δεν έχουν ενδιαφέρον για το σχολείο. Όπως ήταν αναμενόμενο, βρέθηκε επίσης ότι μεγαλύτερη προσπάθεια για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας καταβάλλουν οι μαθητές που αρέσκονται να εργάζονται σκληρά στο σχολείο και να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους από ότι εκείνοι που αισθάνονται το αντίθετο. Ως εκ τούτου, δεν προκαλεί εντύπωση και το εύρημα ότι η αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας σχετίζεται με την αρέσκεια του παιδιού να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του, καθώς και την υψηλή επίδοσή του στα Μαθηματικά.

Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που αισθάνονται ευχαρίστηση όταν αποπερατώνουν εργασίες στο σχολείο, είναι συνήθως άτομα που νιώθουν ικανοποίηση με τα επιτεύγματά τους, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να καταβάλλουν προσπάθεια και στο σπίτι, αφού κάθε εργασία που αποπερατώνεται αποτελεί επιτυχία (Dettmers et al., 2010). Γι' αυτό και τα παιδιά που καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια συνήθως δείχνουν και μεγαλύτερη φροντίδα για να είναι η εργασία άρτια. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν δείχνουν επιμονή για εκπλήρωση στόχων μπορεί να παραιτούνται πιο εύκολα αν βρουν δυσκολίες και τελικά να μην αποπερατώνουν την κατ' οίκον εργασία τους (Flunger et al., 2015). Πάντως, όπως βρέθηκε σε έρευνες (π.χ. Trautwein et al., 2006), η απαρésκεια και η έλλειψη κινήτρων για να διεκπεραιώσει ένα παιδί την κατ' οίκον εργασία του συνεπάγεται αύξηση του χρόνου που ξοδεύει για να την τελειώσει και ανάγκη για περισσότερη βοήθεια.

Γι' αυτό τον λόγο σύμφωνα με τον Froiland (2011), ο οποίος διεξήγαγε μια οιονεί πειραματική μελέτη με 15 παιδιά δημοτικού σχολείου και τους γονείς τους, κατά την οποία

καταβλήθηκε προσπάθεια για αύξηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για κατ' οίκον εργασία μέσα από την εκπαίδευση των γονέων ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να παρέχουν στήριξη στα παιδιά για να γίνουν αυτόνομα και να τα διδάξουν πώς να θέτουν μαθησιακούς στόχους. Η εκπαίδευση των γονέων γινόταν στο σπίτι του κάθε συμμετέχοντα και κράτησε επτά εβδομάδες. Περιέλαβε, εκτός της θεωρίας, παίξιμο ρόλων και ασκήσεις προσομοίωσης με τη βοήθεια ενός ειδικού ψυχολόγου. Παράλληλα έγιναν μετρήσεις και σε ομάδα ελέγχου για να διαπιστωθεί κατά πόσον τυχόν αλλαγές οφείλονταν στην παρέμβαση. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι γονείς της πειραματικής ομάδας θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους απέκτησαν περισσότερα κίνητρα από ότι οι γονείς της ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά, τα ίδια τα παιδιά δεν ανέφεραν στατιστικά σημαντική βελτίωση των εσωτερικών τους κινήτρων, αν και μετά την παρέμβαση ανέφεραν στατιστικά σημαντική πιο θετική στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στη ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών τους για την κατ' οίκον εργασία.

Σε γενικές γραμμές στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τους γονείς, οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας είναι πρώτιστα η οικογένεια του παιδιού και τη λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί. Σε έρευνα των Hopland και Nyhus (2016), κατά την οποία αναλύθηκαν εθνικά στατιστικά δεδομένα από τη Νορβηγία σε σχέση με την επίδοση και το περιβάλλον των παιδιών του δημοτικού, εξετάστηκε η σχέση της ικανοποίησης των παιδιών από το μαθησιακό περιβάλλον με την προσπάθεια που καταβάλλουν τόσο στην τάξη όσο και στην κατ' οίκον εργασία. Βρέθηκε ότι η ικανοποίηση των παιδιών από την καθοδήγηση που έχουν από τους εκπαιδευτικούς, το υλικό μελέτης και το κοινωνικό-οικογενειακό τους περιβάλλον σχετιζόταν θετικά με την κινητοποίησή τους και την προσπάθειά τους να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους. Η φυσική διαρρύθμιση του χώρου βρέθηκε να είναι λιγότερης σημασίας, στοιχείο που καταδεικνύει ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η δημιουργία ενός ιδανικού φυσικού χώρου για διάβασμα, η διασφάλιση κατάλληλων οικογενειακών και κοινωνικών συνθηκών είναι αρκετή για να αυξηθεί η δέσμευση των παιδιών με την κατ' οίκον εργασία.

Ακολούθως, σύμφωνα με τους γονείς, επιδράσεις ασκούν και κάποιοι σχολικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν κατά σειρά σημαντικότητας τον φόρτο εργασίας που έχει το παιδί, τον/την δάσκαλο/α και την ποιότητα διδασκαλίας του/της, την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας και το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί. Μόνο για

τα Ελληνικά, περιλαμβάνουν και τον έλεγχο που γίνεται για την εργασία. Οι απόψεις αυτές καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας των παιδιών, μέσα από την υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών που στοχεύουν στην ενθάρρυνση των παιδιών να δεσμεύονται με την κατ' οίκον εργασία. Στο πνεύμα αυτό, οι Tanis και Sullivan-Bustein (2008), διεξήγαγαν μια διαχρονική έρευνα που κράτησε δύο χρόνια και η οποία είχε ως στόχο τη συστηματική αξιολόγηση στρατηγικών που στόχευαν στη ενθάρρυνση της αποπεράτωσης της κατ' οίκον εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με 123 μαθητές, οι οποίοι διαχωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες: α) παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία, β) παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία, γ) παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία και δ) παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία.

Έχοντας τους πιο πάνω στόχους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Tanis και Sullivan-Bustein (2008) δοκίμασαν διάφορες στρατηγικές, οι οποίες αξιολογήθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους κατά τα δύο χρόνια που διήρκεσε η έρευνα. Με το πέρας της έρευνας, διαφάνηκε ότι οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την ανάπτυξη δέσμευσης των μαθητών με την κατ' οίκον εργασία και βελτίωση των επιδόσεών τους ήταν α) να αναθέτουν εργασίες που σχετίζονταν με την πραγματική ζωή των παιδιών σε συνδυασμό με παροχή θετικής ενίσχυσης όταν οι μαθητές ολοκλήρωναν την εργασία τους, β) να χρησιμοποιούν ημερολόγιο όπου οι μαθητές σημείωναν τις εργασίες που είχαν να κάνουν και κατά πόσον αυτές είχαν ολοκληρωθεί και γ) χρήση γραφημάτων με τα οποία οι μαθητές μπορούσαν να αξιολογήσουν μόνοι τους τον βαθμό ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι πιο πάνω μέθοδοι βοήθησαν ιδιαίτερα τα παιδιά που είχαν προβλήματα με την κατ' οίκον εργασία και εκείνα που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία εξάλλου χρήζουν γενικά και της μεγαλύτερης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας.

Ως ατομικοί παράγοντες που κατά τους γονείς επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά, θεωρούνται το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, το επίπεδο κατανόησης της ύλης, τα χαρακτηριστικά του παιδιού, η επίδοση του και η συναισθηματική του κατάσταση. Οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν κατά τους γονείς και την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά, αλλά με κάπως διαφορετική σειρά σημαντικότητας, η οποία περιλαμβάνει πρώτα το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα και το επίπεδο

κατανόησης της ύλης, όπως και στα Ελληνικά, και ακολούθως τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, τα χαρακτηριστικά του και την επίδοσή του. Κατ' ακρίβεια, τα χαρακτηριστικά και οι αξίες του παιδιού φαίνονται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, αφού σχετίζονται με τους στόχους που θέτει και επομένως καθορίζουν συχνά τον βαθμό στον οποίο το παιδί δεσμεύεται με τη διαδικασία της μάθησης και κατ' επέκταση με την κατ' οίκον εργασία (Bembenuity, 2011). Παράλληλα, η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού είναι σημαντική, αφού η απογοήτευση και τα συναισθήματα απόρριψης συχνά οδηγούν το παιδί στην παραίτηση και την άρνηση να ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία (Xu, 2011b). Επομένως, είναι σημαντικό τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν με προσοχή τα συναισθήματα του παιδιού και να το ενθαρρύνουν να τα εκφράζει και να τα διαχειρίζεται για να μην παρεμβαίνουν αρνητικά στην εκτέλεση σημαντικών δραστηριοτήτων όπως η ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας.

Από την άλλη οι εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν κατά τους γονείς την κατ' οίκον εργασία και στα δύο μαθήματα περιλαμβάνουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους διάφορους περισπασμούς που έχει το παιδί, καθώς και το διαθέσιμο ελεύθερο του χρόνο. Αν και η ενασχόληση του παιδιού με άλλες δραστηριότητες όπως είναι το παιχνίδι με τους φίλους τους θεωρείται σημαντική για την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη, η απουσία κανόνων από τους γονείς όσον αφορά τις ώρες που το παιδί θα ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα ψυχαγωγική ή άλλης μορφής, καθώς και τις ώρες που αναμένεται το παιδί να αφοσιώνεται στην εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας, θεωρείται ότι μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Αυτό συμβαίνει γιατί ενώ το παιχνίδι είναι αναγκαίο στοιχείο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού, η επικράτηση ενός ανεξέλεγκτου και χωρίς όρια ωραρίου μπορεί να οδηγήσει στην αδυναμία ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, ο αυτοέλεγχος και η υπευθυνότητα (Goh, Bay & Chen, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ συμφωνούν με τους γονείς όσον αφορά το σημαντικό ρόλο της οικογένειας, θεωρούν ως δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα τον ίδιο το μαθητή και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για το μάθημα και ακολούθως τη δυσκολία της ίδιας της εργασίας. Επομένως, διαφαίνεται μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιρρίψουν ευθύνες μάλλον στους μαθητές και στους γονείς τους παρά στους ίδιους για τον βαθμό εκτέλεσης της κατ' οίκον εργασίας. Οι σχολικοί παράγοντες

που επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν κατά σειρά σημαντικότητας την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας της κατ' οίκον εργασίας, τον/την δάσκαλο/α και την ποιότητα διδασκαλίας του/της, τον φόρτο εργασίας που έχει το παιδί και το χρόνο που χρειάζεται να διεκπεραιωθεί η εργασία, καθώς και τη βοήθεια και καθοδήγηση που έχει το παιδί, αναδεικνύοντας τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα των αιτιών που σχετίζονται με την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας. Οι οικογενειακοί παράγοντες, επίσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία περιλαμβάνουν την ίδια την οικογένεια του παιδιού και τη λειτουργία της, καθώς και το χώρο όπου μελετά το παιδί, στοιχεία που αναφέρθηκαν και προηγουμένως από τους γονείς.

Όσον αφορά τους ατομικούς παράγοντες, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, από το επίπεδο και την επίδοση του παιδιού, το ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, τα κίνητρά του, τα χαρακτηριστικά του, τη συναισθηματική του κατάσταση, τη συγκέντρωσή του, την κατανόηση της ύλης και τη δημιουργικότητα του. Τέλος, η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται κατά τους εκπαιδευτικούς από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους διάφορους περισπασμούς που έχει το παιδί, ως οι αναφερθέντες εξωσχολικοί – περιβαλλοντικοί παράγοντες. Οι πιο πάνω παράγοντες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως θεωρούνται επίσης σημαντικοί και από τους γονείς.

Όπως προκύπτει λοιπόν, οι γονείς φαίνονται να θεωρούν υπεύθυνους για τις οποιεσδήποτε δυσκολίες των παιδιών τους στη διεκπεραίωση των εργασιών τους τους δασκάλους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ως υπεύθυνους τους ίδιους τους μαθητές. Το εύρημα αυτό φαίνεται να αντικατοπτρίζει ευρύτερες συζητήσεις για τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες συχνά δεν είναι αρμονικές, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς ή στους μαθητές για τη σχολική αποτυχία, ενώ οι γονείς υποστηρίζουν ότι για την αποτυχία των παιδιών τους ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί και η χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας (Gill, Morgan & Reid, 2013). Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, βρέθηκε ότι η αποπεράτωση της κατ' οίκον εργασίας σχετίζεται με την αρέσκεια του παιδιού να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει την ανάγκη επικέντρωσης των εμπλεκόμενων στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας στα συναισθήματα και τις στάσεις του παιδιού απέναντι στο θέμα αυτό, ούτως ώστε η κατ' οίκον εργασία να διεκπεραιώνεται λόγω εσωτερικών κινήτρων μάλλον παρά άσκησης πίεσης.

Επομένως, η διαδικασία διεκπεραίωσης της κατ' οίκον εργασίας, σύμφωνα με τους ερευνητές και με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται να χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αφού επηρεάζεται από ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι δεν φαίνονται να παρουσιάζουν σταθερότητα (Regueiro et al., 2015; Trautwein & Koller, 2003). Έτσι οι Cooper et al. (2012) πρότειναν ένα μοντέλο παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την κατ' οίκον εργασία, χωρίζοντάς τους σε εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες. Οι εξωγενείς παράγοντες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας, το κλίμα της τάξης, τα οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και τον έλεγχο της εργασίας. Αντίθετα, οι ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τη σχολική βαθμίδα που βρίσκεται και το μάθημα για το οποίο ανατίθεται κατ' οίκον εργασία. Όλοι οι πιο πάνω παράγοντες φαίνονται να επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, καθιστώντας έτσι τη διαδικασία επιτέλεσής της ένα φαινόμενο με πολλές προεκτάσεις (Bembenuitty, 2011), το οποίο φαίνεται να είναι ανεξάντλητο ως θέμα.

Ανάδειξη νέων θεμάτων

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα ακόλουθα νέα θέματα:

- Παρά τις αντιθετικές απόψεις που υπάρχουν για τη σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στην παρούσα έρευνα όχι μόνο διαφάνηκε ότι η κατ' εργασία επιτελεί σημαντικό ρόλο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αλλά και το πιο πάνω συμπέρασμα αποτελεί κοινή διαπίστωση και των τριών εμπλεκομένων στη διαδικασία αυτή, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.
- Διαφάνηκε επίσης ότι η μαθησιακές δυνατότητες που διανοίγονται με την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας αποτελούν ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, αφού επηρεάζονται από συνδυασμό ενδογενών και εξωγενών παραγόντων.
- Φάνηκε ακόμα ότι ο χρόνος που απαιτείται για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας χρειάζεται επαναξιολόγηση, αφού οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές δεν συμφωνούν στο σημείο αυτό. Θα πρέπει επίσης να εξεταστεί κατά πόσον η ώρα που τα παιδιά αφιερώνουν στην κατ' οίκον εργασία ξοδεύεται πραγματικά για τον σκοπό αυτό.
- Κατά τον ίδιο τρόπο, το περιεχόμενο της έννοιας «βοήθεια από τους γονείς» χρειάζεται επαναπροσδιορισμό, αφού οι γονείς πιστεύουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους, ενώ τα παιδιά λένε το αντίθετο, πράγμα που πιθανόν καταδεικνύει την

ύπαρξη διαφορετικών αναγκών στα παιδιά από εκείνες που πιστεύουν οι γονείς τους ότι έχουν.

- Χρειάζεται επίσης να διερευνηθεί περαιτέρω η έννοια της αυτορρύθμισης και του βαθμού στον οποίο τα παιδιά πραγματικά εργάζονται μόνα τους, όπως ισχυρίζονται, αφού οι γονείς θεωρούν ότι οι ίδιοι ή άλλα άτομα που εμπλέκονται στην ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας είναι αποτελεσματικοί όσον αφορά το θέμα αυτό.
- Όπως προέκυψε, η χρησιμότητα της κατ' οίκον εργασίας πρέπει να επεξηγείται καλύτερα στα παιδιά, αφού ενώ τα ίδια δηλώνουν ότι είναι κάτι που αντιλαμβάνονται, οι γονείς τους διαφωνούν με τη δήλωση αυτή, ενώ η αντίληψη της χρησιμότητας της κατ' οίκον εργασίας είναι σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη δέσμευσης απέναντι σε αυτήν.
- Ο ρόλος του σχολείου και οι συγκεκριμένες πρακτικές του εκπαιδευτικού που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να ενθαρρύνει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την κατ' οίκον εργασία τους πρέπει να διερευνηθούν και να τεκμηριωθούν καλύτερα, αφού αποτελούν παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν πιο εύκολα από ότι οι άλλοι οικογενειακοί και εξωσχολικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι επηρεάζουν τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας.

Επομένως, με βάση τα πιο πάνω προκύπτει η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του μηχανισμού με τον οποίο οι διάφοροι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά της κατ' οίκον εργασίας μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία διεκπεραίωσης της, ούτως ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο η κατ' οίκον εργασία μπορεί να συμβάλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cooper et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, η συμβολή της έρευνας, οι περιορισμοί της και οι εισηγήσεις για βελτίωσή της.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει γιατί η κατ' οίκον εργασία βοηθά α) τους μαθητές να εμπεδώσουν και να κατακτήσουν τις γνώσεις που αποκτούνται στο σχολείο και να μεγιστοποιήσουν τη μαθησιακή τους ετοιμότητα για να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τη γνώση που θα διδακτεί την επόμενη μέρα, β) τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη διδακτική τους πρακτική και να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους με βάση τι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν από τις θεωρούμενες ως διδαγμένες γνώσεις για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους και γ) τους γονείς να εκπληρώσουν το γονεϊκό ρόλο με τρόπο αποτελεσματικό και να αναπτύξουν θετικές σχέσεις και επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Βέβαια, τα πιο πάνω δεν αφορούν όλους τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους, αφού υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους, ενώ αγχώνονται όταν οι εκπαιδευτικοί τους αναθέτουν εργασίες, αφού ειδικά τα μικρά παιδιά έχουν μειωμένη ικανότητα να παραμείνουν συγκεντρωμένα για πολλή ώρα, ενώ δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες μελέτης, ώστε να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά στο σπίτι και να έχουν αυτοέλεγχο (Cunha, Rosário & Núñez, 2019). Παράλληλα, κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας δεν οφείλεται σε δική τους ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία, αλλά σε άρνηση των μαθητών να την διεκπεραιώσουν ή σε απουσία βοήθειας από το σπίτι (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011). Αντίθετα, συχνά οι γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν υπερβολικά πολλές εργασίες στα παιδιά, ενώ δεν έχουν τον χρόνο που απαιτείται για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την κατ' οίκον εργασία τους (Fernandez-Alonso et al., 2017).

Επιπρόσθετα, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η κατ' οίκον εργασία αποτελεί μια καθημερινή δραστηριότητα για τους περισσότερους συμμετέχοντες, ενώ απαιτείται

αρκετός χρόνος για τη διεκπεραίωσή της, ο οποίος θα μπορούσε να θεωρηθεί πολύς για παιδιά που δεν είναι τόσο καλοί μαθητές (Cunha, Rosário & Núñez, 2019), όπως τους συμμετέχοντες. Βέβαια, σύμφωνα με άλλους ερευνητές (π.χ. Rosário et al., 2015, 2018, Trautwein et al., 2006) είναι αναγκαίο να δίνεται συχνά κατ' οίκον εργασία, αφού με αυτό τον τρόπο βελτιώνονται τα αποτελέσματα των μαθητών. Από την άλλη όμως, είναι σημαντικό η κατ' οίκον εργασία να έχει περιορισμένη διάρκεια, αφού ο αυξημένος χρόνος διεκπεραίωσής της έχει αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά, τα οποία μπορεί να αισθάνονται πίεση και άγχος, καθώς και ότι στερούνται σημαντικά τον ελεύθερό τους χρόνο (Fernandez-Alonso et al., 2017). Επομένως αποτελούν θετικό εύρημα της παρούσας έρευνας οι δηλώσεις για απουσία άγχους στα παιδιά όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία.

Σημαντικό επίσης βρέθηκε ότι είναι να γίνεται συστηματικός έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας από τους εκπαιδευτικούς και να δίνεται ανατροφοδότηση στους μαθητές, πράγμα που κάνουν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Η ανατροφοδότηση φαίνεται να αποτελεί απαραίτητο παρεπόμενο της κατ' οίκον εργασίας, αφού διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τα λάθη τους, να εντοπίσουν τα σωστά και να διεκπεραιώσουν πιο αποτελεσματικά την κατ' οίκον εργασία τους την επόμενη φορά. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, τα οποία έχουν στη συνέχεια καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Rimm-Kaufman et al., 2013; Rosário et al., 2018; Skipper & Douglas, 2012).

Όπως αναμενόταν, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο κύριος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι η εμπέδωση, η επανάληψη και η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Βέβαια, αυτό δεν ισχύει για όλα τα παιδιά, αφού κάποια από αυτά, ειδικά εκείνα που θεωρούνται ως λιγότερο καλοί μαθητές, δεν επωφελούνται το ίδιο με την κατ' οίκον εργασία σε σχέση με τους καλούς μαθητές. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό η κατ' οίκον εργασία να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, ούτως ώστε να ενθαρρύνονται τα παιδιά να διεκπεραιώνουν πιο εύκολα την κατ' οίκον εργασία τους (Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016). Πάντως, όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, οι καλοί μαθητές χρειάζονται λιγότερη ώρα να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους, αν και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από εκείνους που έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Επομένως, είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι πρώτα για να γίνει κατανοητός από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς ο σκοπός και οι στόχοι της κατ' οίκον εργασίας, για να μπορούν όλα τα παιδιά να επωφελούνται από αυτή και να την αποπερατώνουν σε λογικά χρονικά πλαίσια. Επίσης, για να υπάρξει βελτίωση στην επίδοση του μαθητή,

πρέπει η κατ' οίκον εργασία να σχεδιάζεται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό και να εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους. Συνοπτικά, οι σκοποί αυτοί περιλαμβάνουν σύμφωνα με τους Castro et al. (2015) και την Epstein (2018) την πρακτική εξάσκηση, την προετοιμασία, τη συμμετοχή, την προσωπική ανάπτυξη, τις σχέσεις γονέων-παιδιών και γονέων-δασκάλων, την επικοινωνία, τις αλληλεπιδράσεις με άλλους μαθητές, τη συμφωνία με την εκπαιδευτική πολιτική, τις δημόσιες σχέσεις, αλλά και την τιμωρία. Φαίνεται επίσης ότι η διαδικασία ολοκλήρωσης της κατ' οίκον εργασίας δεν είναι μια μεμονωμένη πράξη, αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, τα κίνητρα και η γενική επίδοση του μαθητή, στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά την αξιολόγηση της κατ' οίκον εργασίας, ειδικά αφού δεν βοηθούν όλοι οι γονείς τα παιδιά τους να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο (Ishimaru et al., 2015). Άρα πέρα από τις κοινές ασκήσεις για εμπέδωση του νέου, καλό είναι η κατ' οίκον εργασία να χρησιμοποιείται και ως μέσο διαφοροποίησης και εργασίας του κάθε παιδιού σε αυτό που έχει περισσότερη ανάγκη.

Ακόμα ένα στοιχείο που πρέπει επίσης να προσέχουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο φόρτος εργασίας των παιδιών, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την κατ' οίκον εργασία, καθώς και το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας, αφού δεν μπορούν όλα τα παιδιά να επιλύσουν με την ίδια ευκολία και ταχύτητα την κάθε εργασία που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Επομένως, είναι απαραίτητο η κατ' οίκον εργασία να ανατίθεται με προσοχή, να είναι στοχευμένη και κυρίως κατάλληλη για τον κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή, αλλά και για τους γονείς του παιδιού, οι οποίοι μπορούν να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους έχοντας ενεργό και υποστηρικτικό ρόλο.

Συμβολή της μελέτης

Θεωρία και έρευνα

Η παρούσα μελέτη αποτελεί σημαντική συμβολή σε θεωρητικό επίπεδο όσον αφορά την υφιστάμενη γνώση για την κατ' οίκον εργασία, η οποία αποτελεί ένα θέμα που βρίσκεται συχνά στη καθημερινή ατζέντα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συνεπάγεται στην επίλυση των προβληματισμών που ανεγείρει, λόγω των αντικρουόμενων ερευνητικών ζητημάτων, αλλά και της μη εμπλοκής των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή

των μαθητών, στις συζητήσεις που γίνονται για το θέμα αυτό (Tam & Chan, 2016, Χατζηδήμου, 2012). Η συνεισφορά αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την Κύπρο, αφού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σαφώς καθορισμένος ο ρόλος της κατ' οίκον εργασίας και ο βαθμός συμβολής της στην επίδοση ενός μαθητή, ενώ παρατηρείται μια σχετική «ελευθερία» στην ανάθεσή της, με αποτέλεσμα το είδος και η ποσότητα της κατ' οίκον εργασίας που θα ανατεθεί να αφήνεται στην κρίση του εκπαιδευτικού. Ως αποτέλεσμα, προκαλούνται αντιπαραθέσεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται θεωρητικές αναφορές και εμπειρικές αναλύσεις που δεν στηρίζονται σε ένα επιστημονικό υπόβαθρο όπως θα έπρεπε (Συμεού, 2020).

Αποτελεί επίσης σημαντική συμβολή σε ερευνητικό επίπεδο γιατί περιλαμβάνει απόψεις και από τις τρεις ομάδες εμπλεκομένων, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, επιτυγχάνοντας τριγωνοποίηση με ένα τρόπο που δεν χρησιμοποιείται συχνά στις ερευνητικές μελέτες, οι οποίες συνήθως επιδιώκουν την τριγωνοποίηση με τη χρήση διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων (π.χ. συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας) ή τη χρήση περισσότερων του ενός ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) και ερευνητών (Creswell, 2018). Παράλληλα, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, πράγμα που επιτρέπει την αποτύπωση μεγαλύτερου πλούτου απόψεων και επομένως την καλύτερη κατανόηση του θέματος. Επομένως η παρούσα μελέτη επιτρέπει τη διασταύρωση και την αντιπαραθέση απόψεων για το θέμα αυτό, παρουσιάζοντας έτσι μια σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενώ παράλληλα βελτιώνεται η εγκυρότητά της (Bryman, 2015).

Τέλος, η παρούσα μελέτη είναι καινοτόμα για τα κυπριακά δεδομένα, αφού αναδεικνύει νέες διαστάσεις της κατ' οίκον εργασίας, οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς με έρευνες που να έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο. Έτσι, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο μάθησης και για τις τρεις ομάδες εμπλεκομένων, δηλαδή τους μαθητές τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αν και αντικρίζεται διαφορετικά από την κάθε ομάδα, με αποτέλεσμα να χρήζει πιο προσεκτικού χειρισμού για να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητά της. Εξάλλου, σύμφωνα και με άλλους ερευνητές, αυτός θα πρέπει να είναι και ο στόχος της κατ' οίκον εργασίας, δηλαδή η αξιοποίησή της ως ένα εργαλείο μεγιστοποίησης και εμπέδωσης της μάθησης (Moorhouse, 2017, Χατζηαδάμου, Στραβάκου & Κουγιουρούκη, 2007). Θα πρέπει επίσης

να σημειωθεί ότι δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα για την Κύπρο που να συνεξετάζει τις απόψεις και των τριών πιο πάνω πληθυσμών, πράγμα που όχι μόνο καθιστά την παρούσα μελέτη καινοτόμα, αλλά και χρήσιμη σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικής, όπως επεξηγείται στη συνέχεια.

Δεδομένου λοιπόν ότι η παρούσα μελέτη μπορεί να θεωρηθεί ως μελέτη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συγκειμένου, της πραγματικότητας δηλαδή της Κύπρου και της κατ'οίκον εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να ανατροφοδοτήσει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και την κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών όλων των παραμέτρων, του σκοπού, της χρήσης και αποτελεσμάτων της κατ'οίκον εργασίας. Όπως εξάλλου φάνηκε στο πρώτο μέρος, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μελέτες ενός και μόνο εκπαιδευτικού συστήματος δίνουν χρήσιμα δεδομένα για μετα-αναλύσεις, οπότε είναι χρήσιμη βιβλιογραφικά σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, οι επισημάνσεις που γίνονται στη συζήτηση για διαφορές από άλλες χώρες ή συγκρίσεις με βάση την υφιστάμενη βιβλιογραφία, καθώς και η επισήμανση των λόγων που διαφοροποιούν την περίπτωση της Κύπρου, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για όλους τους μελετητές που ενδιαφέρονται για το θέμα της κατ'οίκον εργασίας, αφού εξετάζεται ένα τοπικό πρόβλημα μεγάλου ενδιαφέροντος για ανατροφοδότηση του συστήματος. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα είναι χρήσιμη και για άλλες χώρες εφόσον εντοπίζονται προβλήματα και φαινόμενα που πιθανόν να ισχύουν και στις δικές τους χώρες.

Πολιτική

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επίσης ένα χρήσιμο εργαλείο για σκοπούς διαμόρφωσης πολιτικής γιατί αποτυπώνει τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για το θέμα αυτό, με αποτέλεσμα να ξεκαθαρίζονται οι διαφορετικές οπτικές γωνιές που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη διαμόρφωση πολιτικής για την κατ'οίκον εργασία που να ικανοποιεί και τις τρεις ομάδες εμπλεκομένων. Οι διευκρινίσεις αυτές κρίνονται απαραίτητες αφού η κατ'οίκον εργασία αποτέλεσε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, με τους υποστηρικτές της να υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία για να αναπτύσσουν οι μαθητές πρωτοβουλίες και δεξιότητες ανεξάρτητης μάθησης και για να εφαρμόζουν πρακτικά την κατακτηθείσα σχολική γνώση (Medwell & Wray, 2019), και τους επικριτές της να υποστηρίζουν ότι καταπατά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και τους στερεί τη δυνατότητα για παιχνίδι (Tam & Chan, 2011). Επομένως, η παρούσα μελέτη αποτελεί κατ'ακρίβεια ένα σημαντικό οδηγό για τους υπεύθυνους διαμόρφωσης πολιτικής, με βάση τον οποίο μπορούν να διαμορφωθούν επίσημες κατευθυντήριες γραμμές για την ανάθεση

αποτελεσματικής κατ' οίκον εργασίας που να μεγιστοποιεί τη μάθηση και να ενεργοποιεί θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών.

Πρακτική

Τέλος, η παρούσα μελέτη αποβαίνει χρήσιμη για σκοπούς πρακτικής, αφού υποδεικνύει στους εκπαιδευτικούς τις απόψεις και εμπειρίες των παιδιών και των γονέων για την κατ' οίκον εργασία, με αποτέλεσμα να μπορεί να τους καθοδηγήσει για το περιεχόμενο και την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας που θα ήταν καλό να αναθέτουν. Όπως αναφέρεται και από άλλους ερευνητές, η κατ' οίκον εργασία πρέπει να αποβλέπει στην εξάσκηση των μαθητών (Burriss & Snead, 2017), στην καλύτερη προετοιμασία τους για την ανάπτυξη νέας γνώσης (Bempechat et al., 2011), στη δημιουργική ενασχόλησή τους με δραστηριότητες (Deveci & Onder, 2015) και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Hong, Wan & Yun, 2011), ενώ είναι σημαντικό να ελέγχεται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς και να δίνεται ανατροφοδότηση, ούτως ώστε η εργασία να είναι αποτελεσματική και να ενθαρρύνει τη μάθηση και την αυτορρύθμιση του μαθητή (Madjar, Shklar & Moshe, 2016).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί επίσης πρακτικό οδηγό για τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να διαμορφώσουν την τακτική που ακολουθείται στο σπίτι για την εκτέλεση της κατ' οίκον εργασίας σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Όπως αναφέρουν και άλλοι ερευνητές, η κατ' οίκον εργασία που επιτελείται συνεργατικά μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για βελτίωση των σχέσεων γονέα και παιδιού και ανάπτυξη επικοινωνιακών διόδων μεταξύ τους (Dumont et al., 2014; Van Voorhis, 2011). Από την άλλη όμως, μπορεί να αποτελέσει και σημείο προστριβών και λόγο δημιουργίας αντιπαραθέσεων, πράγμα που μεγαλώνει το χάσμα και την απόσταση μεταξύ γονέων και παιδιών, με αρνητικά αποτελέσματα για την ευημερία και την εξέλιξη του παιδιού (Gonida & Cortina, 2014; Masud, Thurasamy & Ahmad, 2015). Επομένως, είναι σημαντικό η κατ' οίκον εργασία να διεκπεραιώνεται σε πλαίσια θετικού κλίματος και με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ οι γονείς πρέπει να διαδραματίζουν επικουρικό και ενισχυτικό ρόλο (Ngu, Zahyah & Muhajir, 2016).

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω των περιορισμών της παρούσας εργασίας που αναφέρονται αμέσως πιο κάτω, καθώς και της έλλειψης ερευνών από την Κύπρο, συστήνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της κατ' οίκον εργασίας, πριν να εφαρμοστούν τα ευρήματα στην πράξη, όπως προτείνεται στη συνέχεια. Παρ' όλα αυτά η συζήτηση έδειξε ότι κοινά αποτελέσματα με τη βιβλιογραφία παρουσιάζονται και σε αυτή

τη μελέτη. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι μπορεί να ανατροφοδοτήσει τα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, με πολλαπλούς τρόπους και χωρίς γενικεύσεις, παρά τους περιορισμούς που παρουσιάζονται πιο κάτω.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται αρχικά με το είδος της δειγματοληψίας που ήταν βολική, πράγμα που συνεπάγεται αδυναμία γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί η βολική δειγματοληψία δεν διασφαλίζει ότι το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό. Αντίθετα, συνήθως στη βολική δειγματοληψία επιλέγεται δείγμα που είναι πρόθυμο να συμμετάσχει, με αποτέλεσμα συχνά να απουσιάζουν οι αντίθετες απόψεις και να παρατηρείται ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις (Robson & McCartan, 2016), πράγμα που πιθανόν να συνέβηκε και στην παρούσα μελέτη. Επίσης, παρά τις προσπάθειες του ερευνητή να συγκεντρώσει μεγάλο δείγμα από όλες τις πληθυσμιακές ομάδες, το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν σχετικά μικρό, με αποτέλεσμα να υπάρχει αυξημένη πιθανότητα για προκατάληψη, αφού το δείγμα αυτό δεν ήταν ούτε αντιπροσωπευτικό ούτε επαρκές (Creswell, 2018).

Ακόμα, σημαντικό περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι δεν συμμετείχαν όλοι οι γονείς των συμμετεχόντων μαθητών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αντιστοίχιση απόψεων για όλους τους μαθητές και να παρεμβάλλονται εμπόδια στην προσπάθεια του ερευνητή για τριγωνοποίηση. Γι' αυτό τον λόγο, καταβλήθηκε προσπάθεια για επίτευξη εγκυρότητας περιεχομένου και εννοιολογήματος, καθώς και βελτίωση της αξιοπιστίας (Gray, 2017), όπως εξηγήθηκε προηγουμένως. Παράλληλα, περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι δεν έγιναν οι προγραμματισμένες συνεντεύξεις που είχε σκοπό αρχικά να κάνει ο ερευνητής με τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην έχει διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές είχαν κατανοήσει επαρκώς τις ερωτήσεις, παρά το γεγονός ότι είχε διεξαχθεί πιλοτική έρευνα, ούτε και να συμπεριληφθούν απόψεις με ανοιχτές ερωτήσεις που θα εμπλούτιζαν τα δεδομένα. Περιορισμό ακόμα αποτελούν οι υψηλές φορτίσεις που βρέθηκαν κατά την παραγοντική ανάλυση για πάνω από ένα παράγοντα σε κάποιες μεταβλητές.

Ιδιαίτερα σημαντικό περιορισμό αποτελεί τέλος το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε γενικές γραμμές καλοί μαθητές, πράγμα που πιθανόν έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται στο ότι συνήθως οι καλοί μαθητές είναι και εκείνοι που κάνουν την κατ' οίκον εργασία τους πιο συστηματικά και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση, ενώ χρειάζονται συνήθως λιγότερη βοήθεια από τους γονείς τους ή κάποιον άλλο, όπως εξάλλου βρέθηκε και στην παρούσα μελέτη. Περιορισμό

αποτελεί επίσης το γεγονός ότι δεν υπήρχε τρόπος να ελεγχθεί κατά πόσον οι συμμετέχοντες δήλωναν την αλήθεια όσον αφορά τις διάφορες δηλώσεις. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης να ερμηνεύονται με επιφύλαξη, ενώ επίσης να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σχετικά με το θέμα της κατ' οίκον εργασίας, όπως προτείνεται στη συνέχεια.

Εισηγήσεις

Η παρούσα έρευνα και η διεξοδική βιβλιογραφία στην οποία θεμελιώθηκε, συνιστά την αρχή διερεύνησης του θέματος της κατ' οίκον εργασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Για περαιτέρω μελέτη και άρση περιορισμών, οι οποίοι οφείλονται στις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας (πανδημία και αρνητικές στάσεις έναντι στην αξιολόγηση λόγω δημόσιας συζήτησης του θεματος από το ΥΠΠΑΝ) προτείνονται τα ακόλουθα:

- Να γίνουν περαιτέρω έρευνες με τυχαία δειγματοληψία, ούτως ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για γενικευσιμότητα. Η γενικευσιμότητα θεωρείται σημαντική για το θετικιστικό παράδειγμα, αφού αποτυπώνει τις τάσεις που επικρατούν, τις στάσεις και τις απόψεις ενός πληθυσμού, με αποτέλεσμα να καθίσταται δυνατή η λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με προβλήματα, τα οποία λύνονται έτσι πιο εύκολα. Στα πλαίσια αυτά, μπορεί να επιλεγεί δείγμα με βάση τη στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Creswell, 2018), κατά την οποία να χωριστεί ο πληθυσμός των σχολείων της Κύπρου σε στρώματα (π.χ. με βάση την επαρχία ή την εκπαιδευτική περιφέρεια) και να επιλεγούν τυχαία με κλήρωση κάποια σχολεία για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ακολούθως, από τα σχολεία αυτά, μπορούν να επιλεγούν επίσης με κλήρωση κάποια τμήματα, οι μαθητές των οποίων να συμμετάσχουν στην έρευνα, σε συνδυασμό με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.
- Να διεξαχθούν έρευνες με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα για να μειωθεί η πιθανότητα για προκατάληψη (Bryman, 2015). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί τυχαία δειγματοληψία και να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ένα κίνητρο που θα μπορούσε να δοθεί, το οποίο χρησιμοποιείται συχνά ως στρατηγική για να αυξηθεί η ανταποκρισιμότητα σε μια έρευνα, είναι η κλήρωση κάποιου δώρου (π.χ. tablet) ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος θεωρείται σημαντική, ούτως ώστε να βελτιωθεί η

εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και να καταστεί δυνατή η γενικευσιμότητα (Neuman, 2013).

- Να καταβληθεί προσπάθεια για να υπάρχει πιο ισόρροπη ανταπόκριση όλων των ομάδων που έχουν σχέση με την κατ' οίκον εργασία. . Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με ενθάρρυνση των τριών πληθυσμών να συμμετάσχουν στην έρευνα και την κλήρωση κάποιου δώρου ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως.
- Να διεξαχθούν ποιοτικές έρευνες με συνεντεύξεις για να διερευνηθεί το θέμα της κατ' οίκον εργασίας σε μεγαλύτερο βάθος. Δεδομένου, ότι η παρούσα μελέτη ακολούθησε το θετικιστικό παράδειγμα, δεν έγινε εστίαση στην επίτευξη βαθύτερης κατανόησης των προεκτάσεων και των διαστάσεων της κατ' οίκον εργασίας από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων. Επομένως, η διεξαγωγή συνεντεύξεων μπορεί να επιτρέψει την καλύτερη αποτύπωση της προσωπικής εμπειρίας και την ανάδειξη σκέψεων και βιωμάτων (Gray, 2017), τα οποία δεν κατέστη δυνατόν να συμπεριληφθούν και να παρουσιαστούν με τα ποσοτικά δεδομένα της παρούσας μελέτης.
- Να δοθεί προσοχή ούτως ώστε οι συμμετέχοντες μαθητές να προέρχονται από όλες τις κατηγορίες μαθητών, δηλαδή από μαθητές με χαμηλές ως μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις, για να μπορεί να δοθεί μια πιο σφαιρική εικόνα των θεμάτων σχετικά με την κατ' οίκον εργασία. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να επιλυθεί με την επίτευξη αντιπροσωπευτικού δείγματος, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως, το οποίο θα περιλαμβάνει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς σε εύρος δημογραφικών χαρακτηριστικών. Χρήσιμες επίσης μπορούν να αποβούν οι μελέτες περίπτωσης για να διαφανούν οι λεπτές πτυχές και διαφοροποιήσεις, καθώς και τα ιδιαίτερα στοιχεία που επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία.

Σύνοψη

Στο τελευταίο κεφάλαιο συζητήθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε τέσσερις άξονες, δηλαδή τη μορφή και έκταση της κατ' οίκον εργασίας, τον σκοπό που εξυπηρετεί με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών, τη σχέση της κατ' οίκον εργασίας με την επίδοση των μαθητών και τους παράγοντες που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την κατ' οίκον εργασία. Παρουσιάστηκε επίσης η συμβολή της παρούσας μελέτης στη θεωρία και έρευνα, την πολιτική και

πρακτική, σε σχέση με τα ευρήματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αναφέρθηκαν ακόμα οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και έγιναν εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες, ούτως ώστε το θέμα της κατ' οίκον εργασίας να γίνει καλύτερα κατανοητό.

ΑΝΤΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΣΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βαφειάδου, Α. (2010). *Οι κατ' οίκον εργασίες στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γυμνάσιο Διανέλλου και Θεοδότου (2020). Κατ' οίκον εργασία: Μύθοι και πραγματικότητες. Διαθέσιμο στο http://gym-dianellou-theodotou-lef.schools.ac.cy/data/uploads/mera2020/teodtou_sundrio2.pdf [Ανακτήθηκε στις 16/5/20]
- Δαμασκηνίδης, Γ. & Χριστοδούλου, Α. (2014). *Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, Ένα συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Έρευνα της Κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καλλής, Κ. (1999). Η κατ' οίκον εργασία των μαθητών στα κυπριακά δημοτικά σχολεία Διαθέσιμο στο <http://web.auth.gr/virtualschool/1.4/Communications/CyprusHomeWork.htm>
- Καλτσούνη - Νόβα, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας και Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης : κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μονάδα Διαρκούς Επιμόρφωσης ΜΟ.ΔΙ.ΕΠ (2010). *Οι κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και στο λύκειο – έκδοση ερευνητικής έκθεσης: Σεπτέμβριος 2004*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Παπαναστασίου, Ε. & Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πετρίδου, Μ., Κουσιάππα, Μ. και Αθανασίου, Κ. (2008). Η κατ' οίκον εργασία από τη σκοπιά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα και Σ. Συμεωνίδου, *Πρακτικά 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.)*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Συμεού, Α. (2020). Τι λένε οι έρευνες για την κατ' οίκον εργασία. Διαθέσιμο στο <https://archive.philenews.com/el-gr/politismos-anthropoi/389/215162/loizos-symeou-ti-lene-oi-erevnes-gia-tin-kat-oikon-ergasia> [Ανακτήθηκε στις 20/5/20]

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). (2018). Ενιαίο σχέδιο αξιολόγησης μαθητή. Διαθέσιμο στο <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp9241b>

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). (2020). Δημοτική εκπαίδευση: κατ' οίκον εργασία. Διαθέσιμο στο http://www.moec.gov.cy/dde/kat_oikon_ergasia.html [Ανακτήθηκε στις 13/5/20]

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη, Μ. (2007). *Οι κατ' οίκον εργασίες μέσα από την ανίχνευση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας, ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό ζήτημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Φελλάς, Κ. & Μπαλούρδος, Δ. (2015). *Κοινωνία και Έρευνα: Σύγχρονες Ποσοτικές και Ποιοτικές Μεθόδους*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdul, Q., Syeda, M., Madiha, A. & Qandeel, A. (2015). Parents' involvement in their child academic achievement. *Pakistan Vision*, 15(2), 34-42.

Abreu, G. de, Gorgorio, N., & Boistrup, L. B. (2018). Diversity in mathematics education. In T. Dreyfus, M. Artigue, D. Potari, S. Prediger, & K. Ruthven, *Developing Research in Mathematics Education: Twenty years of communication in Europe* (pp. 211-222). Oxon, UK: Routledge.

Alleman, J., Brophy, J., Knighton, B., Ley, R., Botwinski, B., & Middlestead, S. (2010). *Homework done right: Powerful learning in real-life situations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Anathe, R. (2015). Impacts of parental involvement in school activities on academic achievement of primary school children. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 67-72.

Anicama, C., Zhou, Q., & Ly, J. (2018). Parent involvement in school and Chinese-American children's academic skills. *The Journal of Educational Research*, 111(5), 574-583.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 408-415.

Assefa, A. & Sintayehu, B. (2019). Relationship between Parental Involvement and Students' Academic Achievement in Model Primary and Secondary School of Haramaya University, East Hararghe Zone, Oromia Regional State, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 46-56.

Au, K. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. & Hernandez, S. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-82.

- Baş, G., Şentürk, C. & Çiğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31–50.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85–102.
- Bembenutty, H. (2011). Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448-473.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A., & Holloway, S. D. (2011). The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advance Academics*, 22(2) 250–278.
- Buyukalan, S.F. & Altinay, Y.B. (2018). Views of Primary Teachers About Homework (A Qualitative Analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152-163.
- Bryman, A. (20175). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Burriss, K.G. & Snead, D. (2017). Middle School Students' Perceptions Regarding the Motivation and Effectiveness of Homework. *School Community Journal*, 27(2), 193-211.
- Cansio, E.J., West, R, P., & Young, R.K. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 9-22.
- Carr, N.S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Chen, J. J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77–127.

Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 82-94.

Christensen, L. (2007). *Η Πειραματική Μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα:, Εκδόσεις Παπαζήση.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*., Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.

Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers and Parents*, (3rd edn.). London: Corwin Press.

Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. (2001). A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students. *The Journal of Experimental Education, 69*(2), 181-199.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*, 1–62.

Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., & Dent, A. (2012). Homework. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching* (pp. 475-495). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal.*, 5, 21-33.

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (Eds.). (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London, UK: Taylor & Francis.

Creswell, J. (20118). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: , Εκδόσεις Έλλην.

Cunha, J., Rosário, P. & Núñez, J.C. (2019). Does Teacher Homework Feedback Matter to 6th Graders' School Engagement?: A Mixed Methods Study. *Metacognition and Learning, 14*(2), 89-129.

- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Nunes, A. R., Moreira, T., & Nunes, T. (2018). «Homework feedback is...»: elementary and middle school teachers' conceptions of homework feedback. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–20.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development, 29*, 346–372.
- Davidovitch, N. & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *International Education Studies, 10*(10), 90-109.
- Davidovitch, N., Yavich, R., & Druckman, E. (2016). Don't throw out paper and pens yet: on the reading habits of students. *Journal of International Education Research, 12*(4), 129-144.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 375–405.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, M., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 102*, 467–482.
- Deveci, I., & Onder, I. (2015). Views of middle school students on homework assignments in science courses. *Science Education International, 26*(4), 539–556.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*, 55–69.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*, 144–161.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81*(3), 988-1005.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Hejmadi, A. (2008). Mother and child emotions during mathematics homework. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(1), 5–35.

Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York, NY: Routledge.

Epstein, J. L., & van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263–273). London: Routledge.

Ergen, Y. & Durmuş, M.E. (2021). The experiences of classroom teachers on the homework process in teaching mathematics: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 293-315.

Eren, O. & Henderson, D. J. (2011) Are we wasting our children's time by giving them more homework?, *Economics of Education Review*, 30(5), 950– 961.

Expatrio Global Services GmbH (2020). German education system. Available at <https://www.expatrio.com/studying-germany/german-education-system>

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54.

Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2016). Homework and performance in mathematics: The role of the teacher, the family and the student's background, *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5– 23.

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085.

- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies, *Frontiers in Psychology*, 8(286), 1– 11.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Fitzmaurice, H., Flynn, M. & Hanafin, J. (2020). Positive dispositions and close alignment: Using Bourdieusian concepts to understand parents' and teachers' perceptions of homework. *Education 3-13*, 48(8), 919-932.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning Instruments*, 39, 97–106
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4.
- Froiland, J.M. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child Youth Care Forum*, 40, 135–149.
- Gerritsen, S., Plug, E. & Webbink, D. (2017). Teacher quality and student achievement: Evidence from a sample of Dutch twins. *Journal of Applied Economics*, 32(3), 643– 660.
- Gill, E., Morgan, S. & Reid, K. (2013). *Better behavior through home-school relations: using values-based education to promote positive learning*. Oxon: Routledge.
- Glesne, C. (2017). *Η Ποιοτική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Goh, W.W., Baya, S. & Chen, V. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32(4), 787-795.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376–396.
- Gordon, C.S., Pink, M., & Jones, S.C. (2020). Children and tutor's perspectives on a homework support program in Melbourne: A university–school partnership. *Health and Social Care Community*, 28, 1611–1621.
- Gray, D. (2017). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & García Vázquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129-136.

Grodner, A. & Rupp, N.G. (2013). The Role of Homework in Student Learning Outcomes: Evidence from a Field Experiment. *Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.

Gustafsson, J.E. (2013). Causal inference in educational effectiveness research: a comparison of three methods to investigate effects of homework on student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 275–295.

Gustafsson, J.-E. (2007). Understanding causal influences on educational achievement through analysis of differences over time within countries. In T. Loveless (Ed.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (pp. 37–63). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Gustafsson, J.-E. (2010a, July). Causal inference in international comparative research on student achievement: Methodological challenges and developments. Invited keynote address presented at the fourth *IEA International Research Conference*, Gothenburg, Sweden.

Gustafsson, J.-E. (2010b). Longitudinal designs. In B. P. M. Creemers, L. Kyriakides, & P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in educational effectiveness research* (pp. 77–101). London, UK: Taylor & Francis.

Handley, K., Price, M., & Millar, J. (2011). Beyond 'doing time': investigating the concept of student engagement with feedback. *Oxford Review of Education*, 37(4), 543–560.

Hill, N. E., & Wang, M. -T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51, 224–235.

Holland, M., McKenzie, C., Vergana, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A. & Shergill, G. (2021). Homework and Children in Grades 3–6: Purpose, Policy and Non-Academic Impact. *Child & Youth Care Forum*, 50, 631–651

Hong, E., Wan, M., & Yun, P. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advance Academics*, 22(2), 280–308.

- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed.R.P., Dejong, J.M., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hopland, A.O. & Nyhus, O.H. (2016). Learning environment and student effort. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 271-286.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37–52.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39–51.
- Ingram, M., Wolfe, R., & Lieberman, J. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497.
- Ishimaru, A., Barajas-Lopez, F. & Bang, M. (2015). Centering family knowledge to develop children's empowered mathematics identities. *Journal of Family Diversity in Education*, 1(4), 1-21.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Jay, T., Rose, J. & Simmons, B. (2018). Why Is Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Hard? Parental Perspectives on Their Role Supporting Children's Learning. *SAGE Open*, 2018, 1-13.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L.A. & Marcenaro-Gutierrez, O.D. (2019). The relationship between homework and the academic progress of children in Spain during compulsory elementary education: A twin fixed-effects approach. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1021–1049.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218.

- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237–269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parent involvement and urban school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82–110.
- Kackar, H. Z., Shumow, L., Schmidt, J. A., & Grzetich, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Development Psychology, 32*(2), 70–77.
- Kalenkoski, C. M., & Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics, 25*, 45–59.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences, 21*, 376–386.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education, 78*, 246–267.
- Keith, T. Z., & Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 3*, 207–226.
- Keith, T.Z. (1992). Effects of parental involvement on eighth grade achievement, LISREL analysis of NELS -99 DATA. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Kerr, K. (2017). Exploring student perceptions of verbal feedback. *Research Papers in Education, 32*(4), 444–462.
- Knapp, A., Landers, R., Liang, S., & Jefferson, V. (2017). We all as a family are graduating tonight: a case for mathematical knowledge for parental involvement. *Educational Studies in Mathematics, 95*(1), 79–95.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 63–76.

Koutselini, M. (2020). Differentiation of Teaching and Learning: Obstacles and misconceptions. *Dialogues! Theory and praxis of educational sciences*, 6, 12-29.

Koutselini, M. (2020). Quality assurance of e-learning within higher education: The philosophical and operational framework. *Academia*, 18, 132-145.

La Paro, K. M., et al. (2009). Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms, early education and development. *Early Education and Development*, 20, 657–692.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.

Lange, T., & Meaney, T. (2011). I actually started to scream: emotional and mathematical trauma from doing school mathematics homework. *Educational Studies in Mathematics*, 77(1), 35-51.

LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.

Letterman, D. (2013). Students' perception of homework assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning*, 10, 113–122.

Locke, E.A. (ed.) (2009). *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence-based management* (2nd ed.). Chichester, UK; Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1413–1425.

Lynch, J. (2021). Elementary School Teachers' and Parents' Perspectives of Home–School Engagement and Children's Literacy Learning in a Low-Income Area. *School Community Journal*, 31(1), 127-150.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771–801.

- Madaus, M. R., Kehle, T. J., Madaus, J., & Bray, M.A. (2003). Mystery motivator as an intervention to promote homework completion and accuracy. *School Psychology International, 24*, 369-377.
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools, 53*(2), 173–187.
- Magnuson, K., Duncan, G. J., & Kalil, A. (2006). The contribution of middle childhood contexts to adolescent achievement and behavior. In A. C. Huston, & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mahmoud, S. (2018). Saudi Parents' Perceptions of the Kind of Help they Offer to their Primary School Kids. *English Language Teaching, 11*(3), 102-113.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*, 732–749.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity, 49*, 2411–2433.
- Mattanah, J. F., Pratt, M.W., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2005). Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 85–106.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design, An Interactive Approach*, (3rd th Edition). London,: SAGE.
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology, 48*, 1003–1018.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment: Principles and practices for effective standards-based instruction* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Medwell, J. & Wray, D. (2019). Primary homework in England: the beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education, 47*(2), 191-204,

Medwell, J., & Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education*, 3(13), 1–14.

Mertens, D. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία,. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Merton Abbey Primary School (2012). Homework policy 2012. Available at <https://primarysite-prod-sorted.s3.amazonaws.com/merton-abbey-primary-school/UploadedDocument/1ffaeaa8251d4258932b36ecbeb5b9d1/HomeworkPolicy.pdf> [Ανακτήθηκε στις 14/5/19]

Mih, C., & Mih, V. (2016). Fear of failure, disaffection and procrastination as mediators between controlled motivation and academic cheating. *Cognition, Brain, Behavior*, 20(2), 117–132.

Monti, J. D., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2014). Can parents' involvement in children's education offset the effects of early insensitivity on academic functioning? *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 859–869.

Moorhouse, B. (2017). The Importance of including homework in our teacher training programmes. *The Teacher Trainer*, 31(3), 2–4.

Moorhouse, B.L. (2021). Qualities of good homework activities: teachers' perceptions. *ELT Journal*, 75(3), 300-311.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: the example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108, 417–431.

Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240–268.

Moutsios-Rentzos, A., Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2015). School socio-cultural identity and perceived parental involvement about mathematics learning in Greece. *Journal of Research in Mathematics Education*, 4(3), 234-259.

Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295–317.

- Mullis, V.S.I., Martin, M.O. & Foy, P. (2008). *TIMMS 2007 international mathematics report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre, Boston College.
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Homework influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157–178.
- Murray, A. (2012). The relationship of parenting style to academic achievement in middle childhood. *The Irish Journal of Psychology*, 33, 137–152.
- Nagengast, B., Trautwein, U., Kelava, A., & Lüdtke, O. (2013). Synergistic effects of expectancy and value on homework engagement: the case for a within-person perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 48(3), 428–460.
- Ndebele, M. (2018). Homework in the Foundation Phase: Perceptions of principals of eight public primary schools in Johannesburg. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-12.
- Neuman, W.L. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Ngu, S., Zahyah, H. & Muhajir, T. (2016). Influence of parental involvement on academic achievement. *International Journal of Advanced Education and Research*, 1(4), 1-4.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144.
- Noltemeyer, A. L., Ward, R. M., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 44, 224–240.
- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11–21.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. et al. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726–746.

Núñez, J., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204–216.

Núñez, J., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. & Epstein, J.L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10, 375–406.

OECD (2017). Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment. Available at <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

OECD (2019). PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries. Available at https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

Özenç, M. (2020). What do the primary school teachers think about homework? A phenomenological study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 381-400.

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915.

Patten, M.L. & Newhart, M. (2018). *Understanding Research Methods* (10th Edn.). New York: Routledge.

Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case study of a public school in the Western Cape Province. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-10.

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229–278). New York, NY: Guilford Publications.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.

- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*, 414–427
- Pulfrey, C., Darnon, C., & Butera, F. (2013). Autonomy and task performance: explaining the impact of grades on intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 39–57.
- Rawson, K., Stahovich, T F., & Mayer, R. E. (2017). Homework and achievement: Using smart pen technology to find the connection. *Journal of Educational Psychology, 109*(2), 208-219.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário P. (2015). Homework motivation and engagement throughout compulsory education. *Revista Psicodidáctica, 20*, 47-63.
- Rešić, S. & Borogovac, A. (2014). Educational role and significance of homework in beginner mathematics teaching. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies, 4*(2), 41-49.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 170–185.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Chichester: John Wiley.
- Rønning, M. (2011) Who benefits from homework assignments?, *Economics of Education Review, 30*(1), 55– 64.
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, A. R., Moreira, T., Núñez, J. C., & Xu, J. (2019). “Did you do your homework?” Mathematics teachers' homework follow-up practices at middle school level. *Psychology in the Schools, 56*, 1–17.

- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., & Tuero-Herrero, E. (2011). English as a Foreign Language (EFL) homework diaries: evaluating gains and constraints for self-regulated learning and achievement. *Psicothema*, *23*(4), 681–687.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Nunes, A. R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: a story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, *47*, 84–94.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *43*, 10–24.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S., & Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, *6*(1528), 1–11.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, *53*, 168–180.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, *45*, 1119–1142.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic - dialectical perspective. In E. L. Deci, & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Shnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental Involvement in math homework: links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Education Research*, *63*, 17–37.

Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2013). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance – but does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37, 44–56.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 327–339.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student– teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276–288.

Snead, D & Burris, K (2011). Teachers' perceptions regarding the motivation and implementation of homework. *Focus on Elementary*, 23(4), 2-6.

Snead, D. & Burris, K.G. (2016). Middle School Teachers' Perceptions Regarding the Motivation and Effectiveness of Homework. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 7(2), 62-80.

Spengler, M., Brunner, M., Martin, R., & Lüdtke, O. (2016). The role of personality in predicting (change in) students' academic success across four years of secondary school. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 95–103.

Stavrou Erotokritou, Th. & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective. *Universal Journal of Educational Research* 4(11): 2581-2588, 2016 <http://www.hrpub.org>, DOI: 10.13189/ujer.2016.041111.

Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: a review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87.

Suárez, N., Regueiro, B., Epstein, J.L., Piñeiro, I., Díaz, S.M., & Valle, A. (2016). Homework Involvement and Academic Achievement of Native and Immigrant Students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1517-1525.

Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & O'Brien, T. C. (2010). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *The Journal of Early Adolescence*, 3, 548–576.

- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2011). Homework involvement and functions: Perceptions of Hong Kong Chinese primary school students and parents. *Educational Studies, 37*(5), 569–580.
- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2016). What is homework for? Hong Kong primary school teachers' homework conceptions. *School Community Journal, 26*(1), 25-34.
- Tanis, B. & Sullivan-Bustein, K. (2008). Teacher-selected strategies for improving homework completion. *Remedial and Special Education: RASE, 19*(5), 263-278.
- Trautwein, U. & Koller, O. (2003) The Relationship Between Homework and Achievement—Still Much of a Mystery, *Educational Psychology Review, 15*, 2-13.
- Trautwein, U. (2007) The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency and homework effort, *Learning and Instruction, 17*, 372 – 388.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 432–444.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development, 77*(4), 1094–1111.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*, 438–456.
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., & Rosario, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: A person-centered approach. *Psicothema, 31*(4), 422-428.
- Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics, 22*(2), 220–249.
- Vatterott, C. (2009). *Rethink Homework Best Practices that support diverse needs*. Alexandria, Virginia USA: Cole.

- Wan, S. W.-Y., Law, E. H.-F., & Chan, K. K. (2018). Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 102–141.
- Williams, K., Swift, J., Williams, H. & Van Daal, V. (2017) Raising children's self-efficacy through parental involvement in homework. *Educational Research*, 59(3), 316–334.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: a systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.
- Xu, J. (2011a). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182.
- Xu, J. (2011b). Homework Emotion Management at the Secondary School Level: Antecedents and Homework Completion. *Teachers College Record*, 113(3), 529–560.
- Xu, J. (2014). Regulation of motivation: predicting students' homework motivation management at the secondary school level. *Research Papers in Education*, 29(4), 457–478.
- Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1–13.
- Xu, J., Du, J. & Fan, X. (2017). Self-regulation of mathematics homework behavior: An empirical investigation. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 467–477.
- Yildiz, V. A., & Kılıç, D. (2020). An investigation on the viewpoints of students, teachers, and parents about homework in primary schools. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1572–1583.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1–20.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 98–110.

Zhu, Y., & Leung, F. (2012). Homework and mathematics achievement in Hong Kong: evidence from the TIMSS 2003. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*(4), 907–925.

ANTPEAS ΔΑΜΙΤΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

11 Φεβρουαρίου, 2019

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Επειδή το θέμα της κατ' οίκον εργασίας είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αμφισβητούμενο, χρειάζεται περισσότερη μελέτη και έρευνα. Η απάντησή σας σε αυτή τη δειγματοληπτική έρευνα μπορεί να προάγει σε μεγάλο βαθμό την κατανόησή μας.

Διεξάγω αυτή την έρευνα για να διερευνήσω την μορφή, την έκταση, τον σκοπό της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι, φυσικά, εθελοντική. Διασφαλίζονται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία σας. Η επιστροφή της δειγματοληπτικής έρευνας σε μένα αποτελεί τη συγκατάθεσή σας για τη συγκέντρωση των απαντήσεών σας μαζί με άλλες. Αν και η δειγματοληπτική έρευνα είναι κωδικοποιημένη έτσι ώστε να επιτρέπει την επανάληψη της με αυτούς που δεν απάντησαν, δεν υπάρχει η δυνατότητα ταύτισης τόσο ατομικά όσο και με το ερωτηματολόγιο ή με τις απαντήσεις σας. Παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η χρήση αυτών των δεδομένων θα περιοριστεί στην παρούσα έρευνα, όπως εξουσιοδοτείται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ωστόσο τα αποτελέσματα μπορεί τελικά να παρουσιαστούν και σε μορφές πέρα από τη διδακτορική διατριβή, όπως σε άρθρα περιοδικών ή σε παρουσιάσεις σε συνέδρια. Έχετε επίσης το δικαίωμα να μου εκφράσετε τους προβληματισμούς σας στη ηλεκτρονική διεύθυνση που δίνεται παρακάτω, στην καθηγήτρια του διδακτορικού μου Δρα Μαίρη Κουτσελίνη στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Εκτιμώ σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. *Χρειάζονται περίπου 15 – 20 λεπτά για τη συμπλήρωση της δειγματοληπτικής έρευνας. Παρακαλώ επιστρέψτε τη δειγματοληπτική έρευνα σύντομα.*

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη. Εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που αφιερώνετε.

Με τιμή,

Αντρέας Δαλίτης

Υποψήφιος Διδάκτωρ του

Πανεπιστημίου Κύπρου

andreasdalitis@live.com

Δρ. Μαίρη Κουτσελίνη

Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστημίου Κύπρου

edmaryk@ucy.ac.cy

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

«Η κατ' οίκον εργασία μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο και τα αποτελέσματά της»

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Σκοπός του εν λόγω ερωτηματολογίου είναι να εξεταστεί η γνώμη των εκπαιδευτικών, σχετικά με το λόγο ύπαρξης της κατ' οίκον εργασίας και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι δευτερεύοντες παράγοντες που επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία, ως εργαλείο μάθησης.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Ονοματεπώνυμο υποψήφιου διδάκτορα

Αντρέας Δαλίτης

Δρα. Μαίρη Κουτσελίνη

ΜΕΡΟΣ Α

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Γενικές Πληροφορίες

- Φύλο
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
- Τάξη διδασκαλίας
 - Ε' Δημοτικού
 - Στ' Δημοτικού
- Μάθημα Διδασκαλίας
 - Νέα Ελληνικά
 - Μαθηματικά
 - και τα δυο
- Μορφωτικό επίπεδο
 - Πτυχίο
 - Μεταπτυχιακό
 - Διδακτορικό
- Χρόνια Υπηρεσίας
 - 1 – 5
 - 6 – 10
 - 11 – 15
 - 16 – 20
 - 20 – 25
 - 25 – και άνω

ΜΕΡΟΣ Β (Νέα Ελληνικά)

Κυκλώστε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει.

- Πόσο συχνά δίνετε κατ' οίκον εργασία στα **N. Ελληνικά**;

1. Κάθε μέρα
2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
4. Λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
5. Ποτέ
 - Όταν δίνετε την κατ' οίκον εργασία των N. Ελληνικών, πόση ώρα νομίζετε ότι χρειάζεται για να διεκπεραιωθεί από τους μαθητές;
 1. 0 λεπτά
 2. Λιγότερο από 15 λεπτά
 3. 15-30 λεπτά
 4. 31-60 λεπτά
 5. 61-90 λεπτά
 6. Περισσότερο από 90 λεπτά

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.

	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα
	1	2	3	4	5

1 Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των N. Ελληνικών;

2 Πόσο συχνά ελέγγετε την κατ' οίκον εργασία των N. Ελληνικών;

3 Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Ελληνικών;

4 Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών;

5 Η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη;

6 Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία για κάθε μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών;

7 Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών;

8 Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Ελληνικών;

9 Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Ελληνικών;

10 Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν;

11 Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα;

ΜΕΡΟΣ Β (Μαθηματικά)

Κοκλώστε την επιλογή που σας αντιπροσωπεύει.

- Πόσο συχνά δίνετε κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά;
 1. Ποτέ
 2. Λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 5. Κάθε μέρα
- Όταν δίνετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών, πόση ώρα νομίζετε ότι χρειάζεται για να διεκπεραιωθεί από τους μαθητές;
 1. 0 λεπτά
 2. Λιγότερο από 15 λεπτά
 3. 15-30 λεπτά
 4. 31-60 λεπτά
 5. 61-90 λεπτά
 6. Περισσότερο από 90 λεπτά

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα
	1	2	3	4	5

1 Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των Μαθηματικών;

2 Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;

3 Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την

- κατ' οίκον εργασία, των Μαθηματικών;
- 4 Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών;
- 5 Η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης;
- 6 Κάνω το καλύτερο που μπορώ, για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία, για τον κάθε μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών;
- 7 Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών;
- 8 Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Μαθηματικών;
- 9 Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Μαθηματικών;
- 10 Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν.
- 11 Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα;

ΜΕΡΟΣ Γ

Σημειώστε τις απόψεις σας, τι νομίζετε:

- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την κατ' οίκον εργασία του μαθητή;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας και τον χρόνο που αφιερώσατε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΓΟΝΕΩΝ

26 Μαρτίου, 2019

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Επειδή το θέμα της κατ' οίκον εργασίας είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αμφισβητούμενο, χρειάζεται περισσότερη μελέτη και έρευνα. Η απάντησή σας σε αυτή τη δειγματοληπτική έρευνα μπορεί να προάγει σε μεγάλο βαθμό την κατανόησή μας.

Διεξάγω αυτή την έρευνα για να διερευνήσω την μορφή, την έκταση, τον σκοπό της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι, φυσικά, εθελοντική. Διασφαλίζονται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία σας. Η επιστροφή της δειγματοληπτικής έρευνας σε μένα αποτελεί τη συγκατάθεσή σας για τη συγκέντρωση των απαντήσεών σας μαζί με άλλες. Αν και η δειγματοληπτική έρευνα είναι κωδικοποιημένη έτσι ώστε να επιτρέπει την επανάληψη της με αυτούς που δεν απάντησαν, δεν υπάρχει η δυνατότητα ταύτισης τόσο ατομικά όσο και με το ερωτηματολόγιο ή με τις απαντήσεις σας. Παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η χρήση αυτών των δεδομένων θα περιοριστεί στην παρούσα έρευνα, όπως εξουσιοδοτείται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ωστόσο τα αποτελέσματα μπορεί τελικά να παρουσιαστούν και σε μορφές πέρα από τη διδακτορική διατριβή, όπως σε άρθρα περιοδικών ή σε παρουσιάσεις σε συνέδρια. Έχετε επίσης το δικαίωμα να μου εκφράσετε τους προβληματισμούς σας στη ηλεκτρονική διεύθυνση που δίνεται παρακάτω, στην καθηγήτρια του διδακτορικού μου Δρα Μαίρη Κουτσελίνη στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Εκτιμώ σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Χρειάζονται περίπου 15 – 20 λεπτά για τη συμπλήρωση της δειγματοληπτικής έρευνας. **Παρακαλώ επιστρέψτε τη δειγματοληπτική έρευνα σύντομα.**

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη. Εκτιμώ ειλικρινά το χρόνο που αφιερώνετε.

Με τιμή,
Αντρέας Δαλίτης
Υποψήφιος Διδάκτωρ του
Πανεπιστημίου Κύπρου
andreasdalitis@live.com

Δρ. Μαίρη Κουτσελίνη
Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστημίου Κύπρου
edmaryk@ucy.ac.cy

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

«Η κατ' οίκον εργασία μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο και τα αποτελέσματά της»

Ερωτηματολόγιο Ελληνικών

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να εξεταστεί η γνώμη των γονέων σχετικά με τον ρόλο της κατ' οίκον εργασίας και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Επίσης είναι σημαντικό να εξεταστούν οι δευτερεύοντες παράγοντες που επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία ως εργαλείο μάθησης.

Όνοματεπώνυμο υποψήφιου διδάκτορα

Επιβλέπουσας καθηγήτριας

Αντρέας Δαλίτης

Δρα. Μαίρη Κουτσελίνη

ΜΕΡΟΣ Α

Κυκλώστε/ Συμπληρώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Γενικές Πληροφορίες

Σημείωση: Τα χαρακτηριστικά και οι πληροφορίες που θα σημειώσετε θα πρέπει να αναφέρονται σε ένα παιδί. Σε περίπτωση που έχετε δύο (2) ή περισσότερα παιδιά στις τάξεις Ε' και Στ' δημοτικού θα πρέπει να συμπληρώσετε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο. Κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να αντιστοιχεί σε ένα και μόνο παιδί.

- Συγγένεια
 - Πατέρας
 - Μητέρα
- Μορφωτικό επίπεδο
 - Απολυτήριο Δημοτικού
 - Απολυτήριο Γυμνασίου
 - Απολυτήριο Λυκείου
 - Πτυχίο ΤΕΙ- Κολεγίου
 - Πτυχίο ΑΕΙ- Πανεπιστημίου
 - Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών
 - Διδακτορικό δίπλωμα
 - Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε:)
- Τάξη μαθητή
 - Ε' Δημοτικού
 - Στ' Δημοτικού
- Φύλο παιδιού
 - Αγόρι
 - Κορίτσι
- Αριθμός παιδιών
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4

- 5 και άνω (.....)
- Η σειρά του παιδιού εντός της οικογένειας
 - Πρώτο παιδί
 - Δεύτερο παιδί
 - Τρίτο παιδί
 - Τέταρτο παιδί
 - Σημειώστε
- Βοηθάτε το παιδί σας να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στο μάθημα των **N. Ελληνικών;**
 - Ναι
 - Όχι
- Πόσο χρόνο δαπανάτε κάθε φορά για να βοηθάτε το παιδί σας να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στο μάθημα των **N. Ελληνικών;**
 - 0 λεπτά
 - λιγότερο από 15 λεπτά
 - 15-30 λεπτά
 - 31-60 λεπτά
 - 61-90 λεπτά
 - περισσότερο από 90 λεπτά
- Τι είδους βοήθεια δίνετε στο παιδί σας σχετικά με την κατ' οίκον εργασία στο μάθημα των **N. Ελληνικών;**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Βοηθά κάποιος άλλος το παιδί σας με την κατ' οίκον εργασία των **N. Ελληνικών;**
 - Δάσκαλος/α το απόγευμα
 - Απογευματινό Αναγνωστήριο
 - Γιαγιά/Παππούς
 - Μεγαλύτερα αδέρφια
 - Κανένας

ΜΕΡΟΣ Β

Σημειώστε στο τετράγωνο που σας αντιπροσωπεύει.

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5

1 Πόσο αποτελεσματικοί **γιόθετε** όταν βοηθάτε το παιδί σας;

2 Πόσο αποτελεσματικοί είναι **αυτοί** που βοηθούν το παιδί σας;

3 Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, **μαθαίνει;**

4 Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας απλώς κάνει

τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει;

5 Η κατ'οίκον εργασία είναι απαραίτητη;

6 Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ'οίκον εργασία;

7 Οι ασκήσεις της κατ'οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί σας να επιτύχει στα διαγωνίσματα;

8 Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ'οίκον εργασία;

9 Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επόμενη μέρα την κατ'οίκον εργασία;

10 Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ'οίκον εργασία;

11 Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ'οίκον εργασία;

12 Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ'οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ελέγξει ο/η δάσκαλος/α;

- Το παιδί σας με την κατ'οίκον εργασία μαθαίνει... (σημειώστε με αυτό που συμβαίνει) ✓

Να αποστηθίζει

Να συμπληρώνει τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνει

Να αναπτύσσει τη σκέψη του

Να μάθει πώς να μαθαίνει

Να χαίρεται τη μάθηση και εργασία

Να ασκεί τη δημιουργική σκέψη

ΜΕΡΟΣ Α

Κυκλώστε/ Συμπληρώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Γενικές Πληροφορίες

Σημείωση: Τα χαρακτηριστικά και οι πληροφορίες που θα σημειώσετε θα πρέπει να αναφέρονται σε ένα παιδί. Σε περίπτωση που έχετε δύο (2) ή περισσότερα παιδιά στις τάξεις Ε' και Στ' δημοτικού θα πρέπει να συμπληρώσετε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο.

Κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να αντιστοιχεί σε ένα και μόνο παιδί.

- Συγγένεια
 - Πατέρας
 - Μητέρα
- Μορφωτικό επίπεδο
 - Απολυτήριο Δημοτικού
 - Απολυτήριο Γυμνασίου
 - Απολυτήριο Λυκείου
 - Πτυχίο ΤΕΙ- Κολεγίου
 - Πτυχίο ΑΕΙ- Πανεπιστημίου
 - Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών
 - Διδακτορικό δίπλωμα
 - Άλλο (παρακαλούμε προσδιορίστε:
- Τάξη μαθητή
 - Ε' Δημοτικού
 - Στ' Δημοτικού
- Φύλο παιδιού
 - Αγόρι
 - Κορίτσι
- Αριθμός παιδιών
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 και άνω (.....)
- Η σειρά του παιδιού εντός της οικογένειας
 - Πρώτο παιδί
 - Δεύτερο παιδί
 - Τρίτο παιδί
 - Τέταρτο παιδί
 - Σημειώστε
- Βοηθάτε το παιδί σας να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στο μάθημα των Μαθηματικών.
 - Ναι
 - Όχι
- Πόσο χρόνο δαπανάτε κάθε φορά για να βοηθάτε το παιδί σας να διεκπεραιώνει την κατ' οίκον εργασία του στο μάθημα των Μαθηματικών.
 - 0 λεπτά
 - λιγότερο από 15 λεπτά
 - 15-30 λεπτά
 - 31-60 λεπτά
 - 61-90 λεπτά
 - περισσότερο από 90 λεπτά

- Τι είδους βοήθεια δίνετε στο παιδί σας σχετικά με την κατ' οίκον εργασία στο μάθημα των Μαθηματικών;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Βοηθά κάποιος άλλος το παιδί σας με την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;
 - Δάσκαλος/α το απόγευμα
 - Απογευματινό Αναγνωστήριο
 - Γιαγιά/Παππούς
 - Μεγαλύτερα αδέρφια
 - Κανένας

ΜΕΡΟΣ Β

Σημειώστε στο τετράγωνο που σας αντιπροσωπεύει.

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5

1 Πόσο αποτελεσματικοί γιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας;

2 Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας;

3 Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει/εμπεδώνει;

4 Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει/εμπεδώνει;

5 Η κατ'οίκον εργασία είναι απαραίτητη;

6 Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ'οίκον εργασία;

7 Οι ασκήσεις της κατ'οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί να επιτύχει στα διαγωνίσματα;

8 Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ'οικον εργασία;

9 Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επομένη την κατ' οίκον εργασία;

10 Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία;

11 Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία;

12 Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α;

- Το παιδί σας με την κατ' οίκον εργασία **στα Μαθηματικά** μαθαίνει... (σημειώστε με αυτό που συμβαίνει)

Να αποστηθίζει

Να συμπληρώνει τις εργασίες χωρίς να τις καταλαβαίνει

Να αναπτύσσει τη σκέψη του

Να μάθει πώς να μαθαίνει

Να χαίρεται τη μάθηση και εργασία

Να ασκεί τη δημιουργική σκέψη

Να αναπτύσσει κριτική σκέψη (π.χ. επιχειρηματολογία, έλεγχο απόψεων, διατύπωση συμπερασμάτων)

Να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του

Να μεταφέρει τη γνώση σε νέο περιβάλλον και να τη χρησιμοποιεί

Τίποτα απολύτως

Σημειώστε με  αυτό που συμβαίνει

Χαρακτηρισμός επίδοσης από τον δάσκαλο, σχετικά με το μάθημα των Μαθηματικών

Εξαιρετική Πολύ καλή Μέτρια Ανεπαρκής Μη ικανοποιητική

ΜΕΡΟΣ Γ

Σημειώστε τις απόψεις σας, τι νομίζετε:

- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την κατ' οίκον εργασία του παιδιού σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας και τον χρόνο που αφιερώσατε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ



«Η κατ' οίκον εργασία μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο και τα αποτελέσματά της»

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /-τριών στην έρευνα

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Επειδή το θέμα της κατ' οίκον εργασίας είναι ένα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αμφισβητούμενο, χρειάζεται περισσότερη μελέτη και έρευνα. Η συνεισφορά σας σε αυτή τη δειγματοληπτική έρευνα μπορεί να προάγει σε μεγάλο βαθμό την κατανόησή μας.

Διεξάγω αυτή την έρευνα για να διερευνήσω την μορφή, την έκταση, τον σκοπό της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε αυτή την έρευνα είναι, φυσικά, εθελοντική. Διασφαλίζονται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία τους. Αν και η δειγματοληπτική έρευνα είναι κωδικοποιημένη έτσι ώστε να επιτρέπει την επανάληψη της με αυτούς που δεν απάντησαν, δεν υπάρχει η δυνατότητα ταύτισης τόσο ατομικά όσο και με το ερωτηματολόγιο ή με τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών. Παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η χρήση αυτών των δεδομένων θα περιοριστεί στην παρούσα έρευνα, όπως εξουσιοδοτείται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ωστόσο τα αποτελέσματα μπορεί τελικά να παρουσιαστούν και σε μορφές πέρα από τη διδακτορική διατριβή, όπως σε άρθρα περιοδικών ή σε παρουσιάσεις σε συνέδρια. Έχετε επίσης το δικαίωμα να μου εκφράσετε τους προβληματισμούς σας στη ηλεκτρονική διεύθυνση που δίνεται παρακάτω, στην καθηγήτρια του διδακτορικού μου Δρα Μαίρη Κουτσελίνη στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (edmaryk@ucy.ac.cy).

Οι μαθητές/τριες θα πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες υπό την επίβλεψη του ερευνητή. Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εσάς, την επιβλέπουσα Καθηγήτρια και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.

Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας.

Διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή του παιδιού μου σ' αυτή τη δραστηριότητα.

Ερευνητής
Δαλίτης Αντρέας

Γονέας ή Κηδεμόνας

.....
andreasdalitis@live.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

«Η κατ' οίκον εργασία μαθητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο και τα αποτελέσματά της»

Ερωτηματολόγιο μαθητή/τριας

Όνοματεπώνυμο υποψήφιου διδάκτορα

Επιβλέπουσα καθηγήτριας

Αντρέας Δαλίτης

Δρα. Μαίρη Κουτσελίνη

Σκοπός του εν λόγω ερωτηματολογίου είναι να εξεταστεί η γνώμη των μαθητών σχετικά με το λόγω ύπαρξης της κατ' οίκον εργασίας και σε ποιο βαθμό συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επίσης είναι σημαντικό να εξεταστούν οι δευτερεύοντες παράγοντες που επηρεάζουν την κατ' οίκον εργασία ως εργαλείο μάθησης.

ΜΕΡΟΣ Α

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

- **Τάξη φοίτησης**
 - Ε' Δημοτικού
 - Στ' Δημοτικού
- **Φύλο**
 - Αγόρι
 - Κορίτσι
- **Ο πατέρας μου είναι απόφοιτος:**
 - Δημοτικού
 - Γυμνασίου
 - Λυκείου
 - Ανώτατης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
 - Πανεπιστημίου
 - Τίποτα
- **Η μητέρα μου είναι απόφοιτος:**
 - Δημοτικού
 - Γυμνασίου
 - Λυκείου
 - Ανώτατης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
 - Πανεπιστημίου
 - Τίποτα

Μέρος Β (Νέα Ελληνικά)

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

- **Πόσο συχνά έχετε κατ' οίκον εργασία στα Ν. Ελληνικά;**
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα

5. ποτέ

- **Πόση ώρα χρειάζεστε για να την τελειώσετε την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών;**
 1. 0 λεπτά
 2. λιγότερο από 15 λεπτά
 3. 15-30 λεπτά
 4. 31-60 λεπτά
 5. 61-90 λεπτά
 6. περισσότερο από 90 λεπτά
- **Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α παρακολουθεί την πορεία (αν έχετε κάποια εργασία που απαιτεί περισσότερο από μια μέρα για να γίνει π.χ. κάποια έρευνα, παρακολούθηση κάποιου φαινομένου κτλ) της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών;**
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- **Πόσο συχνά ελέγχει την κατ' οίκον εργασία ο/η δάσκαλος/α των Ελληνικών;**
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- **Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α δίνει βοήθεια/ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών;**
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- **Πώς χαρακτηρίζει ο/η δάσκαλος/α την επίδοσή σου, στο μάθημα των Ελληνικών;**
 1. Εξαιρετική
 2. Πολύ καλή
 3. Μέτρια
 4. Ανεπαρκής
 5. Μη ικανοποιητική

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα
	1	2	3	4	5

1 Η κατ' οίκον εργασία (N. Ελληνικά) **βοηθά να καταλάβουμε** το μάθημα;

2 Η κατ' οίκον εργασία (N. Ελληνικά) είναι **παρόμοια με ασκήσεις** που έχουμε λύσει κατά

τη διάρκεια της τάξης;

- 3 Κάνω το καλύτερο που μπορώ
για να τελειώσω την κατ' οίκον
εργασία (N. Ελληνικά);
- 4 Αντιγράφω από άλλους την κατ'
οίκον εργασία μου (N.
Ελληνικά);
- 5 Με βοηθούν οι γονείς μου στην
διεκπεραίωση της κατ' οίκον
εργασίας μου (N. Ελληνικά);

Μέρος Β (Μαθηματικά)

Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

- Πόσο συχνά έχετε κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά;
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- Πόση ώρα χρειάζεστε συνήθως για να την τελειώσετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;
 1. 0 λεπτά
 2. λιγότερο από 15 λεπτά
 3. 15-30 λεπτά
 4. 31-60 λεπτά
 5. 61-90 λεπτά
 6. περισσότερο από 90 λεπτά
- Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α παρακολουθεί την πορεία (αν έχετε κάποια εργασία που απαιτεί περισσότερο από μια μέρα για να γίνει π.χ. κάποια έρευνα, παρακολούθηση κάποιου φαινομένου κτλ) της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών;
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- Πόσο συχνά ελέγχει την κατ' οίκον εργασία ο/η δάσκαλος/α των Μαθηματικών;
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα
 4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- Πόσο συχνά ο/η δάσκαλος/α δίνει βοήθεια/ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών;
 1. κάθε μέρα
 2. 3 ή 4 φορές την εβδομάδα
 3. 1 ή 2 φορές την εβδομάδα

4. λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα
 5. ποτέ
- Πώς χαρακτηρίζει ο/η δάσκαλος/α την επίδοσή σου στο μάθημα των **Μαθηματικών**:
 1. Εξαιρετική
 2. Πολύ καλή
 3. Μέτρια
 4. Ανεπαρκής
 5. Μη ικανοποιητική

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις πιο κάτω προτάσεις.

	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά	Συχνά	Πάντα
	1	2	3	4	5

1 Η κατ' οίκον εργασία (Μαθηματικά) **βοηθά** να καταλάβουμε το μάθημα;

2 Η κατ' οίκον εργασία (Μαθηματικά) **είναι παρόμοια με ασκήσεις** που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης;

3 **Κάνω το καλύτερο που μπορώ** για να τελειώσω την κατ' οίκον εργασία (Μαθηματικά);

4 **Αντιγράφω από άλλους** την κατ' οίκον εργασία μου (Μαθηματικά);

5 **Με βοηθούν οι γονείς μου** στην διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας μου (Μαθηματικά);

Μέρος Γ

Κυκλώστε τι σας αντιπροσωπεύει

- **Ενδιαφέρομαι** για το σχολείο;
 - Ναι
 - Όχι
- **Μου αρέσει να εργάζομαι σκληρά** στο σχολείο;
 - Ναι
 - Όχι
- **Μου αρέσει να κάνω την κατ' οίκον εργασία** που μου βάζει ο/η δάσκαλος/α;
 - Ναι
 - Όχι
- **Κάνω** την κατ' οίκον εργασία;
 - Ναι
 - Όχι

Σας ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας και τον χρόνο που αφιερώσατε.