



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΝΑ**

**A.M. 217002**

**ΘΕΜΑ: Γονεϊκή εμπλοκή, αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς και επίδοση μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ</b>
ΣΤΕΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΑΥΡΟΥ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

**ΑΘΗΝΑ 2019**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Γονεϊκή εμπλοκή, αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς και επίδοση μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου»

«Μαρίνα Βασιλοπούλου»

### ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝ ΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙ ΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕ ΛΟΣ
ΣΤΕΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΥ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΣΤΑΥΡΟΥ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2019

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του κοινού διακρατικού προγράμματος σπουδών στη Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση των Πανεπιστημίων Αθήνας και Κύπρου. Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Στέλιο Γεωργίου για τις υποδείξεις και τη βοήθειά του στο δύσκολο αυτό έργο. Παράλληλα, ευχαριστώ τους καθηγητές και διευθυντές των σχολείων που βοήθησαν την έρευνά μου με μεγάλη προθυμία, καθώς επίσης και όλους τους γονείς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν με μεγάλη συμμετοχή, διευκολύνοντάς με στη συλλογή των δεδομένων και τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τριών βασικών μεταβλητών: της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών από τους γονείς τους, της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών και της πραγματικής τους επίδοσης, όπως την όρισε ο εκπαιδευτικός της τάξης. Στην έρευνα πήραν μέρος 105 γονείς μαθητών της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, 92 γυναίκες και 13 άντρες καθώς και 6 εκπαιδευτικοί. Κάθε γονέας συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια: το ένα αφορούσε στο βαθμό που εμπλέκεται στη σχολική ζωή του παιδιού του (κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής) και το άλλο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδει την επίδοση του παιδιού του (κλίμακα αιτιακής απόδοσης της επίδοσης). Ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης συμπλήρωσε αντίστοιχα για κάθε μαθητή το βαθμό της επίδοσής του στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Βρέθηκε πως ορισμένοι παράγοντες της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από τους γονείς σχετίζονται με ορισμένους από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Για παράδειγμα, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονέα στην προσπάθεια του παιδιού και στην επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος σχετίζεται θετικά με τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού από το γονέα. Η απόδοση της επίδοσης στην ελλιπή προσπάθεια του παιδιού, σχετίζεται θετικά με τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: με την προετοιμασία για την επόμενη ημέρα και την ανησυχία του γονέα όταν το παιδί βρίσκεται εκτός σπιτιού, με την προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα του γονέα καθώς και με την πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση. Η πραγματική επίδοση του παιδιού σχετίζεται τόσο με την αιτιακή απόδοση όσο και με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η πίεση των γονέων για καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο, η έντονη ανησυχία και η τάση για έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς και η απόδοση της επίδοσης σε κληρονομικές καταβολές, στην προσπάθεια του δασκάλου και σε ελλιπή προσπάθεια του παιδιού σχετίζονται αρνητικά με την πραγματική επίδοση. Τέλος, ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού βρέθηκε πως διαφέρει αναλόγως του φύλου, της ηλικίας και της μόρφωσης του γονέα.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, αιτιακή απόδοση, σχολική επίδοση

## ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the relationship between three basic variables: Parental attributions of their child's achievement, parental involvement in their child's educational process and the child's actual school achievement. The parents of 105 fifth and sixth grade students (92 mothers and 13 fathers) and 6 teachers participated in the study. One parent of each child completed one questionnaire regarding their degree of involvement in their child's life at home and at school and one questionnaire about their attributions of their child's achievement. It was found that certain attributions that parents make about their child's achievement are related to the type of their involvement. For example, the child's effort and to the influence exercised by the teacher is positively related to the control of the child's school and extra-curricular behavior by the parents. Attributing achievement to child's lack of effort was positively related to three types of parental involvement: preparing for the next day and parental concern when the child is out of the house, parent's attachment and over-protection as well as stress and anxiety for better performance. Actual child achievement was related to both parental attributions and involvement. Variables such as parental pressure for better school achievements, intense anxiety and tendency to control school and extra-curricular behavior of the child, attributing achievement to heredity, to teacher's effort and to child's lack of effort were negatively correlated to actual achievement. Finally, the degree of parental involvement and of parental attributions of child's achievement was found to vary according to gender, age and education of parents.

Key words: Attribution, Parental involvement, School achievement.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	ii
ABSTRACT.....	iii
Κατάλογος Πινάκων .....	vi
Κατάλογος Γραφημάτων .....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ .....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης.....	4
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος .....	4
1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης .....	5
1.3 Αποσαφήνιση βασικών όρων .....	5
1.3.1. Γονεϊκή εμπλοκή .....	5
1.3.2 Η έννοια της επίδοσης.....	6
1.3.3 Αιτιακή απόδοση επίδοσης .....	8
1.4. Επισκόπηση ερευνών .....	8
1.4.1. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση .....	9
1.4.2. Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς και σχολική επίδοση του παιδιού .....	11
1.4.3. Αιτιακή απόδοση επίδοσης από τους γονείς, γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	16
2.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	16
2.2 Τύποι γονεϊκής εμπλοκής.....	16
2.3 Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής.....	20
2.3.1 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας .....	20
2.3.2 Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών .....	21
2.3.3 Οι στάσεις και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων .....	21
2.3.4 Η ηλικία και το φύλο του παιδιού.....	22
2.3.5 Η επίδοση του παιδιού.....	22
2.4 Η στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή.....	23
2.5 Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής .....	24
2.6 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης.....	26
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	28
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	28
3.2 Ερευνητικές υποθέσεις.....	28
3.3 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας.....	28
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	29
3.5 Δείγμα της έρευνας.....	30
3.6 Εργαλείο της μελέτης.....	30
3.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	32
3.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : Αποτελέσματα της έρευνας.....	35
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	35
4.2 Παραγοντική Ανάλυση.....	37
4.2.1. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής.....	37
4.2.2. Κλίμακα Αιτιακής Απόδοσης της Επίδοσης.....	44
4.3 Ανάλυση γραμμικών συσχετίσεων.....	49
4.4 Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.....	51
4.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων των υπό μελέτη μεταβλητών.....	52
4.5.1 Φύλο.....	52
4.5.2 Ηλικία.....	53
4.5.3 Πατρικό μορφωτικό επίπεδο.....	55
4.5.4 Μητρικό μορφωτικό επίπεδο.....	56
4.6. Ποιοτική ανάλυση.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	60
5.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	60
5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων των ερωτηματολογίων.....	73
<i>Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής.....</i>	<i>73</i>
<i>Πίνακας 13: Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα αιτιακής απόδοσης της επίδοσης.....</i>	<i>76</i>

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1:</b> Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=105).....	35
<b>Πίνακας 2:</b> Kaiser-Meyer-Olkin και έλεγχος Bartlett παραγοντικής ανάλυσης γονεϊκής εμπλοκής.....	38
<b>Πίνακας 3:</b> Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής έπειτα από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης.....	41
<b>Πίνακας 4:</b> Kaiser-Meyer-Olkin και έλεγχος Bartlett παραγοντικής ανάλυσης κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης.....	44
<b>Πίνακας 5:</b> Παράγοντες κλίμακας αιτιακής απόδοσης επίδοσης έπειτα από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης.....	47
<b>Πίνακας 6:</b> Συσχετίσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων.....	50
<b>Πίνακας 7 :</b> Συντελεστές <sup>a</sup> της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της σχολικής επίδοσης του παιδιού.....	51
<b>Πίνακας 8:</b> Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του φύλου..	52
<b>Πίνακας 9:</b> Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και της ηλικίας...54	
<b>Πίνακας 10:</b> Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του πατρικού μορφωτικού επιπέδου.....	55
<b>Πίνακας 11:</b> Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του μητρικού μορφωτικού επιπέδου.....	56



## Κατάλογος Γραφημάτων

<b>Γράφημα 1.</b> Scree Plot ανάλυσης κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής (γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους) .....	39
<b>Γράφημα 2.</b> Scree Plot ανάλυσης κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης (γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους) .....	45

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, οριοθετεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η συμμετοχή αυτή είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία, ως **γονεϊκή εμπλοκή** (Γεωργίου, 2011β σελ.164).

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί αντικείμενο έρευνας, όχι μόνο επειδή είναι μια ενδιαφέρουσα όψη της συμπεριφοράς των γονιών, αλλά και επειδή φαίνεται να επηρεάζει ποικιλότροπα την ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2011β). Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αγωγή των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού. Όταν οι δύο σημαντικοί φορείς φροντίδας και αγωγής του παιδιού, το σχολείο και η οικογένεια, συλλειτουργούν δημιουργικά, τα θετικά αποτελέσματα γίνονται πολλαπλασιαστικά (Παρασκευόπουλος, 2004).

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει αποδειχτεί από έρευνες ότι έχει θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών (Barnard, 2004; Hill, Domini, Lansford, Nowlin, Dodge., Bates, & Pettit, 2004). Η διαπίστωση αυτή είναι γενικότερη και αφορά τόσο στις απόψεις των πολιτικών φορέων (Wagner & Sconyers, 1996) όσο και των διευθυντών των σχολείων (Khan, 1996), των εκπαιδευτικών (Allen, 1996; Matzys, 1995), των γονέων (Dye, 1992; Schrick, 1992) αλλά ακόμα και των ίδιων των μαθητών (Brian, 1994; Choi, Bempechet, & Ginsburg, 1994). Εντούτοις, υπάρχουν και έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε μικρή ή μηδαμινή επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών καθώς και περιπτώσεις που η επίδραση αυτή ήταν αρνητική (Bobbett, 1995; Natriello & McDill, 1989, όπ. αναφ. στη Ζερβουδάκη, 2011).

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας πολυδιάστατος όρος μέσα στον οποίο εντάσσεται ένα μεγάλο φάσμα αντιλήψεων και συμπεριφορών από την πλευρά των γονέων (Taylor, Hinton & Wilson, 1995). Συγκεκριμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής έχουν περισσότερο θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών από ότι κάποιοι άλλοι (Singh, Bickley, Keith, Keith, Trivette, & Anderson, 1995). Ο βαθμός και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζονται τόσο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, όσο και από άλλους παράγοντες, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο των

γονιών, το φύλο του παιδιού, η εθνικότητα κ.ά. (Albert & Luzzo, 1989; Lareau, 1996).

Η εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών τους, μπορεί ασφαλώς να γίνεται ανεξάρτητα, από τη στάση που τηρεί το σχολείο και εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα, τις στάσεις και τα άλλα χαρακτηριστικά του ίδιου του γονιού. Διακρίνεται σε διάφορους τύπους, ο καθένας από τους οποίους ασκεί διαφορετική επίδραση ανάλογα με την έντασή του και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται από το παιδί (Γεωργίου, 2000). Όπως διαπιστώνει η Epstein (1992, σ. 1141), *«το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών, τόσο των παλαιότερων, όσο και των πιο πρόσφατων, είναι απλά και καθαρά, ότι η οικογένεια είναι ο σημαντικός παράγοντας, για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών».*

Μια μεταβλητή, που τελευταία έχει αρχίσει να εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών, ως μια πιθανή παράμετρος της εμπλοκής είναι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονέα. Οι αποδόσεις που κάνουν οι γονείς για την επίδοση του παιδιού τους επηρεάζουν και την ίδια την επίδοση. Οι γονείς μπορεί να αποδίδουν την επίδοση σε εσωτερικά και ελεγχόμενα από το παιδί αίτια ή σε εξωτερικούς αστάθμητους και μη ελεγχόμενους παράγοντες. Ανάλογα με το κέντρο απόδοσης της επίδοσης διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και κατά συνέπεια και τις πράξεις τους που σχετίζονται με την επίδοση του παιδιού. Η αντίληψη ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη προσπάθειας έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού από την αντίληψη ότι η αποτυχία είναι προϊόν ελλιπούς ικανότητας (Γεωργίου, 2000).

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί τους ειδικούς και συνδέεται με πολλές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ευρύτερα με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνδέεται όπως είναι αυτονόητο με τους κοινωνικο-πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Αυτή ακριβώς η συνάρτηση της επίδοσης και της αξιολόγησής της, με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία του όρου «επίδοση». Η επίδοση ενός ατόμου, ως δραστηριότητα (προσπάθεια) και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας σε σχέση με συντονισμένα κριτήρια, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου για να «αναγνωριστεί» στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρο του (Κωνσταντίνου, 2004). Την επιδίωξη αυτή για αναγνώριση στο κοινωνικό

περιβάλλον μέσα από τις επιδόσεις στο σχολείο επιζητεί και το μικρό παιδί αλλά φυσικά και οι γονείς του.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, τους τύπους της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης και της επίδοσης που παρουσιάζει το παιδί. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο *πρώτο κεφάλαιο* γίνεται η διατύπωση του προβλήματος, θέτονται ο σκοπός και οι στόχοι της μελέτης, γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές οριοθετήσεις καθώς επίσης και μία επισκόπηση σχετικών ερευνών. Στο *δεύτερο κεφάλαιο* περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Ειδικότερα, αναλύεται η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, οι τύποι και οι παράμετροί της, καθώς επίσης και η έννοια της επίδοσης. Τέλος, παρουσιάζεται η έννοια της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης. Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται εκτενώς η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις καθώς και η αναγκαιότητα-χρησιμότητα της έρευνας. Επιπλέον, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το δείγμα, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε και οι περιορισμοί της έρευνας. Το *τέταρτο κεφάλαιο* εμπεριέχει τα αποτελέσματα της έρευνας με τους αντίστοιχους πίνακες και γραφήματα και τέλος ακολουθεί το *πέμπτο κεφάλαιο* με τη σχετική συζήτηση, τα συμπεράσματα αλλά και τις προτάσεις μας.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

#### 1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών είναι ένα θέμα που στην Ελλάδα, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ειδικών ερευνητών της εκπαιδευτικής και γονεϊκής κοινότητας και γενικότερα της πολιτείας. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους απασχολεί όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, ιδιαίτερα στις μέρες μας που η επίδοση των παιδιών θεωρείται το εφιαλτήριο για την κοινωνικοοικονομική τους ανέλιξη. Ο τύπος, βέβαια, γονεϊκής εμπλοκής, έγκειται εν πολλοίς, στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της προσπάθειας του παιδιού. Η απόδοση που κάνουν οι γονείς για την επίδοση του παιδιού τους σε διάφορους παράγοντες, είναι ικανή παράμετρος να διαμορφώσει και την αντίστοιχη συμπεριφορά προς τα παιδιά, να προβάλλει προσδοκίες και να οδηγήσει στη συνέχεια στα ανάλογα, για το παιδί, μαθησιακά αποτελέσματα. Ποιοι όμως, είναι οι λόγοι εκείνοι, που τους ωθούν να συμπεριφέρονται με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο; Συνδέεται, άραγε, η αντίληψη τους για την επίδοση του παιδιού τους με τον τρόπο που εμπλέκονται στη μάθηση του; Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους οι γονείς; Πώς συνδέονται οι παράγοντες απόδοσης της επίδοσης του παιδιού με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και τι επιπτώσεις έχουν στην επίδοση του παιδιού; Με αφετηρία τη σπουδαιότητα της σχέσης αιτιακής απόδοσης-γονεϊκής εμπλοκής-επίδοσης δρομολογήθηκε η παρούσα έρευνα. Παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να εντοπίσει πληθώρα ερευνών που εξετάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και την αιτιακή απόδοση ξεχωριστά, εντούτοις, από την ανασκόπηση που έγινε, αναδείχτηκε η αναγκαιότητα της έρευνας μας, αφού το θέμα της σχέσης αιτιακής απόδοσης-τύπος γονεϊκής εμπλοκής-επίδοση έχει ερευνηθεί ελάχιστα στην ελλαδικό χώρο.

## 1.2. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Από την έως τώρα αναφορά μας στην γονεϊκή εμπλοκή, την αιτιακή απόδοση και την επίδοση, είναι σαφές πως βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ των τριών αυτών μεταβλητών.

Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ:

- α) της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από το γονέα και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία
- β) της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από το γονέα και της πραγματικής επίδοσης του
- γ) της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού
- δ) του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού με το φύλο και την ηλικία του γονέα.

## 1.3 Αποσαφήνιση βασικών όρων

### 1.3.1. Γονεϊκή εμπλοκή

Σχετικά, είναι δύσκολο να οριστεί η γονεϊκή εμπλοκή, γι' αυτό και δεν υπάρχει ακριβής ορισμός στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την έκφραση «γονεϊκή εμπλοκή» για να περιγράψουν ένα μεγάλο εύρος της συμπεριφοράς των γονιών (Marcon, 1999). Το εύρος της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να κυμαίνεται από μια απλή επίσκεψη στο σχολείο, με σκοπό την απλή και μόνο γνωριμία με τον εκπαιδευτικό έως την συχνή-πυκνή επίσκεψη σε αυτό, με σκοπό την συμμετοχή και εμπλοκή του στη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994).

Η γονεϊκή εμπλοκή γενικά περιέχει δραστηριότητες, που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι και στην οικογένεια. Επίσης αξίζει να σημειωθεί, ότι, «Γονεϊκή εμπλοκή» δεν θεωρείται, αποκλειστικά και μόνο, η εμπλοκή των βιολογικών γονέων, δεδομένου ότι, στη σύγχρονη κοινωνία μας δεν είναι πάντα ο φυσικός γονέας αυτός που φροντίζει τα παιδιά, καθώς και άλλα

πρόσωπα, όπως οι παππούδες και οι γιαγιάδες, και άλλοι, που ασχολούνται με το παιδί μπορεί να εμπλακούν με κάποιο τρόπο στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να καταστεί σαφές το γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή πρόκειται για έναν γενικό όρο, έναν τίτλο ομπρέλα με πολλές διαστάσεις και σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία μόνο μεταβλητή. Προκειμένου, λοιπόν, να ερευνηθεί η αλληλεπίδρασή της με άλλες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η σχολική επίδοση, θα πρέπει να διασαφηνιστεί ο τύπος της εμπλοκής που πρόκειται να τεθεί υπό εξέταση (Γεωργίου, 2011α).

### *1.3.2 Η έννοια της επίδοσης*

Η ανάγκη του ατόμου για κοινωνική καταξίωση στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, ικανοποιείται μέσα από την επίτευξη των στόχων του, όπως προσδιορίζεται από την επίδοση (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000). Ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, είναι, όμως, αμφιλεγόμενος. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η Encyclopedia of clinical child and pediatric psychology (2003): «Η ακαδημαϊκή επίδοση ορίζεται ως οι γνώσεις και οι ικανότητες που αποκτά το άτομο μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες» (σελ. 1 ). Η ακαδημαϊκή επίδοση είναι η πιστοποίηση του συνόλου των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών μετά την επιτυχή περάτωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται από τους διδάσκοντες με το προκαθορισμένο, τοπικό ή εθνικό σύστημα αξιολόγησης. Ο Κασσωτάκης (2010) αναφέρει ότι σχολική επίδοση είναι η επίδοση του μαθητή που μετριέται με μία συγκεκριμένη νόρμα ή κάποια καθορισμένα κριτήρια και αντανακλά το βαθμό κατάκτησης των διδαχθέντων μαθησιακών στόχων, που σχετίζονται ως επί το πλείστον με το γνωστικό τομέα, συμπεριλαμβανομένων και των ψυχοκινητικών και άλλων στόχων.

Ειδικότερα η αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ' αυτό που παράγει...» ή διαφορετικά, ότι η « επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση...» κυριάρχησε ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών. Για αυτό το λόγο οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την

αρχή της επίδοσης , αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και κατ' επέκταση ονομάστηκε και το σχολείο «σχολείο επιδόσεων», δεδομένου, ότι δεν αμφισβητείται η παραδοχή, με βάση την οποία το σχολείο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας προορισμένο να συμβάλλει στην επίλυση των βασικών ζητημάτων της. Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής , ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική άνοδο , οδηγεί στην επακόλουθη «αρχή» , σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει» (Κωνσταντίνου, 2004).

Συνεπώς αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα τις διαστάσεις που παίρνει η «σχολική επίδοση», όταν αυτή η σχολική πραγματικότητα μετριέται σε βαθμούς (αριθμούς), ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτή τη λογική, που ισχύει για την αρχή της επίδοσης, ο μαθητής που έχει για παράδειγμα, «κακούς» βαθμούς, θεωρείται συνακόλουθα αποτυχημένος και συνεπώς άχρηστος για τον εαυτό του, την κοινωνία, και άρα υποψήφιος για περιθωριοποίηση, ψυχονευρωτικές διαταραχές ή εντελώς ανίκανος για οτιδήποτε, έχοντας αποκτήσει τη «σφραγίδα» του αποτυχημένου ατόμου. Αυτό συμβαίνει διότι η βαθμολογία καθίσταται αυτοσκοπός, συνεπώς αποδίδεται δευτερεύουσα σημασία στην ουσιαστική μόρφωση, την προσωπική καλλιέργεια και την ευχαρίστηση που προέρχεται από αυτές τις διαδικασίες, και μειώνει τις ευκαιρίες για ευρύτερη προετοιμασία δραστηριοτήτων, ρόλων και καθηκόντων που θα αναλάβουν μελλοντικά τα άτομα στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2004).

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο είναι συνυφασμένη με την αποδοχή τους τόσο στην μικροκοινωνία του σχολείου όσο και αργότερα στον μακρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας, με την καταξίωση τους στο επαγγελματικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι γονείς επιδιώκουν, ανάλογα με τις δικές τους προσδοκίες, την καταξίωση του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα, και γι' αυτό του ζητούν όλο και καλύτερες επιδόσεις. Το παιδί υφίσταται και βιώνει εσωτερική σύγκρουση, ενώ παράλληλα προκαλούνται και συγκρουσιακές καταστάσεις με τους γονείς (Κωνσταντίνου, 2004). Από την ψυχολογική τους πίεση τα παιδιά οδηγούνται σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και κατά συνέπεια σε αρνητικές επιδόσεις. Οι γονείς από την πλευρά τους αναλαμβάνουν δράση, αφού η χαμηλή επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως αφύπνιση για την εμπλοκή τους, όχι όμως, πάντοτε, με τον ενδεδειγμένο τρόπο.



### **1.3.3 Αιτιακή απόδοση επίδοσης**

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος (Kelly & Michela, 1980). Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στα γραπτά του Heider (1944), ο οποίος θεωρεί πως οι άνθρωποι δεν αρκούνται στην απλή παρατήρηση των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω τους, αλλά επιδιώκουν να κατανοήσουν και τις αιτίες τους. Σύμφωνα με τον Miller (1995), η αιτιακή απόδοση είναι η εξήγηση/ερμηνεία και αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων ή της δικής μας. Αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς ερευνητικές περιοχές της κοινωνικής ψυχολογίας, με εφαρμογές και στην εκπαίδευση και στην πολιτική επιστήμη.

Οι αιτιακές αποδόσεις που κάνουν οι γονείς για την επίδοση των παιδιών τους, δηλαδή το που αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους στο σχολείο, δημιουργούν συνακόλουθες αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις τους με αυτά. Οι γονείς στην προσπάθεια τους να ενεργοποιήσουν τα παιδιά είτε να εργαστούν περισσότερο είτε να δεχτούν την άποψη τους ότι είναι περιορισμένων δυνατοτήτων, αποδίδουν την επίδοσή τους σε άμεσους και έμμεσους παράγοντες. Η αιτιακή απόδοση των γονιών έχει σοβαρό αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά, η οποία, οπωσδήποτε, στη συνέχεια επηρεάζει και την επίδοσή τους.

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο από τους γονείς έχει τη δική της σημασία για δύο γενικούς λόγους. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να αποδίδουν την όποια ανθρώπινη συμπεριφορά, τόσο τη δική τους όσο και των άλλων, σε διάφορους παράγοντες, αλλά και το γεγονός ότι η Αιτιακή Απόδοση καθοδηγεί τη σκέψη των γονέων για τα παιδιά τους, αντιλαμβανόμαστε ότι η κάθε στάση και συμπεριφορά, που υιοθετούν οι γονείς σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, μπορεί να αναχθεί στα αίτια που τους οδήγησαν να υιοθετήσουν την αντίστοιχη αντίληψη και να εκδηλώσουν την ανάλογη συμπεριφορά.

## **1.4. Επισκόπηση ερευνών**

#### *1.4.1. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση*

Όπως αναφέρεται στον Γεωργίου (2000, σελ 192), σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, ο τρόπος που οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού στο σχολείο αλλά και στο σπίτι φαίνεται πως σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα. Σύμφωνα με την Becher (1984) «εκτεταμένες, ουσιαστικές και πειστικές αποδείξεις δείχνουν ότι οι γονείς διαδραματίζουν καίριο ρόλο τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού όσο και του σχολείου, αναφορικά με την ανάπτυξη της νοημοσύνης, των επιτευγμάτων και των ικανοτήτων των παιδιών τους» (σελ.39).

Οι Campbell και Mandel (1990) αναφέρουν πως οι ενέργειες των γονέων, οι οποίες αποκωδικοποιούνται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη, οδηγούν σε βελτίωση της επίδοσης. Κάποιες άλλες ενέργειες, όπως είναι η πίεση του παιδιού για να κάνει την εργασία του και η βοήθεια που εκλαμβάνεται ως έλλειψη πίστης πως μπορεί να τα καταφέρει και μόνο του, μπορεί να έχουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Η εμπλοκή των γονέων έχει γενικά συσχετισθεί θετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών στο σχολείο (Hara & Burke, 1998). Ειδικότερα για τα Μαθηματικά τις θετικές επιστήμες αλλά και τα γλωσσικά μαθήματα, η πλειοψηφία των ερευνών δείχνει ότι η γονεϊκή βοήθεια στο σπίτι είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση (Van Voorhis, 2001). Όμως, ο όρος «βοήθεια στο σπίτι» περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης από τους γονείς οι οποίοι κατανοούν διαφορετικά το ρόλο τους και άρα αυτή η βοήθεια δεν είναι πάντα θετικά συσχετισμένη με καλές σχολικές επιδόσεις. Η εποπτεία και ο έλεγχος από τους γονείς της συμπεριφοράς του μαθητή στο σπίτι είναι ένας παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής που έχει συσχετισθεί λιγότερο με τη σχολική επίδοση (Fan & Chen, 2001). Ο έλεγχος αφορά κυρίως το χρόνο που διαθέτει ο μαθητής για την τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και δεν αφορά τη διαχείριση των πραγμάτων, της υγιεινής και του φαγητού του μαθητή (Fan, 2001). Η Henderson (1981) σημειώνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή σε όλες της σχεδόν τις μορφές ενισχύει την επίδοση των μαθητών.

Η Becher (1984) διεξήγαγε εκτενή ανασκόπηση σε σχεδόν 200 έρευνες σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών και εστίασε στα παρακάτω θέματα (α) πώς ο ρόλος της οικογένειας επηρεάζει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και την επίδοση του παιδιού, (β) πώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους γονείς επηρεάζουν την

επίδοση των μαθητών, (γ) πώς οι πρακτικές των γονέων επηρεάζουν την αναγνωστική ετοιμότητα και (δ) πώς η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά στην εκπαίδευση.

Οι Horn και West (1992) βρήκαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είχε ισχυρή επίδραση στους μαθητές και σχετικά με το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου. Σε μακροχρόνια έρευνα σε περίπου 25.000 μαθητές της όγδοης τάξης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε ισχυρή σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στον εάν ένας μαθητής εγκατέλειψε ή όχι το σχολείο μεταξύ της 8ης και της 10ης τάξης. Ομοίως, οι Rumberger και οι συνεργάτες του (1990) βρήκαν ότι οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο ανέφεραν ότι οι γονείς τους σπάνια παρακολουθούσαν τις εκδηλώσεις του σχολείου ή δεν τους βοηθούσαν στην εργασία κατ' οίκον. Μια άλλη έρευνα, σε 704 οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, στο Σικάγο, ανέδειξε ότι οι μαθητές της 8ης τάξης, των οποίων οι γονείς σημείωναν υψηλό βαθμό εμπλοκής, είχαν 38% λιγότερες πιθανότητες να διατηρήσουν τον ίδιο βαθμό στις επιδόσεις τους (Henderson & Mapp, 2002).

Οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων από το παιδί τους σύμφωνα με μερίδα ερευνών επιδρούν αρνητικά στη σχολική τους επίδοση, ενώ λιγότερες έρευνες καταλήγουν στο αντίθετο συμπέρασμα (Halle, Kurtz-Costes & Mahone, 1997). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τον εκπαιδευτικό συσχετίζονται συνήθως θετικά με τη σχολική επιτυχία και την καλή συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη (Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999).

Όπως προαναφέρθηκε, η κατανόηση της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα- στην περίπτωσή μας με την σχολική επίδοση- προϋποθέτει την συγκεκριμενοποίηση του τύπου της γονεϊκής εμπλοκής που πρόκειται να μελετηθεί. Μία τέτοια προσπάθεια ανάλυσης της γονεϊκής εμπλοκής σε επιμέρους παράγοντες έγινε με την έρευνα του Georgiou (1997). Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαίωσε πως κάποιοι τρόποι εμπλοκής των γονέων σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την επίδοση του μαθητή και κάποιοι άλλοι δε σχετίζονται καθόλου. Παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας είναι η συμβολή στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα και η στενή σχέση του σπιτιού με το σχολείο (θετική συνάφεια με την επίδοση) και η συναισθηματική πίεση του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα (αρνητική συνάφεια με την επίδοση). Παραδείγματα τύπων γονεϊκής εμπλοκής που δε σχετίζονται με την επίδοση του

παιδιού είναι ο έλεγχος της εξωσχολικής του συμπεριφοράς και ο βαθμός βοήθειας που του προσφέρεται στην κατ' οίκον εργασία του.

Επίσης, από έρευνα που διεξήγαγαν οι Desforgres και Abouchaar (2003), διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη μόρφωση του παιδιού. Βελτιώνει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών στη βασική εκπαίδευση και τις μαθηματικές τους γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης.

Τα αποτελέσματα μετα-ανάλυσης 37 ερευνών σε Νηπιαγωγεία και σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Castro, Expósito, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015) έδειξαν ότι οι γονεϊκοί τύποι που συνδέονται περισσότερο με την υψηλή επίδοση είναι εκείνοι που εστιάζουν στη γενική επίβλεψη των δραστηριοτήτων μάθησης των παιδιών. Οι ισχυρότερες συσχετίσεις με την επίδοση βρέθηκαν όταν οι γονείς εμφάνιζαν υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, όταν δημιουργούσαν και διατηρούσαν την επικοινωνία μαζί τους σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες και τέλος όταν τα βοηθούσαν να καλλιεργήσουν τη συνήθεια του διαβάσματος. Συνεπώς, από την προαναφερθείσα μετα-ανάλυση συνεπάγεται θετική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

Σε μετα-ανάλυση 75 ερευνών (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018) βρέθηκε πως οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής που σχετίζονται θετικά με την σχολική επίδοση είναι α) το διάβασμα στο σπίτι, β) οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, γ) η επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών αναφορικά με το σχολείο και δ) η ενθάρρυνση και υποστήριξη για μάθηση. Στην ίδια μετά-ανάλυση αναφέρεται πως δεν σχετίζονται θετικά όλοι οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής με την ακαδημαϊκή επίδοση και επίσης διαφαίνεται το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών δεν είναι η ίδια για όλες τις εθνικές/φυλετικές ομάδες.

#### ***1.4.2. Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς και σχολική επίδοση του παιδιού***

Έρευνες δείχνουν πως οι γονείς αποδίδουν συνήθως την επίδοση των παιδιών τους είτε σε εσωτερικούς παράγοντες, είτε σε εξωτερικούς (Goodnow & Collins, 1990). Στην πρώτη περίπτωση οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ενδο-ατομικοί, βιολογικά

καθορισμένοι, σταθεροί και μη ελεγχόμενοι από το άτομο - όπως είναι η ευφυΐα και τα ειδικά ταλέντα- ή ασταθείς και ελεγχόμενοι από το άτομο - όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται για επιτυχία σε συγκεκριμένο έργο. Στη δεύτερη περίπτωση (εξωτερικοί παράγοντες) παραδείγματα είναι η επίδραση άλλων ατόμων (δασκάλων, γονέων, συνομηλίκων) ή τυχαίων γεγονότων.

Όπως αναφέρεται στον Γεωργίου (2000), έχει κατά καιρούς γίνει λόγος για ενδιαφέρουσες διαφορές αναφορικά με τον τρόπο που ερμηνεύουν την επίδοση γονείς και δάσκαλοι, μεγιστοποιώντας τη δική τους συνεισφορά σε περίπτωση επιτυχίας του παιδιού και ελαχιστοποιώντας την σε περίπτωση αποτυχίας (Compas, Friedland-Bandes, Bastien, & Adelman, 1981; McAllister, 1996). Το φύλο του παιδιού δημιουργεί επίσης ενδιαφέρουσες συγκρίσεις. Για παράδειγμα, η επιτυχία των αγοριών στα μαθηματικά τείνει να αποδίδεται στην ικανότητά τους ενώ η επιτυχία των κοριτσιών στο ίδιο θέμα τείνει να αποδίδεται στη μεγάλη τους προσπάθεια (Yee & Eccles, 1988).

Οι Lightbody, Siann, Stocks, και Walsh (1996) ζήτησαν από μια ομάδα μαθητών να ιεραρχήσουν τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχία ενός μαθητή στο σχολείο. Τα κορίτσια θεώρησαν ως πιο σημαντικούς τη σκληρή δουλειά και την προσπάθεια να σε συμπαθήσει ο δάσκαλος. Τα αγόρια, αντίθετα, θεώρησαν ως πιο σημαντικό παράγοντα την εξυπνάδα, το ταλέντο και την τύχη. Όπως αναφέρεται στον Γεωργίου (2000, σελ. 193), άλλες έρευνες έδειξαν πως τα αγόρια παρουσιάζουν τάσεις υπερτονισμού των ικανοτήτων τους, ενώ αντίθετα τα κορίτσια παρουσιάζουν τάσεις υποτίμησης των ικανοτήτων τους. Η σειρά γέννησης φαίνεται, επίσης, να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο αιτιακής απόδοσης της επίδοσης. Οι πρωτότοκοι σε σύγκριση με υστερότοκους τείνουν να αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εσωτερικά αίτια παρά σε εξωτερικά (Phillips & Phillips, 1994).

Διαπολιτισμικές έρευνες αναφέρουν πως οι λαοί της ανατολής πιστεύουν πως όλα τα παιδιά έχουν από τη φύση τους τις ίδιες ικανότητες και γι' αυτό αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανοποιητικής προσπάθειας από πλευράς του ατόμου. Έτσι εξηγείται η μεγάλη έμφαση που δίνουν στην εντατική και απαιτητική έως σκληρή εκπαίδευση. Οι λαοί της δύσης τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων (Γεωργίου, 2000). Πώς, όμως, επηρεάζει την επίδοση ενός μαθητή η απόδοσή της από τους γονείς του σε συγκεκριμένο παράγοντα; Φαίνεται πως αυτό γίνεται άμεσα και έμμεσα μέσω της επίδρασης που η αιτιακή αυτή απόδοση έχει

πάνω στις στάσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί.

Με μια αξιοσημείωτη έρευνα, οι Dix, Ruble, Grusec, και Nixon (1986) έδειξαν πως η απόδοση από το γονέα μιας παιδικής πράξης σε συγκεκριμένο αίτιο επηρεάζει πρώτα τις στάσεις του ίδιου του γονέα και στη συνέχεια τη συμπεριφορά του. Όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς απέδιδαν την αταξία του παιδιού τους σε εσωτερικά, μόνιμα και ελεγχόμενα χαρακτηριστικά του παιδιού, τόσο περισσότερο δήλωναν πως τους ενοχλούσε και τόσο περισσότερο ήθελαν να κάνουν κάτι γι' αυτό. Οι Vanden και Peterson (1991) εξέτασαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γονεϊκή τάση εξήγησης της επίδοσης και τα πραγματικά αποτελέσματα του παιδιού στα μαθήματα. Τα ευρήματά τους οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης σε εξωτερικούς παράγοντες που δεν μπορεί το παιδί να ελέγξει (π.χ., τύχη, οικογενειακές συνθήκες) συνδέεται με σχολική αποτυχία, ενώ η απόδοση της επίδοσης σε εσωτερικούς παράγοντες -και ιδιαίτερα στην προσπάθεια του παιδιού- συνδέεται με υψηλή επίδοση.

#### *1.4.3. Αιτιακή απόδοση επίδοσης από τους γονείς, γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση*

Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πλήθος ερευνών σχετικά με την αιτιακή απόδοση της επίδοσης και τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως οι έρευνες που αναφέρθηκαν στις δύο προηγούμενες υποενότητες. Πρόκειται όμως για ξεχωριστή μελέτη και εξέταση του κάθε παράγοντα. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που συνυπολογίζουν και τους δύο αυτούς παράγοντες .

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 215 μαθητές Δημοτικού και στους γονείς τους στο Hong Kong, προκειμένου να φανεί εάν η γονεϊκή εμπλοκή είναι απόρροια των προσδοκιών των γονέων και κατόπιν, ο αντίκτυπος στην επίδοση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους δημιουργούν και την αντίστοιχη εμπλοκή στη μάθηση τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επίδοση του παιδιού. Διαφορετικοί γονείς δημιουργούν διαφορετικά πλαίσια για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, εξαιτίας των προσδοκιών που καλλιεργούν για την επίδοση των παιδιών τους, αλλά και τον τρόπο, κατ' επέκταση, με τον οποίο εμπλέκονται στη μάθηση τους. Οι προσδοκίες των γονέων για την ικανότητα των παιδιών τους, η απόδοση που προσδίδουν σε διάφορους παράγοντες

για την επίδοση των παιδιών και η επίδραση τους, στο βαθμό με τον οποίο εμπλέκονται στη μαθητική ζωή, επηρεάζει και την επίδοση του παιδιού. Όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους στην προσπάθεια που αυτό καταβάλλει, εΐθισται να εμπλέκονται πιο ενεργά από ότι οι γονείς που αποδίδουν την επίδοση στην τύχη (Phillipson, 2009).

Η απόδοση της επίδοσης, όπως ήδη έχει αναφερθεί, σε σταθερά εσωτερικά αίτια έχει ως αποτέλεσμα τόσο την αύξηση της αυτοπεποίθησης όσο και τη θέληση για προσπάθεια και επιτυχία. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ross και Broh (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι, όταν οι έφηβοι αποδίδουν την επίδοση τους σε σταθερούς εσωτερικούς παράγοντες, κατά το δυνατόν ελεγχόμενους από τους ίδιους και ταυτόχρονα οι γονείς τους παρουσιάζονται υποστηρικτικοί, τότε αυξάνεται η αυτοπεποίθηση τους και, κατά συνέπεια, και η επίδοση τους στο σχολείο.

Σταθμός στην έρευνά μας ήταν η έρευνα του Γεωργίου (2000), ο οποίος προσπάθησε να βρει τη σχέση ανάμεσα στην αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, το βαθμό και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής και τη σχολική επίδοση του παιδιού. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε πως η αιτιακή απόδοση της επίδοσης σε συγκεκριμένους παράγοντες σχετίζεται με συγκεκριμένους τρόπους εμπλοκής του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονιών για ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Η πεποίθηση των γονιών πως άλλοι άνθρωποι του περιβάλλοντος του παιδιού (γονείς και δάσκαλοι) παΐζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής του επίδοσης σχετίζεται με τη στάση των γονιών να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως η πραγματική επίδοση του παιδιού σχετίζεται τόσο με την αιτιακή απόδοση όσο και με την εμπλοκή του γονέα. Παράγοντες όπως η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού, η τακτική επαφή με το σχολείο και η απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού παρά σε εξωγενείς και μη ελεγχόμενους από το παιδί παράγοντες σχετίζονται θετικά με την πραγματική επίδοση. Αντίθετα, παράγοντες όπως η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα, η εποπτεία και ο έλεγχος του παιδιού σχετίζονται αρνητικά με την επίδοση στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής (Γεωργίου, 2000) υποστηρίζουν ακόμη πως η απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονιό σε συγκεκριμένους παράγοντες

επιηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός επιλέγει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του. Αυτό φυσικά δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό με όλους τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η μετατροπή του γονέα σε «δάσκαλο» στο σπίτι δεν φάνηκε να σχετίζεται με την αιτιακή απόδοση επίδοσης από το γονέα αλλά με τη πληροφόρηση που έχει ο γονιός για την επίδοση του παιδιού του. Από την άλλη πλευρά, γονείς οι οποίοι θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά τους στην επίδοση του παιδιού τους τείνουν να ελέγχουν περισσότερο τη συμπεριφορά του παιδιού τους, ενώ αντίθετα οι γονείς που αποδίδουν την επιτυχία του παιδιού τους στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού δεν ασκούν τόσο μεγάλη πίεση ούτε εμπλέκονται τόσο ενεργητικά στα εκπαιδευτικά θέματα.

Με αφορμή την προαναφερθείσα έρευνα του Γεωργίου (2000), εκπονήθηκε και η έρευνα της Ζερβουδάκη (2011), στην οποία έγινε η προσπάθεια να ομαδοποιηθούν οι τύποι γονεϊκής συμπεριφοράς και γονεϊκής εμπλοκής, οι παράγοντες αιτιακής απόδοσης της επίδοσης των μαθητών από τους γονείς τους και κατ' επέκταση να μελετηθεί η όποια σχέση αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των τύπων και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Είναι η μόνη σχετική έρευνα που εντοπίσαμε, η οποία να έχει διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο. Μεταξύ των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας (Ζερβουδάκη, 2011) περιλαμβάνονται τα εξής: Όταν οι γονείς ασκούν στο παιδί τους τη λεγόμενη «Άμεση εποπτεία», αλλά και όταν αποδίδουν την επίδοσή του σε παράγοντες οι οποίοι είναι εξωτερικοί και μη ελεγχόμενοι, τότε η βαθμολογία του ήταν χαμηλή. Αντίθετα, η άσκηση «Κοινωνικής Υποστήριξης» από τους γονείς οδηγεί σε υψηλότερη επίδοση. Η απόδοση όμως της επίδοσης σε παράγοντες οι οποίοι είναι ελεγχόμενοι, έχει ως αποτέλεσμα αρνητική επίδοση. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε επίσης πως την επίδοση είναι δυνατό να την προβλέψουν όλοι οι παράγοντες. Για παράδειγμα, η άμεση εποπτεία από τους γονείς μπορεί να επιφέρει αρνητικό αποτέλεσμα στην επίδοση, ενώ ο παράγοντας «Κοινωνική Υποστήριξη» και των δύο ομάδων (γονέων και παιδιών) δίνει θετική σχέση με την επίδοση. Γενικά, η απόδοση της επίδοσης σε εσωτερικά αίτια βρέθηκε πως έχει θετική σχέση με την επίδοση, ενώ οι αστάθμητοι παράγοντες δίνει αρνητική σχέση με αυτήν.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία ένας ακριβής ορισμός για την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς πρόκειται για έναν πολυδιάστατο όρο με ποικίλες παραμέτρους. Σε αυτή ακριβώς την ασάφεια του όρου, έγκειται και η δυσκολία ως προς τον ορισμό του. Πρόκειται για έναν όρο με τόσο μεγάλη ασάφεια που μπορεί να σημαίνει από μία τυπική επίσκεψη ενός γονέα στο σχολείο έως και τη συχνή και συστηματική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Για το λόγο αυτό και κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο “γονεϊκή εμπλοκή” εννοώντας διαφορετικά μεταξύ τους πράγματα. Όπως αναφέρεται στον Γεωργίου (2011), ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) μιλώντας για εμπλοκή, εννοούν μόνο την προφορική ενίσχυση του γονέα προς το παιδί ως προς την εργασία για τα σχολικά μαθήματα. Συνεχίζοντας, οι Hess, Holloway, Dickson και Price (1984) κάνουν χρήση του όρου εννοώντας τις γονικές προσδοκίες. Επιπροσθέτως, ο Bloom (1984), με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή εννοεί όλες εκείνες τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι γονείς, προκειμένου να αναπτύξουν κίνητρα και θετικές στάσεις στα παιδιά τους. Το παραπάνω φαινόμενο της ασάφειας, οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε συζήτηση δεν αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή στο σύνολό της αλλά επιμέρους κάθε φορά διαστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα η βοήθεια του γονέα στην κατ’ οίκον εργασία του παιδιού.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές πως η μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής προϋποθέτει σε κάθε περίπτωση ακρίβεια και συγκεκριμενοποίηση του εκάστοτε τύπου ο οποίος τίθεται υπό μελέτη. Μια αξιόλογη προσπάθεια διαχωρισμού της γονεϊκής εμπλοκής σε επιμέρους παράγοντες έγινε από τον Georgiou (1997). Στην έρευνα αυτή φάνηκε πως διαφορετικοί τύποι της γονεϊκής εμπλοκής έχουν θετική ή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ενώ κάποιοι άλλοι τύποι δεν παρουσίασαν καμία απολύτως συσχέτιση.

### 2.2 Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εκτεταμένες έρευνες πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής με προσπάθειες από τους ερευνητές να προσεγγίσουν κατά το δυνατόν ολόπλευρα το θέμα αυτό, αλλά και να δώσουν ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης με απώτερο σκοπό την ουσιαστική συμβολή των γονιών στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών τους. Η γονεϊκή εμπλοκή, διακρίνεται σε διάφορους τύπους, ο καθένας από τους οποίους ασκεί διαφορετική επίδραση, ανάλογα με την έντασή του και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται από το παιδί (Γεωργίου, 2000).

Η σημαντικότερη προσφορά στον τομέα της γονεϊκής εμπλοκής έχει γίνει από τη Joyce Epstein (1986, 1995). Η Epstein δημιούργησε το μοντέλο των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ως εξωγενείς παράγοντες ορίζει το σχολείο και το σπίτι, τους οποίους θεωρεί συνδετικές σφαίρες αλληλεπικαλυπτόμενες ή ξεχωριστές που εξαρτώνται από το υπάρχον περιβάλλον, την ιστορία, τον πολιτισμό και την ηλικία του παιδιού. Στους ενδογενείς διακρίνει 6 τύπους γονεϊκής εμπλοκής με τις δραστηριότητες κάθε κατηγορίας:

α) Εξασφάλιση ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που παρέχει στο παιδί απτές και μη ανάγκες, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Π.χ. διαβεβαίωση ότι το παιδί σιτίζεται ντύνεται, κοιμάται καλά, αλλά έχει και το χώρο του για διάβασμα.

β) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας ώστε να διασφαλίζονται οι καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού και την εξασφάλιση της προόδου του.

γ) Οι γονείς εργάζονται εθελοντικά μέσα στην τάξη.

δ) Οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης του παιδιού στο σπίτι. Ο δάσκαλος μπορεί να στέλνει δραστηριότητες στο σπίτι για την οικογένεια, στοχεύοντας γενικά στην ενίσχυση της μάθησης.

ε) Σχολικές αποφάσεις, όπου οι γονείς συμμετέχουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένης πολιτικής και στις διαδικασίες, όπως τιμωρίες-επαίνους κλπ.

στ) Επιμήκυνση των ορίων σχολείου-οικογένειας. Εδώ γίνεται άνοιγμα στις τοπικές επιχειρήσεις να επενδύσουν οικονομικά, να διαθέτουν την ώρα και τις γνώσεις τους σ' ένα τοπικό σχολείο. Οι γονείς παίρνουν μέρος σε τυπικές ή άτυπες οργανώσεις ή συμβούλια στο σχολείο, στην περιφέρεια ή σε επίπεδο κράτους, με σκοπό την αύξηση των ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ο Γεωργίου σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Georgiou, 1996, 1997, 1999), αναφέρει τους 5 πιο συνηθισμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

α) Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς. Ο γονιός στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού του που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική του εργασία, αλλά που εκδηλώνεται στο σπίτι.

β) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς. Ο γονιός ελέγχει θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά που στη συνείδηση του μπορεί να συνδέονται με αυτό. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι η διατροφή, η εμφάνιση και η επιλογή των φίλων.

γ) Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία. Είναι ο πιο γνωστός τρόπος συμμετοχής του γονιού στη σχολική ζωή του παιδιού. Οι γονικές συμπεριφορές που ανήκουν σ' αυτόν τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής είναι: συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και των άλλων εργασιών του μαθητή. Επαφή με την πορεία κάλυψης της ύλης. Βοήθεια από μέρος του γονιού να λύσει τις απορίες που μπορεί να έχει το παιδί με τα μαθήματα του.

δ) Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Ο τύπος αυτός της εμπλοκής σχετίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ο γονιός στέλνει το παιδί σε ιδιαίτερα μαθήματα για να βελτιώσει την επίδοση του ή για να καλλιεργήσει τα υπάρχοντα ταλέντα ή ενδιαφέροντα του. Φροντίζει για επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς και εκδηλώσεις, καθώς και για τη δημιουργία υποστηρικτικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας, ως ιδέας μέσα στο σπίτι.

ε) Επαφή με το σχολείο. Επισκέψεις του γονιού στο σχολείο για ενημέρωση, παρακολούθηση σχολικών γιορτών, συμμετοχή στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών, προσωπική επικοινωνία με το Δ/ντή ή το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Η σχέση του γονιού μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε από παθητικό είτε από ενεργό τρόπο.

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994) αναφέρουν τρία είδη γονεϊκής εμπλοκής:

1) Εμπλοκή στο επίπεδο της «συμπεριφοράς»: Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες και βοήθεια του γονέα με τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι.

2) «Γνωστική-Νοητική» εμπλοκή: Έκθεση του παιδιού σε νοητικά γνωστικά ερεθίσματα.

3) «Προσωπική» εμπλοκή: Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού.

Η Eccles και οι συνεργάτες της (1996), υποστηρίζουν πέντε είδη γονεϊκής εμπλοκής:

1) «Εποπτεία» των γονέων: Η ανταπόκριση των γονέων στο αίτημα των δασκάλων να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι.

2) Οι γονείς ως «εθελοντές»: Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.

3) «Εμπλοκή» του γονέα σε καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, όπως το «γράψιμο» και το «διάβασμα».

4) «Επαφή» του γονέα με το σχολείο για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού και

5) «Επαφή» του γονέα με το σχολείο για ενημέρωση και οδηγίες, ως προς τη βοήθεια που εκείνοι θα προσφέρουν στο παιδί.

Στον ελληνικό χώρο ο Παρασκευόπουλος (1984) διακρίνει τέσσερις τύπους γονέων:

α) Τους «απορριπτικούς - αδιάφορους» γονείς.

β) Τους «στοργικούς - διαλεκτικούς» γονείς.

γ) Τους «υπερπροστατευτικούς» τύπους γονέων.

δ) Τους «εχθρικούς - καταπιεστικούς» τύπους γονέων.

Από αυτούς τους τύπους γονέων, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, ως καλύτερος τύπος θεωρείται ο «στοργικός - διαλεκτικός», γιατί συνδυάζει ταυτόχρονα: α) έκδηλη στοργή, β) αυτονομία μέσα σε όρια και γ) απαίτηση για ωριμότερη συμπεριφορά.

Οι διάφοροι τύποι γονέων συνδέονται στενά και με τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιμετωπίζουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους. Έτσι, οι στοργικοί-διαλεκτικοί τύποι γονέων, που θεωρούνται και «ιδανικοί γονείς» βοηθάνε το παιδί να επιτύχει υψηλή επίδοση και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από όλους τους άλλους τύπους γονέων (απορριπτικούς, υπερπροστατευτικούς ή καταπιεστικούς).

## 2.3 Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα εξετάσουμε τους παράγοντες που είναι πιθανό να προκαλούν αυξομειώσεις στη συχνότητα και την ένταση αλλά και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2011α).

### 2.3.1 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα, εισόδημα) καθορίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό το είδος εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται με τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο. Γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν πρόβλημα και αποφεύγουν τις επισκέψεις στο σχολείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι δεν μπορούν να παίρνουν συχνά άδεια είτε στο ότι έχουν άλλες πολλές υποχρεώσεις στο σπίτι είτε γιατί δυσκολεύονται στη μετακίνηση τους (Finders & Lewis, 1994; Moles, 1982). Παράλληλα, προσωπικές αρνητικές ή ακόμα και τραυματικές εμπειρίες των ίδιων των γονέων από τη σχολική τους ζωή μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική εικόνα για το σχολείο και απροθυμία από πλευράς τους για τακτικές επισκέψεις. Οι Lareau (1987) και Lareau και Shuman (1996) εξέτασαν τις διαφορές στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας ανάμεσα σ' αυτές τις κοινωνικές τάξεις και βρήκαν ότι οι μεσαίου εισοδήματος οικογένειες έχουν πλεονεκτήματα στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με το σχολείο. Εξάλλου και οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται πιο εύκολα στα αιτήματα των γονιών της μεσαίας τάξης, αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα με διάφορους γονείς και συζητούν για θέματα του σχολείου. Έτσι, ενεργούν ενήμεροι ακόμα και για ειδικά θέματα του σχολείου. Αντίθετα, οι γονείς χαμηλών εισοδηματικών τάξεων είναι απρόθυμοι έως και απομονωμένοι στις κοινωνικές επαφές και πολλές φορές δε γνωρίζουν ούτε τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στην ίδια τάξη με τα δικά τους.

Επιπρόσθετα, δε θα πρέπει κανείς να παραβλέπει την τάση που επικρατεί να καλούνται στο σχολείο κατά κύριο λόγο οι γονείς των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά ή στην επίδοση, γεγονός που τρομοκρατεί τους γονείς κάθε φορά που καλούνται από το σχολείο του παιδιού τους. Τέλος, οι γονείς χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης έχουν πολιτισμική διαφορά με τους

εκπαιδευτικούς, γεγονός που απωθεί τους γονείς αυτούς και τους κρατάει μακριά από το σχολείο (Γεωργίου, 2011α).

### *2.3.2 Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών*

Η στάση και η συμπεριφορά των γονιών προς την εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται απόλυτα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Συνέπεια της στάσης αυτής είναι και η εμπλοκή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Γι' αυτό και το μορφωτικό επίπεδο τους επηρεάζεται από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής.

Σύμφωνα με έρευνα των Baker και Stevenson (1986) οι πιο μορφωμένες μητέρες ήξεραν περισσότερο από τις λιγότερο μορφωμένες για την επίδοση του παιδιού τους, συμμετείχαν πιο πολύ στα σχολικά δρώμενα και είχαν συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους. Ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι είναι ένας ακόμα παράγοντας ενδεικτικός της οικογενειακής συμβολής. Στα σπίτια που έχουν μεγάλο αριθμό βιβλίων, οι γονείς διαβάζουν πιο συστηματικά στα παιδιά τους. Ασφαλώς, η απουσία ή η ύπαρξη πρακτικών, όπως η ανάγνωση ιστοριών, επηρεάζουν την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο από τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (Mason & Allen, 1986).

### *2.3.3 Οι στάσεις και οι υψηλές προσδοκίες των γονέων*

Οι στάσεις των γονέων και οι υψηλές προσδοκίες τους δημιουργούν αυξημένα κίνητρα για επιτυχία, αλλά και καλύτερη σχολική επίδοση. Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν ασφαλώς περισσότερο ενεργή εμπλοκή από την πλευρά των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Σε σχετική έρευνα που διενήργησαν οι Steinberg, Lamborn, Dornbusch, και Darling (1992) αναφέρεται ότι οι γονείς λειτουργούν ως μοντέλα, εκπαιδευτές και βοηθοί συγκεκριμένης συμπεριφοράς, από την οποία ενισχύεται ή αναστέλλεται η ακαδημαϊκή δραστηριότητα των μαθητών. Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, όπως την αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμησή του ή ακόμα και την απόδοση που κάνει σε συγκεκριμένες καταστάσεις επιτυχίας ή, κυρίως, αποτυχίας. Οι προσδοκίες των γονιών αναφορικά με την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι από

τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, γιατί επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη βαθμολογία τους αλλά και στη γενικότερη κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Patrikakou, 2008). Συνεπώς, σημασία δεν έχει μόνον η ύπαρξη προσδοκιών αλλά και ο τρόπος που αυτές ικανοποιούνται, πώς δηλαδή εκφράζονται από τους ίδιους τους γονείς. Δύο γονείς, με διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες, συνήθως ερμηνεύουν διαφορετικά τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και ασκούν διαφορετικής μορφής και έντασης πίεση προς τη διαφοροποίηση αυτή.

#### *2.3.4 Η ηλικία και το φύλο του παιδιού*

Ένας από τους παράγοντες που τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως πιθανόν να ασκεί επίδραση στο είδος και στην ένταση της γονεϊκής εμπλοκής είναι η ηλικία και το φύλο του παιδιού. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι γονείς θεωρούν πως η βοήθειά τους με τα μαθήματα στο σχολείο είναι λιγότερο απαραίτητη ενώ αρκετά συχνά θα δυσκολεύονται και με την ύλη των μεγαλύτερων τάξεων, όπως και λόγω της εφηβείας που αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή επικοινωνία γονέα-παιδιού. Όσον αφορά τέλος, στο φύλο του παιδιού από έρευνες φάνηκε ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο, γιατί τα αγόρια εμφανίζουν κάποια καθυστέρηση στην έναρξη της σχολικής τους εργασίας, είναι λιγότερο υπεύθυνα από τα κορίτσια, κυρίως στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και σημειώνουν πιο χαμηλή επίδοση (Stevenson & Baker, 1987, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011α).

#### *2.3.5 Η επίδοση του παιδιού*

Η επίδοση του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει άμεσα αρκετές από τις στάσεις και συμπεριφορές των γονέων και έμμεσα κάποιες μεταβλητές που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί. Αν η επίδοση του παιδιού είναι καλή κατά την άποψη του γονέα (σύμφωνα με τις προσδοκίες, τις στάσεις για την εκπαίδευση ως αξία, τα σχέδια του για το μέλλον), τότε ο βαθμός εμπλοκής του είναι μικρότερος. Αντίθετα, αν η ανατροφοδότηση που δέχεται ο γονέας από το σχολείο και οι προσωπικές του παρατηρήσεις είναι αρνητικές ως προς την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα,

αυξάνονται και οι προσπάθειες του για εμπλοκή. Δηλαδή, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής συμπεριφοράς, από την οποία εύλογα επηρεάζεται, αλλά και την επηρεάζει (Γεωργίου, 2011α).

Γενικά, η επίδοση φαίνεται ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την εμπλοκή ή την αποστασιοποίηση των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Από μηνύματα που λαμβάνουν για την επίδοση των παιδιών τους οδηγούνται στο να εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας. Αξίζει επίσης να αναφερθεί το γεγονός ότι παράμετρος της γονεϊκής εμπλοκής θεωρείται και η υποδοχή που έχουν οι γονείς από τη σχολική μονάδα. Η υποδοχή αυτή βέβαια εξαρτάται από τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάμειξη των γονέων στα σχολικά πράγματα και κατά πόσο την επιδιώκουν ή την θεωρούν “εισβολή” στον δικό τους χώρο (Γεωργίου, 2011α).

#### **2.4 Η στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή**

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει και ελέγχουν το βαθμό και την ποιότητα της συνεργασίας των γονιών με τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι δάσκαλοι έχουν αυστηρή άποψη για την εμπλοκή των γονέων. Αρκετοί εκτιμούν ότι οι γονείς μπορεί να είναι αποτελεσματικοί μόνον όταν εξασφαλίσουν στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τη δική τους βοήθεια. Αντίθετα, άλλοι φοβούνται ότι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες που ανήκουν στην αρμοδιότητα των δασκάλων, εκτίθεται σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους κύρος.

Αυτές οι διαφορετικές φιλοσοφίες ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν τις δύο κύριες αντίθετες θεωρίες για τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Η μια οπτική δίνει έμφαση στην έμφυτη ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και είναι υποστηρικτής της διάστασης των δύο αυτών φορέων. Η αντίθετη οπτική δίνει έμφαση στο συντονισμό, τη συνεργασία και τη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και γι' αυτό ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς (Ζερβουδάκη, 2011).

Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα οι σχέσεις των γονιών με το σχολείο είναι επίσημες μέσω του Συλλόγου γονέων και ανεπίσημες, (οι σχέσεις που αναπτύσσει κάθε γονιός με τους εκπαιδευτικούς). Οι δραστηριότητες του συλλόγου γονέων



συνίσταται και περιορίζεται κυρίως στην εξοικονόμηση οικονομικών και άλλων πόρων, με σκοπό την «εύρυθμη» λειτουργία του σχολείου (την εξεύρεση εποπτικού υλικού και την ενίσχυση διαφόρων εκδηλώσεων).

Σε έρευνα του Georgiou (1996), ανάμεσα στα ευρήματα φαίνεται: 1. οι δάσκαλοι να θέλουν να έχουν κάποια εμπλοκή οι γονείς, αλλά όχι πολύ μεγάλη 2. οι γονείς διακατέχονται από σύγχυση σχετικά με το ρόλο τους, αλλά επιθυμούν περισσότερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Διαπιστώνει δηλαδή, ότι, παρά το γεγονός, που οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά συμφωνούν με την αρχή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε όλα τα επίπεδα και τις θετικές συνέπειες, που έχει αυτή για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως οι γονείς ξεπεράσουν τα «όρια ασφαλείας» και δημιουργήσουν αναστάτωση στο σχολείο.

Ο Δοδοντσάκης (2000), σε έρευνα που έχει πραγματοποιήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επισημαίνει επίσης ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, περιορίζεται κυρίως στην ενημέρωσή τους από τους παιδαγωγούς. Ο Γεωργίου (2011α) κωδικοποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών στα εξής σημεία: α) το σχολείο είναι το μόνο υπεύθυνο σύστημα για την εκπαίδευση των παιδιών, β) οι δάσκαλοι είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες και οι γονείς δεν θα πρέπει να παρεμβαίνουν στο διδακτικό τους έργο, γ) οι γονείς δεν εκτιμούν τις ειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους για να προστατεύσουν το κύρος τους δεν «αποκαλύπτουν τα μυστικά του επαγγέλματος τους» δ) όταν οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, περισσότερο τους δημιουργούν σύγχυση, παρά τα βοηθούν να κατακτήσουν την ύλη και ε) οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση και καθοδήγηση, όπως ακριβώς χρειάζονται και τα παιδιά τους.

## 2.5 Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής

Όπως έχει αναφερθεί εκτενώς σε πολλά σημεία της παρούσας εργασίας, πληθώρα ερευνών ισχυρίζονται πως η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διαφόρων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Στα χαρακτηριστικά αυτά συγκαταλέγονται η εσωτερική πηγή ελέγχου (*internal locus of control*), η αυτό-εικόνα, οι υψηλές προσδοκίες, οι θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, η

ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, η αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών και φυσικά η σχολική επίδοση. (Γεωργίου, 2011α, σελ. 143).

Πέραν όμως των θετικών συνεπειών που επιφέρονται στα παιδιά από τη γονεϊκή εμπλοκή, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του θέματος ως προς το όφελος που αποκομίζουν οι γονείς. Από την έρευνα του Wherry (2003, σελ. 2, όπ. αναφ. στη Ζερβουδάκη, 2011) διαπιστώθηκε ότι, οι γονείς που εμπλέκονται στη σχολική και μαθησιακή ζωή του παιδιού τους νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο σχολείο και στον εαυτό τους, καθώς και στις ικανότητες τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους κατά τη σχολική τους εργασία στο σπίτι. Επιπλέον, οι γονείς, που εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση των παιδιών τους, έχουν μεγάλη επιθυμία και πιθανότητα να συνεχίσουν και οι ίδιοι τη δια βίου μάθηση.

Από τη γονεϊκή εμπλοκή επωφελούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Στα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς περιλαμβάνονται (Ζερβουδάκη, 2011): α) μεγαλύτερη κατανόηση τόσο των αναγκών του παιδιού, όσο και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων, β) Συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, γ) πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχονται από τους γονείς, δ) αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο, ε) στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς. Συνεπώς, από τη γονεϊκή εμπλοκή δεν ωφελούνται μόνον οι μαθητές. Καθώς η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δυναμώνει, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση δύναμης και ως εκ τούτου υψηλότερο αυτό-συναίσθημα.

Υπάρχουν, βέβαια, και έρευνες οι οποίες προκάλεσαν σκεπτικισμό με τα αποτελέσματά τους ως προς τα οφέλη που επιφέρει γονεϊκή εμπλοκή. Ο Iverson και οι συνεργάτες του (1981, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2011α) βρήκαν πως η συχνή επαφή γονέα και δασκάλου από μόνη της δεν επιδρά καθόλου στην επίδοση του παιδιού. Όμως, κατά γενική ομολογία, η υπάρχουσα βιβλιογραφία επιφέρει ισχυρές ενδείξεις σχετικά με την ύπαρξη συσχέτισης, είτε θετικής είτε αρνητικής, μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης.

## 2.6 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης

Στις μέρες μας είναι κοινώς αποδεκτή η άποψη ότι η ανάπτυξη του παιδιού στο σύνολό της επηρεάζεται από τις στάσεις, απόψεις και προσδοκίες που έχουν για αυτό οι “σημαντικοί άλλοι” στη ζωή του, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Στα αποτελέσματα της έρευνά τους (2000), οι Georgiou και Christou αναφέρουν μεταξύ άλλων πως η επιτυχία ενός παιδιού επηρεάζεται άμεσα από την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, η οποία αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό. Μία ειδική περίπτωση στάσεων που αποσπά ολόένα και περισσότερο την προσοχή των ερευνητών τα τελευταία χρόνια είναι η αιτιακή απόδοση (Γεωργίου, 2011β).

Ο Αυστριακός Ψυχολόγος Fritz Heider, ο οποίος θεωρείται και ο πατέρας της αιτιακής απόδοσης, αναφέρει πως η αιτιακή απόδοση είναι η διαδικασία, που μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα (Griffin, 1994). Βλέποντας ένα άτομο να δρα αυτόματα βγάζουμε συμπεράσματα που μας δίνουν υπερβολικά απλές πληροφορίες.

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης δίνει έμφαση στις γνωστικές πληροφορίες που καθένας επεξεργάζεται ως κρίσιμες για την κατανόηση της συμπεριφοράς. Προσεγγίζει, και αναγνωρίζει γενικά τη σπουδαιότητα των κινήτρων, για να επισημάνει τα αίτια και το ρόλο της αιτιακής απόδοσης στη μελλοντική κατεύθυνση της συμπεριφοράς.

Ο Weiner (1985) έχει προτείνει μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται μια συμπεριφορά, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες αυτοί μπορούν να διακριθούν (α) ως προς το κέντρο ελέγχου που μπορεί να είναι εσωτερικό ή εξωτερικό (β) ως προς τη σταθερότητά τους που μπορεί να είναι μεταβλητή ή αμετάβλητη και (γ) ως προς τη δυνατότητα ελέγχου της αιτίας που μπορεί να υπάρχει ή να μην υπάρχει στο συγκεκριμένο άτομο και στη συγκεκριμένη συνθήκη (ελεγχόμενοι-μη ελεγχόμενοι). Ο ίδιος ο Weiner θεωρεί ακόμα ότι τα άτομα χρησιμοποιούν τέσσερα στοιχεία για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν το αποτέλεσμα που αφορά στην επίδοση ενός γεγονότος. Τα τέσσερα αιτιακά στοιχεία είναι: η ικανότητα, η προσπάθεια, ο βαθμός δυσκολίας στην εκτέλεση των καθηκόντων και η τύχη. Στην προσπάθεια του να εξηγήσει την επιτυχία ή την αποτυχία σε ένα γεγονός που σχετίζεται με την επίδοση, το άτομο εκτιμά το επίπεδο

ικανότητας του, την ποσότητα της προσπάθειας που καταναλώνεται, τη δυσκολία της εργασίας, καθώς και το μέγεθος και την κατεύθυνση της τύχης. Από τα τέσσερα στοιχεία δύο περιγράφονται ως εσωτερικοί παράγοντες (ικανότητα και προσπάθεια), ενώ τα υπόλοιπα δύο ως εξωτερικοί (η δυσκολία των καθηκόντων και η τύχη).

Ο Weiner (1994, όπ. ανάφ. στη Ζερβουδάκη. 2011), μάλιστα, υπέθεσε ότι η Αιτιακή Απόδοση που σχηματίζουν τα άτομα επηρεάζει τις προσδοκίες επιτυχίας, τη συμπεριφορά επίδοσης και την απόδοση της επίδοσης. Για παράδειγμα, άτομα που αποδίδουν ατυχή αποτελέσματα στην ελλιπή προσπάθεια (μεταβλητές που ελέγχουν) αναμένεται να επιτύχουν επιμένοντας στην προσπάθεια. Αντιθέτως, τα άτομα που πιστεύουν ότι τα ατυχή αποτελέσματα οφείλονται σε μειωμένη ικανότητα (μια μη ελεγχόμενη μεταβλητή), έχουν πολύ λίγες προσδοκίες για επιτυχία, ενώ, συνήθως, ακολουθεί αποτυχία ή και τάση για εύκολη εγκατάλειψη.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η θεωρία αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για την απόδοση της αιτιότητας αναφορικά με την επίδοση του παιδιού από τους γονείς, τους δασκάλους και τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις στη βιβλιογραφία ότι οι αιτιακές αποδόσεις επηρεάζουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τις στάσεις, τα αισθήματα και τη μελλοντική συμπεριφορά όλων των μελών που εμπλέκονται (Γεωργίου, 2011β).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας**

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τριών βασικών μεταβλητών: Της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς, της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού στο σχολείο όπως ορίζεται από το δάσκαλο.

#### **3.2 Ερευνητικές υποθέσεις**

Στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά το παιδί.
2. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από το γονέα στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού και της πραγματικής επίδοσής του.
3. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού και του της πίεσης του γονέα για καλύτερα αποτελέσματα.
4. Ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού διαφέρει αναλόγως του φύλου, της ηλικίας και την μόρφωσης του γονέα.

#### **3.3 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας**

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί έως τώρα στον ελληνικό πληθυσμό, οι οποίες να συνυπολογίζουν τους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής, της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από τους γονείς και την πραγματική επίδοση των παιδιών και να μελετούν τη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αυτών. Στο γεγονός αυτό έγκειται και η χρησιμότητα-αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

### 3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε δημοτικά σχολεία των Νοτίων Προαστίων της Αττικής Πέμπτης και Έκτης Τάξης.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 127 γονείς και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 105 (ποσοστό απόκρισης 82,7%). Επίσης προκειμένου να καταγραφεί η πραγματική επίδοση του παιδιού στο σχολείο δόθηκαν στους δασκάλους των παιδιών (6 εκπαιδευτικούς) να καταγράψουν την επίδοση τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Στους συμμετέχοντες βεβαιώθηκε πως κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν η ανωνυμία, το απόρρητο και η εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Κατά την προσέγγιση, και πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, οι πιθανοί συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για το σκοπό, τη φύση της έρευνας και την ταυτότητα της ερευνήτριας και εφόσον συμφώνησαν με το περιεχόμενό της έδωσαν τη συγκατάθεσή τους.

Οι δύο κλίμακες μαζί με το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων δόθηκαν στους μαθητές και ζητήθηκε να τα μεταφέρουν σπίτι τους και να συμπληρωθούν από όποιον γονέα ήταν διαθέσιμος. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν την επόμενη μέρα μέσα σε σφραγισμένο φάκελο που δόθηκε για σκοπούς εμπιστευτικότητας. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν στο εξωτερικό μέρος του φακέλου τον προσωπικό τους αριθμό στην τάξη. Τέλος, ζητήθηκε από το δάσκαλο να δώσει ανώνυμο κατάλογο τάξης που περιείχε μόνο τους αριθμούς των μαθητών και δίπλα από τον κάθε αριθμό αναγραφόταν ο βαθμός του μαθητή στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Έπειτα ακολούθησε η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων καθώς και η λεπτομερής καταγραφή τους. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων. Ακολούθησε η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

### 3.5 Δείγμα της έρευνας

Όπως προειπώθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν 105 γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού).

Παρόλο που ο προσδιορισμός του δείγματος δεν έγινε με ανάλυση ισχύος για την εκτίμηση του μεγέθους του δείγματος (power analysis), ωστόσο τηρήθηκαν κάποιοι κανόνες που προτείνονται από τη βιβλιογραφία προκειμένου να διεξαχθεί η παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Ενδεικτικά κάποιοι από αυτούς προτείνουν:

- Ο κανόνας των 100: Οι Gorsuch (1983) και Kline (1979, σελ. 40) προτείνουν το λιγότερο 100 άτομα.
- Ο Hatcher (1994) προτείνει πως ο αριθμός των υποκειμένων θα πρέπει να είναι 5 φορές μεγαλύτερος από τις μεταβλητές (στην παρούσα έρευνα αυτό σημαίνει 150 άτομα για την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής και 100 άτομα για την κλίμακα απόδοσης της επίδοσης) ή 100 άτομα.

### 3.6 Εργαλείο της μελέτης

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν δύο: η κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής και η κλίμακα απόδοσης της επίδοσης. Εκτός αυτών προστέθηκαν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου καθώς και ερωτήσεις ανίχνευσης δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τέλος, ζητήθηκε από τους δασκάλους των παιδιών των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα να καταγράψουν την επίδοσή τους στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Η **Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής** είναι μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που ανέπτυξαν οι Campbell, Connolly, και Mandel (1986) και έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικούς πληθυσμούς από προηγούμενες έρευνες (Φλουρής, 1989; Georgiou, 1997; Γεωργίου, 2000). Αποτελείται από 30 ερωτήσεις με δυνατότητα απαντήσεων μέσα από μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, λαμβάνοντας τιμές από 1 έως 5. Πιο συγκεκριμένα, 1 σημαίνει «δεν ισχύει καθόλου», 2 σημαίνει «ισχύει ελάχιστα», 3 σημαίνει «ισχύει λίγο», 4 σημαίνει «ισχύει αρκετά» και τέλος 5 σημαίνει «ισχύει πάρα πολύ». Η κλίμακα αυτή περιέχει ερωτήσεις που αφορούν σε ενέργειες που

κάνουν οι γονείς όσον αφορά στην σχολική και στην εξωσχολική συμπεριφορά του παιδιού τους αλλά και στις ενέργειες και τακτικές που ακολουθούν στο σπίτι σχετικά με το παιδί. Εν συντομία αφορά στο βαθμό που εμπλέκονται στην καθημερινότητα του παιδιού.

**Η Κλίμακα Απόδοσης της Επίδοσης** είναι μια προσαρμογή της κλίμακας που κατασκεύασαν οι O' Sullivan και Howe (1996), αλλά οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να αναφέρονται στη σχολική επίδοση γενικά και όχι μόνο στην αναγνωστική ικανότητα όπως συμβαίνει με την αρχική, πρωτότυπη κλίμακα (Γεωργίου, 2000).

Αποτελείται από 20 ερωτήσεις με δυνατότητα απαντήσεων μέσα από μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, λαμβάνοντας τιμές από 1 έως 5. Πιο συγκεκριμένα, 1 σημαίνει «διαφωνώ απόλυτα», 2 σημαίνει «διαφωνώ αρκετά», 3 σημαίνει «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ», 4 σημαίνει «συμφωνώ αρκετά» και τέλος 5 σημαίνει «συμφωνώ απόλυτα». Η κλίμακα αυτή περιέχει ερωτήσεις σχετικά με κάποιες αντιλήψεις που μπορεί να έχουν οι γονείς σχετικά με την επίδοση του παιδιού και πού την αποδίδουν.

Παρόλο που και οι δύο πιο πάνω κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες στο παρελθόν και έχουν δημοσιευτεί (Campbell et al., 1986; Georgiou, 1997; O' Sullivan & Howe, 1996, Φλουρής, 1989), οι κατασκευαστές τους δεν αναφέρουν την εγκυρότητα ή αξιοπιστία των εργαλείων αυτών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν παραλλαγές των πρωτότυπων κλιμάκων (Γεωργίου, 2000). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach alpha) της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής (30 ερωτήσεις, N = 405) εκτιμήθηκε σε ,81 και της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης της επίδοσης (20 ερωτήσεις, N = 378) σε ,88. Στην παρούσα έρευνα αυτής της εργασίας ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach alpha) της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής εκτιμήθηκε σε ,82 και της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης της επίδοσης σε ,72.

Οι δύο ανοικτές ερωτήσεις που προστέθηκαν στην έρευνα ήταν οι εξής:

- Θέλετε να σχολιάσετε ή να επεξηγήσετε οποιοσδήποτε από τις απαντήσεις που δώσατε πιο πάνω;



- Έχετε να κάνετε οποιαδήποτε άλλα σχόλια σχετικά με την εμπλοκή σας στη ζωή του παιδιού σας; (π.χ. είναι αναγκαία αυτή η εμπλοκή; γιατί; τι είναι εκείνο που την επιβάλλει ή την εμποδίζει;)

Οι δημογραφικές ερωτήσεις που προστέθηκαν είναι οι εξής:

- φύλο γονιού
- ηλικία γονιού
- αριθμός μελών οικογένειας
- διαμονή οικογένειας
- μόρφωση πατέρα
- επάγγελμα πατέρα
- μόρφωση μητέρας
- επάγγελμα μητέρας

### 3.7 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis) είναι η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης, ελέγχθησαν όλες οι απαραίτητες υποθέσεις εφαρμογής της όπως οι συσχετίσεις, το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) τεστ, τα Measures of Sampling Adequacy (MSA), η ορίζουσα (determinant) και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett. Ο προσδιορισμός του αριθμού των παραγόντων έγινε με γνώμονα τρία κριτήρια· τον κανόνα του Kaiser, το γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους (scree plot) και την διακύμανση που εξηγούν οι παράγοντες. Η περιστροφή έγινε με τη μέθοδο «Varimax with Kaiser Normalization».

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

Για τον προσδιορισμό του συντελεστή συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε είτε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson είτε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman rho αναλόγως του αν πληρούνταν η προϋπόθεση της κανονικότητας. Και για τα δύο εφαρμόστηκε ο αμφίπλευρος έλεγχος. Ο έλεγχος της κανονικότητας έγινε με τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.

Για την παρατήρηση των στατιστικών διαφορών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων που πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος *t*-test (αφού ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test) και εφαρμόστηκε κατά περίπτωση) ενώ όταν δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος των προσημασμένων τάξεων μεγέθους του Mann-Whitney U για τη διάμεσο.

Κατά την εφαρμογή της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ελέγχθησαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (κανονικότητα καταλοίπων, ομοσκεδαστικότητα, ανεξαρτησία καταλοίπων, μη συγγραμμικότητα). Η μέθοδος εντοπισμού των στατιστικώς σημαντικών μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μέθοδος αποκλεισμού μεταβλητών (backward elimination procedure).

Για όλες τις προαναφερθείσες αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%.

### **3.8 Περιορισμοί της έρευνας.**

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν γενικής αποδοχής και στον ευρύτερο πληθυσμό, παρά μόνον κάτω από περιορισμούς, αφού θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα ακόλουθα.

1. Η μικρή προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου, αλλά και το περιορισμένο εύρος του δείγματος, δεν επιτρέπουν να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα, σε απόλυτο βαθμό, προς τον ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό, τα αποτελέσματα της έρευνας μας.
2. Από τη σύσταση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου απουσίαζε ο παράγοντας εισόδημα. Για να μπορέσει να έχει λοιπόν, η μεταβλητή αυτή, μεγαλύτερη ισχύ, καλό

θα είναι, οι επόμενοι ερευνητές να συνυπολογίσουν και την οικονομική κατάσταση των οικογενειών.

3. Κατά την έρευνα μας, η επίδοση του παιδιού υπολογίστηκε με βάση το βαθμό του παιδιού στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, έτσι όπως ορίζεται από το δάσκαλο της τάξης, Αυτού του τύπου η αξιολόγηση μπορεί να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματική εικόνα του παιδιού, γι' αυτό και είναι σωστό να συνυπολογιστεί και ο γενικός βαθμός του μαθητή σε όλα τα μαθήματα και κατά την τρέχουσα όσο και κατά την προηγούμενη χρονιά.

4. Στην ερευνά μας έλαβαν μέρος και γονείς με τα παιδιά τους και από άλλες εθνικότητες, πέραν της ελληνικής. Το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο, όμως, των οικογενειών αυτών είναι εμφανές ότι διαφέρει από το αντίστοιχο των ελληνικών οικογενειών. Συνεπώς, το γεγονός αυτό επιβάλλει τη σύσταση μιας νέας έρευνας, για να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας αυτός και να απομονωθεί, ή να γίνει συσχέτιση των διαφορετικών εθνικοτήτων, που, συνυπάρχουν, κατά πλειοψηφία, με τις ελληνικές οικογένειες στα ελληνικά σχολεία και

5. Η εξέταση των αιτίων, στα οποία τα ίδια τα παιδιά αποδίδουν την επίδοσή τους, κρίνεται ως σημαντική παράμετρος για μια πιο εμπειριστατωμένη άποψη, αναφορικά με την αυτό-εικόνα του παιδιού και το πώς εκείνο εκλαμβάνει τις ικανότητές του, τους εξωγενείς παράγοντες που υπεισέρχονται, καθώς και τη διαμόρφωση της σχολικής του όσο και της εν γένει συμπεριφοράς του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, το 12,4% αποτελούνταν από άνδρες και το 87,6% από γυναίκες. Η πλειοψηφία του δείγματος 71,4% δήλωσαν πως είναι 41-50 ετών, το 24,8% 31-40 ετών και το 3,8% 51-60 ετών. Το 8,6% δήλωσαν πως ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια ενώ σε άλλη ερώτηση οι μισοί γονείς (50,5%) δήλωσαν πως η οικογένεια τους αποτελείται από 4 μέλη. Το 3,6% των ερωτηθέντων γονιών δήλωσαν πως ο πατέρας του παιδιού είναι απόφοιτος δημοτικού, το 68,0% είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας ή μεταλυκειακής εκπαίδευσης και το 28,1% απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το 1,0% των ερωτηθέντων γονιών δήλωσαν πως η μητέρα του παιδιού είναι απόφοιτος δημοτικού, το 66,7% είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας ή μεταλυκειακής εκπαίδευσης και το 32,4% απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### Πίνακας 1

##### Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=105)

	<i>n</i>	(%)
<i>Φύλο</i>		
Άντρας	13	12,4
Γυναίκα	92	87,6
<i>Ηλικία</i>		
31-40 ετών	26	24,8
41-50 ετών	75	71,4
51-60 ετών	4	3,8

<i>Αριθμός γονέων</i>		
1	9	8,6
2	96	91,4
<i>Αριθμός παιδιών</i>		
1	20	19,0
2	59	56,2
3	19	18,1
4+	7	6,8
<i>Αριθμός μελών οικογένειας</i>		
2	3	2,9
3	23	21,9
4	53	50,5
5	19	18,1
6+	7	6,8
<i>Μόρφωση πατέρα</i>		
Πανεπιστημίου	16	15,5
Ανώτερης Σχολής	13	12,6
Λυκείου	47	45,6
Τεχνικής Σχολής	18	17,5
Γυμνασίου	5	4,9
Δημοτικού	4	3,9
<i>Μόρφωση μητέρας</i>		
Πανεπιστημίου	17	16,2
Ανώτερης Σχολής	17	16,2
Λυκείου	56	53,3

Τεχνικής Σχολής	7	6,7
Γυμνασίου	7	6,7
Δημοτικού	1	1,0
Οι τιμές αφορούν σε συχνότητες και ποσοστά (%).		

## 4.2 Παραγοντική Ανάλυση

### 4.2.1. Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) είναι μια στατιστική μέθοδος που έχει σκοπό να βρει την ύπαρξη παραγόντων κοινών ανάμεσα σε μια ομάδα μεταβλητών. Έτσι, εκφράζοντας αυτούς τους παράγοντες (οι οποίοι δεν είναι μια υπαρκτή ποσότητα, αλλά την «κατασκευάζουμε» για τις ανάγκες μας) μπορούμε να μειώσουμε τις διαστάσεις του προβλήματος, να δημιουργήσουμε νέες μεταβλητές και να εξηγήσουμε τις συσχετίσεις που υπάρχουν στα δεδομένα (Καρλής, 2005).

Κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στους παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής, διαπιστώθηκε ότι τα μέτρα δειγματικής καταλληλότητας (Measures of sampling adequacy – MSA) των ερωτήσεων 10 («Στέλλω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά») και 26 («Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει για διάβασμα») είναι κάτω του 0,5 (,442 και ,420 αντιστοίχως) οπότε αποφασίστηκε να εξαιρεθούν από την ανάλυση. Επίσης εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 16 («Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα») και 17 («Περνούμε τα Σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί ως οικογένεια») λόγω των χαμηλών τιμών των εταιρικοτήτων (communalities) ήτοι ,460 και ,407 αντιστοίχως.

Τα αποτελέσματα της νέας παραγοντικής ανάλυσης για την γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζονται παρακάτω.

## Πίνακας 2

### **Kaiser-Meyer-Olkin και έλεγχος Bartlett παραγοντικής ανάλυσης γονεϊκής εμπλοκής**

Kaiser-Meyer-Olkin μέτρο δειγματικής καταλληλότητας		,729
Έλεγχος του Bartlett	$\chi^2$	1146,677
	Βαθμοί ελευθερίας	325
	$p$	<,001

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) μέτρο δειγματικής καταλληλότητας, το Bartlett's τεστ (έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett) και το  $P$ -value αυτού. Πιο συγκεκριμένα, το KMO τεστ βρέθηκε πως είναι 0,729 και χαρακτηρίζεται ως μέτριο αλλά όχι εξαιρετικό (mediocre). Επίσης βλέπουμε πως απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση του Bartlett's τεστ ότι δηλαδή ο πίνακας συσχέτισης είναι ο μοναδιαίος (τιμή ελεγχοσυνάρτησης 1146,7, βαθμοί ελευθερίας 325 και  $p < ,001$ ).

Σχετικά με τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων, αυτός έγινε με τρία κριτήρια• τον κανόνα του Kaiser, το scree plot (γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους) και την διακύμανση που εξηγούν οι παράγοντες. Αφού η κλίση του scree plot αλλάζει μετά την 5<sup>η</sup> συνιστώσα, το 50% των παρατηρήσεων εξηγείται από 5 συνιστώσες τουλάχιστον και 8 παράγοντες έχουν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες του ενός, αποφασίστηκε οι παράγοντες να είναι πέντε.



**Γράφημα 1.** Scree Plot ανάλυσης κλίμακας γονεϊκής εμπλοκής (γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους)

Βλέποντας ποιες ερωτήσεις έχουν μεγαλύτερες επιβαρύνσεις στον κάθε παράγοντα μετά την περιστροφή, αποφασίστηκε ποια μεταβλητή θα συμπεριληφθεί στον κάθε παράγοντα. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι ερωτήσεις να έχουν φόρτιση μεγαλύτερη του 0,4 ώστε να συμπεριληφθούν στον κάθε παράγοντα.

Οι παράγοντες που προέκυψαν είναι 5 και εξηγούν συνολικά το 57,0% της διακύμανσης με καλούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας:

- *Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 13,7% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha = ,82$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 15. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο βοηθά το παιδί με την σχολική εργασία στο σπίτι, ελέγχει τα διορθωμένα τετράδια/ εργασίες/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί στο σπίτι, εξετάζει το παιδί όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του, παρακολουθεί συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού και ξέρω πού βρίσκονται σε κάθε μάθημα, κάθεται μαζί με το παιδί πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.



- *Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 12,7% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,77$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 7, 18, 19, 27 και 28. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο το πρωί ελέγχει για να δει αν έχει το παιδί στην βαλίτσα του ό,τι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κλπ), του ετοιμάζει από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλει την επομένη το πρωί στο σχολείο, ανησυχεί όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο, τηλεφωνεί πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές), όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχεί αν όλα είναι εντάξει.

- *Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 12,4% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,76$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 8, 12, 13, 14 και 29. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο είναι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού, επισκέπτεται το σχολείο του παιδιού για να κουβεντιάσει με το δάσκαλο, ελέγχει τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση, φροντίζει για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο), φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως προσωπικότητα (όχι μόνο τη σχολική επίδοση).

- *Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 9,3% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,70$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 5, 21, 22, 23 και 30. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο θέλει να ξέρει όλα τα μυστικά του παιδιού, ανησυχεί πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνει τις απαραίτητες προφυλάξεις, όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνει στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο, αποφεύγει να το αφήνει να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν, άνθρωποι του περιβάλλοντος του έχουν την άποψη πως είναι υπερπροστατευτικός γονιός.

- *Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 8,8% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,67$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 6, 9, 11, 24 και 25. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που

ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο στέλνει το παιδί σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου, ανησυχεί όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα, ανησυχεί πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο, τον/την ενδιαφέρει πολύ η επίδοση του παιδιού στο σχολείο και του το δείχνει, προσπαθεί να το αφήνει να βρίσκει μόνο του τις λύσεις στα προβλήματά του.

### Πίνακας 3

Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής έπειτα από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης

Παράγοντες	Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach'a)	Ποσοστό διακύμανσης που εξηγείται από τον παράγοντα	Ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα
Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία (5,3)	,82	13,7	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι. (.722)</li> <li>2. Ελέγγω τα διορθωμένα τετράδια/ εργασίες/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι. (.663)</li> <li>3. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του. (.809)</li> <li>4. Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω πού βρίσκονται σε κάθε μάθημα. (.770)</li> <li>15. Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει. (.695)</li> </ol>

Προετοιμασία για την  
επόμενη μέρα και  
ανησυχία όταν είναι  
εκτός σπιτιού (3,9)

,77

12,7

Έλεγχος σχολικής και  
εξωσχολικής  
συμπεριφοράς (2,4)

,76

12,4

7. Το πρωί ελέγγω για να δω αν  
έχει στην βαλίτσα του ό,τι  
χρειάζεται για το σχολείο  
(βιβλία, υλικά κλπ). (.630)

18. Ανησυχώ όταν πηγαίνει  
εκδρομή με το σχολείο. (.796)

19. Τηλεφωνώ πολλές φορές  
στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ.  
κατασκήνωση ή διακοπές).  
(.729)

27. Του ετοιμάζω από το  
προηγούμενο βράδυ τα ρούχα  
που θα βάλει την επομένη το  
πρωί στο σχολείο. (.472)

28. Όταν δεν είμαι μαζί του,  
ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει.  
(.743)

8. Είμαι σε τακτική επαφή με  
το σχολείο του παιδιού μου.  
(.678)

12. Ελέγγω τα προγράμματα  
που βλέπει στην τηλεόραση.  
(.635)

13. Επισκέπτομαι το σχολείο  
του παιδιού μου για να  
κουβεντιάσω με το δάσκαλο.  
(.624)

14. Φροντίζω για τη διατροφή  
του (τι τρώει, πότε και πόσο).  
(.657)

29. Φροντίζω για την  
ολόπλευρη ανάπτυξη του  
παιδιού μου ως προσωπικότητα

Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα (1,9)	,70	9,3	<p>(όχι μόνο τη σχολική επίδοση). (,753)</p> <p>5. Θέλω να ξέρω όλα τα μυστικά του. (,437)</p> <p>21. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις. (,675)</p> <p>22. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο. (,618)</p> <p>23. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν. (,617)</p>
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση (1,3)	,67	8,8	<p>30. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερπροστατευτικός γονιός. (,654)</p> <p>6. Ανησυχώ όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα. (,409)</p> <p>9. Στέλλω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου. (,694)</p> <p>11. Ανησυχώ πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο. (,600)</p> <p>24. Με ενδιαφέρει πολύ η επίδοση του παιδιού μου στο σχολείο και του το δείχνω.</p>

(,684)

25. Προσπαθώ να το αφήνω να βρίσκει μόνο του τις λύσεις στα προβλήματά του. (,447)

Οι τιμές τις πρώτης στήλης («παράγοντες») αφορούν στις ιδιοτιμές αυτών.

Οι τιμές της τελευταίας στήλης («Ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα») αφορούν στις φορτίσεις αυτών μετά από ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (varimax with Kaiser Normalization).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης είναι η μέθοδος κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis).

#### 4.2.2. Κλίμακα Αιτιακής Απόδοσης της Επίδοσης

Κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στους παράγοντες της κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης, διαπιστώθηκε ότι τα μέτρα δειγματικής καταλληλότητας (Measures of sampling adequacy – MSA) των ερωτήσεων 11 («Η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα ευφυΐας του παιδιού.»), 14 («Η σκληρή προσπάθεια του μαθητή οδηγεί σε καλούς βαθμούς στο σχολείο.») και 19 («Κάθε παιδί μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο εάν προσπαθεί αρκετά σκληρά.») είναι κάτω του 0,5 (,436, ,447 και ,480 αντιστοίχως) οπότε αποφασίστηκε να εξαιρεθούν από την ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της νέας παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα αιτιακής απόδοσης της επίδοσης παρουσιάζονται παρακάτω.

#### Πίνακας 4

Kaiser-Meyer-Olkin και έλεγχος Bartlett παραγοντικής ανάλυσης κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης

Kaiser-Meyer-Olkin μέτρο δειγματικής καταλληλότητας	,723	
Έλεγχος σφαιρικότητας του $X^2$	736,085	
Bartlett	Βαθμοί ελευθερίας	136

---

---

 $p$ 

---

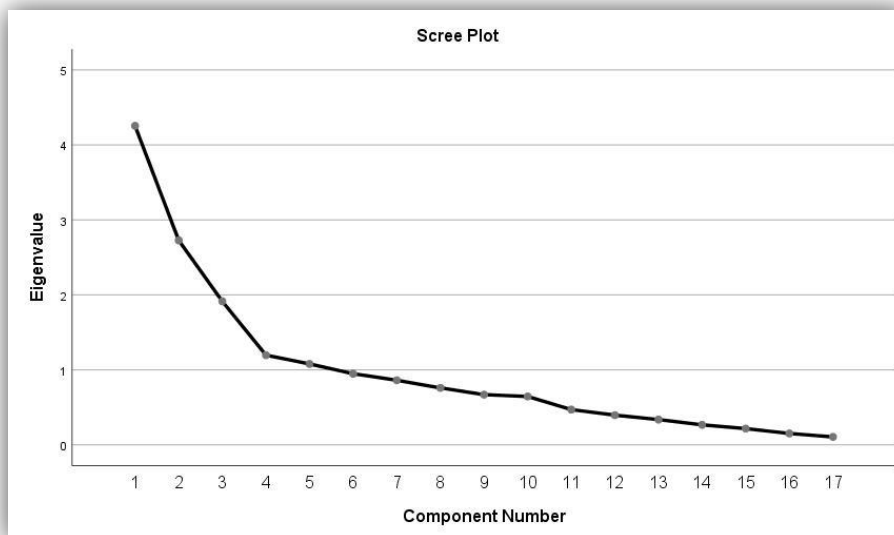
 $<,001$ 

---

---

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) μέτρο δειγματικής καταλληλότητας, το Bartlett's τεστ (έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett) και το  $P$ -value αυτού. Πιο συγκεκριμένα, το KMO τεστ βρέθηκε πως είναι 0,723 και χαρακτηρίζεται ως μέτριο αλλά όχι εξαιρετικό (mediocre).<sup>1</sup> Επίσης βλέπουμε πως απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση του Bartlett's τεστ ότι δηλαδή ο πίνακας συσχέτισης είναι ο μοναδιαίος (τιμή ελεγχοσυνάρτησης 736,1, βαθμοί ελευθερίας 136 και  $p < ,001$ ).

Σχετικά με τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων, αυτός έγινε με τρία κριτήρια• τον κανόνα του Kaiser, το scree plot και την διακύμανση που εξηγούν οι παράγοντες. Αφού η κλίση του scree plot αλλάζει μετά την 4<sup>η</sup> συνιστώσα, το 50% των παρατηρήσεων εξηγείται από 4 συνιστώσες τουλάχιστον και 5 παράγοντες έχουν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες του ενός, αποφασίστηκε οι παράγοντες να είναι τέσσερις.



**Γράφημα 2.** Scree Plot ανάλυσης κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης (γράφημα ιδιοτιμών ως προς τον αύξοντα αριθμό τους)

Βλέποντας ποιες ερωτήσεις έχουν μεγαλύτερες επιβαρύνσεις στον κάθε παράγοντα μετά την περιστροφή, αποφασίστηκε ποια μεταβλητή θα συμπεριληφθεί στον κάθε παράγοντα. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι ερωτήσεις να έχουν φόρτιση μεγαλύτερη του 0,3 ώστε να συμπεριληφθούν στον κάθε παράγοντα.

Οι παράγοντες που προέκυψαν είναι 4 και εξηγούν συνολικά το 59,4% της διακύμανσης με καλούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας:

- *Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 20,4% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,94$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 5, 10, 15 και 20. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο θεωρεί ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά από τα κορίτσια, τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα από τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια τα πάνε καλά με τους αριθμούς, τα αγόρια είναι αυτά που κατά κύριο λόγο τα πάνε καλά με την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά.
- *Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 15,3% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,59$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 1, 3, 6, 8, 13 και 18. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο θεωρεί ότι η σχολική επιτυχία είναι κληρονομήσιμο ταλέντο, τα παιδιά των πολύ μορφωμένων γονέων τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά των λιγότερο μορφωμένων γονέων, η σχολική επιτυχία ενός παιδιού προκαλείται από βιολογικά προκαθορισμένα χαρακτηριστικά, τα παιδιά που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά φτωχότερων οικογενειών, η προσωπική μόρφωση των γονέων ευθύνεται για την επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους στο σχολείο, το κοινωνικό status της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού.
- *Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δάσκαλου.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 13,9% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,65$  και

αποτελείται από τις ερωτήσεις 2, 4, 7, 12 και 17. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο θεωρεί ότι ένας καλός δάσκαλος μπορεί να βελτιώσει τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών, ακόμα και των πιο αδύναμων, ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι πολύ έξυπνοι μπορούν να έχουν υψηλή σχολική επίδοση, εάν προσπαθήσουν, ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τη διαφορά με τους «δύσκολους» μαθητές, οι δάσκαλοι είναι αποδοτικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν, η σχολική επιτυχία ενός μαθητή εξαρτάται από τις ικανότητες του δασκάλου του/της.

- *Πορεία της επίδοσης.* Αυτός ο παράγοντας εξηγεί το 9,8% της διακύμανσης, έχει δείκτη αξιοπιστίας  $a = ,32$  και αποτελείται από τις ερωτήσεις 9 και 16. Πιο συγκεκριμένα αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούν από τον συμμετέχοντα να δηλώσει κατά πόσο θεωρεί ότι όταν ένα παιδί δεν τα πηγαίνει καλά στο σχολείο, αυτό οφείλεται στο ότι δεν προσπαθεί αρκετά, ένας μαθητής που είναι «αδύναμος» στην πρώτη τάξη θα είναι «αδύναμος» και στην έκτη.

## Πίνακας 5

Παράγοντες κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης έπειτα από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης

Παράγοντες	Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach'a)	Ποσοστό διακύμανσης που εξηγείται από τον παράγοντα	Ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου (4,3)	,94	20,4	5. Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά από τα κορίτσια. (.901) 10. Τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα από τα αγόρια. (.861) 15. Σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια τα πάνε καλά με τους αριθμούς. (.922) 20. Τα αγόρια είναι αυτά που κατά κύριο λόγο τα πάνε καλά με την



Κληρονομικές,  
βιολογικές και  
κοινωνικές  
καταβολές (2,7) ,59 15,3

επίλυση προβλημάτων στα  
μαθηματικά. (.915)

1. Η σχολική επιτυχία είναι  
κληρονομήσιμο ταλέντο. (.523)

3. Τα παιδιά των πολύ μορφωμένων  
γονέων τα πηγαίνουν καλύτερα στο  
σχολείο σε σχέση με τα παιδιά των  
λιγότερο μορφωμένων γονέων. (.585)

6. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού  
προκαλείται από βιολογικά  
προκαθορισμένα χαρακτηριστικά.  
(.707)

8. Τα παιδιά που προέρχονται από  
πλούσιες οικογένειες έχουν καλύτερες  
επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά  
φτωχότερων οικογενειών. (.442)

13. Η προσωπική μόρφωση των  
γονέων ευθύνεται για την επιτυχία ή  
αποτυχία του παιδιού τους στο  
σχολείο. (.743)

18. Το κοινωνικό status της  
οικογένειας επηρεάζει τη σχολική  
επίδοση του παιδιού. (.662)

Προσπάθεια του  
παιδιού και η  
επίδραση του  
δάσκαλου (1,9) ,65 13,9

2. Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να  
βελτιώσει τη σχολική επίδοση όλων  
των μαθητών, ακόμα και των πιο  
αδύναμων. (.794)

4. Ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι  
πολύ έξυπνοι μπορούν να έχουν  
υψηλή σχολική επίδοση, εάν  
προσπαθήσουν. (.639)

7. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τη  
διαφορά με τους «δύσκολους»

			μαθητές. (.791)
			12. Οι δάσκαλοι είναι αποδοτικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν. (.479)
			17. Η σχολική επιτυχία ενός μαθητή εξαρτάται από τις ικανότητες του δασκάλου του/της. (.446)
Πορεία της επίδοσης (1,2)	,32	9,8	9. Όταν ένα παιδί δεν τα πηγαίνει καλά στο σχολείο, αυτό οφείλεται στο ότι δεν προσπαθεί αρκετά. (.771)
			16. Ένας μαθητής που είναι «αδύναμος» στην πρώτη τάξη θα είναι «αδύναμος» και στην έκτη. (.326)

Οι τιμές τις πρώτης στήλης («παράγοντες») αφορούν στις ιδιοτιμές αυτών.

Οι τιμές της τελευταίας στήλης («Ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα») αφορούν στις φορτίσεις αυτών μετά από ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (varimax with Kaiser Normalization).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης είναι η μέθοδος κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis).

### 4.3 Ανάλυση γραμμικών συσχετίσεων

Σε αυτή την υποενότητα, εξετάστηκε αν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ των υπό εξέταση παραγόντων.

Όπως φαίνεται από την παρακάτω ανάλυση γραμμικών συσχετίσεων, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές γραμμικές συσχετίσεις σε κάποιες υποκλίμακες. Η πιο ισχυρή παρατηρείται μεταξύ της «προσκόλλησης» και του παράγοντα «προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού» ( $r = ,545, p < ,001$ ). Η επόμενη πιο ισχυρή συσχέτιση είναι μεταξύ του παράγοντα «πορεία της επίδοσης» και του παράγοντα «κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές» ( $r_s = ,374, p < ,001$ ). Ακολουθεί η συσχέτιση μεταξύ της «πίεσης και ανησυχίας» και του παράγοντα «προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός

σπιτιού» ( $r = ,367, p < ,001$ ) καθώς και ο παράγοντας «έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς» και ο παράγοντας «βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία» συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ( $r = ,319, p < ,001$ ). Έπονται οι λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις όπως φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 6).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις της συνολικής επίδοσης (στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά), αυτή βρέθηκε να έχει συσχέτιση με τις κλίμακες «προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού» ( $r = -,203, p = ,038$ ), «έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς» ( $r = -,250, p = ,010$ ), «πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση» ( $r = -,617, p < ,001$ ), «κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές» ( $r_s = -,298, p = ,002$ ), «προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δάσκαλου» ( $r = -,217, p = ,026$ ) και «πορεία της επίδοσης» ( $r = -,238, p = ,014$ ). Το αξιοσημείωτο είναι πως όλες οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίζονται μεταξύ της αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού και των υπόλοιπων μεταβλητών είναι αρνητικές.

## Πίνακας 6

### Συσχετίσεις των παραγόντων των ερωτηματολογίων

	1	2	3	4	5	6	7 <sup>§</sup>	8	9
1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία									
2. Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	,175								
3. Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς	,319***	-,042							
4. Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	,243*	,545***	,013						
5. Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση	,276**	,367***	,296**	,209*					
6. Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση	-,021	,203*	-,177	,125	,061				

του φύλου									
7. Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές <sup>§</sup>	,022	,189	,032	,083	,287**	,266**			
8. Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δάσκαλου	,065	,114	,336***	,133	,198*	,247*	,067		
9. Πορεία της επίδοσης	-,070	,267**	-,013	,274**	,221*	,223*	,374***	,104	
10. Συνολική επίδοση	-,107	-,203*	-,250*	-,103	-,617***	-,086	-,298**	-,217*	-,238*

Οι τιμές αφορούν συντελεστές συσχέτισης Pearson και σε <sup>§</sup>συντελεστές συσχέτισης Spearman rho.

\*\*\*Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,001, \*\*Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,01, \*Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας ,05.

#### 4.4 Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης που παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρείται ότι η μόνη στατιστικώς σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή μετά από 9 βήματα, είναι η «πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση» της κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης.

#### Πίνακας 7

Συντελεστές<sup>α</sup> της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της σχολικής επίδοσης του παιδιού

Μοντέλο	Μη τυποποιημένοι συντελεστές	Τυποποιημένοι συντελεστές	t	p	Διαγνωστικά μέτρα συγγραμμικότητας
(Σταθερά)	β	Std. Error	Beta		VIF
	11,435	,403			
			28,372	<,001	

Πίεση και  
 ανησυχία για  
 καλύτερη  
 επίδοση

-1,020	,128	-,617	-7,957	<,001	1,000
--------	------	-------	--------	-------	-------

<sup>a</sup> Εξαρτημένη μεταβλητή: συνολική επίδοση στη Γλώσσα και Μαθηματικά.

Ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου είναι όλοι οι παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων.

Οι τιμές αφορούν σε μη τυποποιημένους δείκτες παλινδρόμησης ( $\beta$ ), τυπικό σφάλμα (Std. Error), τυποποιημένους δείκτες παλινδρόμησης (*Beta*), *t*-τιμές με το επίπεδο της στατιστικής τους σημαντικότητας (*p*), διαγνωστικά μέτρα συγγραμμικότητας (Collinearity statistics), μέτρο VIF (Variation Inflation Factor - αυξητικός παράγοντας μεταβολής).

Όσον αφορά στο μοντέλο βρέθηκε πως  $R$ -square = ,381 και στατιστικός έλεγχος Durbin-Watson = 2,000.

Με έντονη γραφή παρουσιάζονται οι στατικώς σημαντικοί παράγοντες/συντελεστές.

## 4.5 Στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων των υπό μελέτη μεταβλητών

Αυτή η υποενότητα αφορά στον έλεγχο στατιστικών υποθέσεων. Παρακάτω έγινε διαχωρισμός των υποενοτήτων με βάση την υπό εξέταση μεταβλητή.

### 4.5.1 Φύλο

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες των ερωτηματολογίων ανάλογα με το φύλο.

Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως οι γυναίκες θέλουν να έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού τους (MO = 3,8, TA = 0,8) σε σχέση με τους άνδρες γονιούς (MO = 3,2, TA = 0,5) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $t(22) = 2,080, p = ,049$ ).

## Πίνακας 8

Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του φύλου

Άνδρες	Γυναίκες	$t/U^{\$}$	$p$
--------	----------	------------	-----

	<i>n</i> = 13	<i>n</i> = 92		
Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία <sup>§</sup>	3,2 (0,5)	2,8 (1,6)	428,5	,098
Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	2,5 ± 1,1	2,8 ± 0,9	-0,892	,374
Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς	4,1 ± 0,5	3,8 ± 0,8	<b>2,080</b>	<b>,049</b>
Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	2,9 ± 1,0	2,9 ± 0,7	-0,049	,962
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση	3,3 ± 1,0	3,0 ± 0,8	1,134	,259
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου	3,1 ± 0,9	3,4 ± 1,1	-0,845	,400
Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές <sup>§</sup>	2,5 (1,0)	2,7 (1,2)	559,0	,703
Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δασκάλου	3,8 ± 0,6	4,0 ± 0,5	-1,179	,241
Πορεία της επίδοσης	3,0 ± 0,8	3,0 ± 0,7	-0,052	,958

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) και ελέγχους Mann-Whitney U.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

#### 4.5.2 Ηλικία

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες των ερωτηματολογίων ανάλογα με την ηλικία του γονέα.

Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως οι νεαρότερη σε ηλικία γονείς έχουν μεγαλύτερη ανησυχία όταν το παιδί τους βρίσκεται εκτός σπιτιού και το προετοιμάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό για την επόμενη μέρα (MO = 3,4, TA = 0,8) σε

σχέση τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (MO = 2,5, TA = 0,9) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $t(103) = 4,336$ ,  $p < ,001$ ). Επίσης οι πιο νέοι γονείς πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η πορεία της επίδοσης του παιδιού οφείλεται στο ότι δεν προσπαθεί αρκετά το οποίο φαίνεται από την πρώτη τάξη (MO = 3,2, TA = 0,7) σε σχέση τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (MO = 2,9, TA = 0,7) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $t(103) = 2,134$ ,  $p = ,035$ ).

## Πίνακας 9

Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και της ηλικίας

	31-40 ετών <i>n</i> = 26	41+ ετών <i>n</i> = 79	<i>t/U</i> <sup>§</sup>	<i>p</i>
Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	3,1 ± 0,9	2,9 ± 0,9	0,991	,324
Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	3,4 ± 0,8	2,5 ± 0,9	<b>4,336</b>	<b>&lt;,001</b>
Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς	3,7 ± 0,8	3,9 ± 0,7	-1,093	,277
Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	3,1 ± 0,6	2,9 ± 0,7	1,240	,218
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση	3,2 ± 1,0	3,0 ± 0,8	1,357	,178
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου	3,3 ± 1,3	3,4 ± 1,0	-0,322	,750
Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές <sup>§</sup>	2,3 (1,4)	2,7 (1,2)	947,5	,554
Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δάσκαλου	4,0 ± 0,5	4,0 ± 0,5	-0,321	,749
Πορεία της επίδοσης	3,2 ± 0,7	2,9 ± 0,7	<b>2,134</b>	<b>,035</b>

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους  $\pm$  τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) και ελέγχους Mann-Whitney U.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

#### 4.5.3 Πατρικό μορφωτικό επίπεδο

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες των ερωτηματολογίων ανάλογα με το πατρικό μορφωτικό επίπεδο. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά.

#### Πίνακας 10

Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του πατρικού μορφωτικού επιπέδου

	Έως δευτερο- βάθμια <i>n</i> = 74	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας <i>n</i> = 29	<i>t/U</i> <sup>§</sup>	<i>p</i>
Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	3,0 $\pm$ 0,9	3,0 $\pm$ 1,0	-0,104	,917
Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	2,8 $\pm$ 1,0	2,5 $\pm$ 0,9	1,345	,182
Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς <sup>§</sup>	3,8 (0,9)	4,0 (0,8)	885,0	,166
Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	2,9 $\pm$ 0,7	3,0 $\pm$ 0,8	-0,497	,620
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση <sup>§</sup>	3,0 (1,1)	2,6 (1,0)	824,5	,067
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου	3,3 $\pm$ 1,1	3,2 $\pm$ 1,0	0,516	,607
Κληρονομικές, βιολογικές και	2,3 (1,2)	2,8 (1,1)	922,0	,267



κοινωνικές καταβολές<sup>§</sup>

Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δάσκαλου	4,0 ± 0,5	4,0 ± 0,5	0,264	,793
--	-----------	-----------	-------	------

Πορεία της επίδοσης	3,0 ± 0,7	2,9 ± 0,8	0,880	,381
---------------------	-----------	-----------	-------	------

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) και ελέγχους Mann-Whitney U.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

#### 4.5.4 Μητρικό μορφωτικό επίπεδο

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράγοντες των ερωτηματολογίων ανάλογα με το μητρικό μορφωτικό επίπεδο.

Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως οι μητέρες που είναι απόφοιτες έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη ανησυχία όταν το παιδί τους βρίσκεται εκτός σπιτιού και το προετοιμάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό για την επόμενη μέρα (MO = 2,9, TA = 1,0) σε σχέση με τις μητέρες που είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (MO = 2,5, TA = 0,8) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $t(103) = 2,030, p = ,045$ ). Αντιθέτως οι μητέρες που είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θέλουν να έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού τους ( $\Delta = 4,3$ ) σε σχέση με τις μητέρες που είναι απόφοιτες έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $\Delta = 3,8$ ) με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική ( $U = 668,0, p < ,001$ ).

### Πίνακας 11

Διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων παραγόντων και του μητρικού μορφωτικού επιπέδου

Έως δευτερο- βάθμια <i>n</i> = 71	Απόφοιτοι τριτοβάθμιας <i>n</i> = 34	<i>t/U</i> <sup>§</sup>	<i>p</i>
--	--	-------------------------	----------

Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	3,0 ± 0,9	2,9 ± 0,9	0,816	,417
Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	2,9 ± 1,0	2,5 ± 0,8	<b>2,030</b>	<b>,045</b>
Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς <sup>§</sup>	3,8 (1,0)	4,3 (0,6)	<b>668,0</b>	<b>&lt;,001</b>
Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	2,9 ± 0,7	2,9 ± 0,8	0,041	,967
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση	3,0 ± 0,8	3,0 ± 0,8	-0,140	,889
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου <sup>§</sup>	3,3 (1,3)	3,1 (1,0)	1108,5	,496
Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές <sup>§</sup>	2,7 (1,2)	2,7 (1,0)	1169,0	,794
Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δασκάλου	3,9 ± 0,5	4,1 ± 0,4	-1,451	,150
Πορεία της επίδοσης	3,0 ± 0,7	2,9 ± 0,7	1,158	,249

Οι τιμές αφορούν μέσους όρους ± τυπικές αποκλίσεις, ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

<sup>§</sup>Οι τιμές αφορούν διαμέσους (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) και ελέγχους Mann-Whitney U.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

#### 4.6. Ποιοτική ανάλυση

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της μεθοδολογίας, προστέθηκαν στην έρευνα δύο ανοικτές ερωτήσεις οι οποίες ήταν οι εξής:

- Θέλετε να σχολιάσετε ή να επεξηγήσετε οποιοσδήποτε από τις απαντήσεις που δώσατε πιο πάνω;

- Έχετε να κάνετε οποιαδήποτε άλλα σχόλια σχετικά με την εμπλοκή σας στη ζωή του παιδιού σας; (π.χ. είναι αναγκαία αυτή η εμπλοκή; γιατί; τι είναι εκείνο που την επιβάλλει ή την εμποδίζει;)

Όσον αφορά στην πρώτη ερώτηση κανένας από τους συμμετέχοντες γονείς δεν ανέφερε κάτι. Αντιθέτως για την δεύτερη ερώτηση, 9 γονείς σχολίασαν κάτι για σχετικά με την εμπλοκή σας στη ζωή του παιδιού τους. Όμως, λόγω του ότι οι απαντήσεις είναι εξαιρετικά λίγες για να αναλυθούν, σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν αυτούσιες.

- «Ανησυχώ πολύ για το παιδί μου, την ανάπτυξη του και τις σχέσεις του καθώς και για τις επιδόσεις στο σχολείο. Δεν θέλω όμως να τη βοηθάω παρά μόνο όταν είναι απολύτως απαραίτητο, καθώς είναι δική της υποχρέωση».
- «Βοηθάω το παιδί μου στις σχολικές εργασίες, όταν δυσκολεύεται να τις λύσει όμως δεν τις λύνω εγώ».
- «Δεν τα πηγαίνω εγώ στο σχολείο το πρωί».
- «Δεν τον ελέγχω συστηματικά γιατί είναι έκτη τάξη. Μέχρι πέρσι τον έλεγα».
- «Είναι αναγκαία στο κομμάτι της φιλίας (είναι σημαντικό να ξέρει ο γονιός τους φίλους του παιδιού του) και αναγκαία για τη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση από το σχολείο για να γίνει χρήσιμος άνθρωπος στην κοινωνία!»
- «Ελέγχω την ώρα που παίζει ηλεκτρονικό γιατί θεωρώ ότι πρέπει να έχει ένα όριο ως προς το πόση ώρα θα παίζει. όταν δεν του δώσω σημασία είναι ικανός να παίζει όλη μέρα με κάθε είδους ηλεκτρονικό».
- «Να διευκρινίσω ότι οι απαντήσεις μου ισχύουν μόνο για τη φετινή χρονιά».
- «Οι απαντήσεις έχουν να κάνουν και με την προσωπικότητα του παιδιού. Επειδή έχω δυο παιδιά, διαφορετικά μεγάλωσα το ένα και διαφορετικά το άλλο, μιας και δείχνει μεγαλύτερη επιμέλεια στις υποχρεώσεις του».
- «Όχι απλά είναι πολύ φιλότιμος και εργατικός και πάντα προσπαθεί».

- «Πιστεύω πως η εμπλοκή μου στη ζωή του παιδιού μου είναι αναγκαία ως ένα σημείο. το πραγματικό μου μέλημα είναι να γίνει ένα παιδί υπεύθυνο, αυτόνομο και αυτόρκες».
- «Πιστεύω πως ο ρόλος του γονιού είναι να δημιουργήσει παιδιά αυτόνομα. να είναι δίπλα στα παιδιά του, να τα στηρίζει με διακριτικότητα».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 5.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με την παρούσα μελέτη, έγινε προσπάθεια να βρεθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ των παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής, της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από τον γονέα και την αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού, έτσι όπως την ορίζει ο δάσκαλος της τάξης.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η μελέτη αυτή, διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση στα ερωτηματολόγια της γονεϊκής εμπλοκής και της αιτιακής απόδοσης επίδοσης, προκειμένου να εντοπιστούν οι επιμέρους παράγοντες κάθε ερωτηματολογίου αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής αυτής ανάλυσης ανέδειξαν 5 παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής και 4 παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης, οι οποίοι στη συνέχεια αντιμετωπίστηκαν ως ανεξάρτητες προς μελέτη μεταβλητές. Οι παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής ήταν οι: «Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία», «Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού», «Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς», «Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα» και «Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση». Οι παράγοντες της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης αντίστοιχα ήταν οι «Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου», «Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές», «Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δασκάλου» και «Πορεία της επίδοσης». Τέλος, αναφορικά με την αντικειμενική επίδοση κάθε παιδιού, λήφθηκε υπ' όψιν ο βαθμός του δασκάλου της τάξης στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Η παρούσα μελέτη έδειξε αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, δηλαδή της γονεϊκής εμπλοκής, της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από το γονέα και της αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ορισμένοι παράγοντες της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από τους γονείς σχετίζονται θετικά με ορισμένους από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση να υποστηρίζεται μερικώς και όχι ολικώς από τα αποτελέσματα. Η ισχυρότερη συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της απόδοσης της επίδοσης από το γονέα στην

προσπάθεια του παιδιού και στην επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος, με τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού. Μετέπειτα, η απόδοση της επίδοσης στην ελλιπή προσπάθεια του παιδιού, δηλαδή του παράγοντα «πορεία της επίδοσης» συσχετίζεται θετικά με τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής: με την προετοιμασία για την επόμενη ημέρα και την ανησυχία του γονέα όταν το παιδί βρίσκεται εκτός σπιτιού, με την προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα του γονέα καθώς και με την πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση. Παράλληλα, εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της ύπαρξης στερεοτυπικών αντιλήψεων των γονέων αναφορικά με το φύλο του παιδιού και του παράγοντα «προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού», οι οποίοι συσχετίζονται επίσης θετικά. Θετικά σχετίζεται επίσης η απόδοση της επίδοσης σε κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές με την πίεση και ανησυχία για καλύτερα αποτελέσματα. Τέλος, βρέθηκε πως η τάση του γονέα για πίεση του παιδιού και για ανησυχία σχετικά με την επίδοσή του σχετίζεται με την απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του παιδιού και στην επίδραση του δασκάλου. Ο παράγοντας «βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία» δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με κανέναν από τους παράγοντες αιτιακής απόδοσης (Πίνακας 6).

Αναφορικά με την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, δηλαδή την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης στην προσπάθεια του παιδιού και της πραγματικής επίδοσής του, αυτή δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Τόσο ο παράγοντας «πορεία της επίδοσης», όσο και ο παράγοντας «προσπάθεια του παιδιού και επίδραση του δασκάλου» συσχετίζονται αρνητικά με την επίδοση του παιδιού με στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση. Αναφορικά με τη σχέση που βρέθηκε μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων αιτιακής απόδοσης της επίδοσης με την πραγματική επίδοση του παιδιού, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού με την απόδοση της επίδοσης σε κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές, ενώ δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντικειμενικής επίδοσης και των στερεοτυπικών αντιλήψεων των γονέων αναφορικά με το φύλο του παιδιού τους (Πίνακας 6).

Σχετικά με την υπόθεσή μας για αρνητική συσχέτιση μεταξύ αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού και πίεσης των γονέων για καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Υπόθεση 3η), αυτή υποστηρίζεται πλήρως από τα αποτελέσματα της έρευνας. Όπως

αναμενόταν, όσο περισσότερο οι γονείς ακούν πίεση στα παιδιά και εκφράζουν έντονα την ανησυχία τους για βελτίωση της απόδοσής τους στα μαθήματα, τόσο χαμηλότερη φαίνεται να είναι η πραγματική επίδοση των παιδιών τους. Αναφορικά με τη σχέση που βρέθηκε μεταξύ την αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού και των υπολοίπων παραγόντων της γονεϊκής εμπλοκής, βρέθηκαν τα εξής: Όσο περισσότερο ανησυχεί ο γονέας για την απουσία του παιδιού του εκτός του σπιτιού και όσο περισσότερο ελέγχει τη σχολική και εξωσχολική συμπεριφορά του, τόσο χαμηλότερη είναι και η αντικειμενική σχολική του επίδοση. Καμία στατιστικώς σημαντική σχέση δε βρέθηκε μεταξύ της επίδοσης του παιδιού και των παραγόντων γονεϊκής εμπλοκής «Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία» και «προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα» (Πίνακας 6).

Το γεγονός ότι διάφοροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, ιδιαίτερα η προσκόλληση/υπερπροστατευτικότητα, η ανησυχία όταν είναι το παιδί εκτός σπιτιού και η πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση, δείχνει πως γονείς με έντονη τάση εμπλοκής χρησιμοποιούν περισσότερους του ενός τρόπου μαζί (Πίνακας 6).

Με τη βοήθεια της ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, έγινε η προσπάθεια να εξετάσουμε τη δυνατότητα των πέντε τύπων γονεϊκής εμπλοκής και των τεσσάρων τύπων αιτιακής απόδοσης της επίδοσης να προβλέψουν την επίδοση του παιδιού, όπως αυτή δόθηκε από το δάσκαλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο παράγοντας της κλίμακας αιτιακής απόδοσης της επίδοσης «πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση» αποτελεί τη μόνη στατιστικώς σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η πίεση και ανησυχία του γονέα για καλύτερη επίδοση, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση του παιδιού (Πίνακας 7).

Η τελευταία ερευνητική μας υπόθεση (Υπόθεση 4η) αναφέρει πως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού διαφέρει αναλόγως του φύλου, της ηλικίας και της μόρφωσης του γονέα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση. Αναφορικά με το φύλο του γονέα, βρέθηκε πως οι μητέρες επιθυμούν περισσότερο τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού τους σε σχέση με τους πατέρες (Πίνακας 8). Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας του γονέα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι νεαρότεροι ηλικιακά γονείς ανησυχούν περισσότερο όταν το παιδί τους απουσιάζει από το σπίτι και ασχολούνται περισσότερο με την προετοιμασία του για την επόμενη

μέρα. Παράλληλα, οι νεότεροι γονείς αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πορεία της επίδοσης του παιδιού τους στην ελλιπή του προσπάθεια, από τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (Πίνακας 9). Ως προς το πατρικό μορφωτικό επίπεδο, δε βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά με κανέναν από τους παράγοντες των ερωτηματολογίων (Πίνακας 10). Δεν συνέβη όμως το ίδιο σε σχέση με το μητρικό μορφωτικό επίπεδο, όπου παρατηρήθηκαν σημαντικά ευρήματα. Φάνηκε πως οι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου ανησυχούν περισσότερο για την απουσία του παιδιού τους από το σπίτι σε σχέση με τις πιο μορφωμένες μητέρες. Αντίθετα, οι μητέρες που είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς των παιδιών τους σε σχέση με τις μητέρες με χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο μόρφωσης (Πίνακας 11).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν αναντίρρητα την ύπαρξη ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ αιτιακής απόδοσης επίδοσης, γονεϊκής εμπλοκής και αντικειμενικής επίδοσης του παιδιού, επιβεβαιώνοντας προϋπάρχουσες έρευνες. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορούμε να μιλήσουμε για σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει με σιγουριά εάν η στάση του γονέα επηρεάζει την επίδοση του παιδιού ή εάν είναι η αντανakλαστική κίνηση του γονέα, λόγω της ήδη προϋπάρχουσας επίδοσης του παιδιού. Σε κάθε περίπτωση, η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί έναν πολυσύνθετο παράγοντα με πολλές διαφορετικές παραμέτρους και προεκτάσεις, με αποτέλεσμα η μελέτη του να αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο και πολύπλοκο έργο. Άλλωστε, οποιαδήποτε μελέτη αφορά στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι εξαιρετικά δύσκολο να μετρηθεί και να υπολογιστεί με ακρίβεια, καθώς δεν είναι εφικτό να τεθούν υπό έλεγχο όλοι οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

## 5.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν σε σχέση με τη μελέτη της γονεϊκής Εμπλοκής, της αιτιακής απόδοσης και της σχολικής επίδοσης είναι πάρα πολλές, δεδομένου ότι πολλές παράμετροι του θέματος διεθνώς δεν έχουν εξαντληθεί και



φυσικά ούτε η δική μας έρευνα είναι δυνατόν να καλύψει επαρκώς ένα τόσο μεγάλο και δύσκολο ερευνητικό πεδίο.

Ενδεικτικά προτείνονται τα εξής:

Αρχικά, θα ήταν ωφέλιμο να διενεργηθεί έρευνα αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, την σχολική επίδοση, και την συναισθηματική νοημοσύνη, σε παιδιά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, θα μπορούσε να ερευνηθεί η μαθησιακή πορεία των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών και η ακαδημαϊκή επιτυχία τους αλλά και η γονεϊκή εμπλοκή και η σχολική επίδοση, στις πολύτεκνες οικογένειες σε σχέση με τις οικογένειες ενός και δύο παιδιών. Παράλληλα, υπό εξέταση θα πρέπει να τεθεί και το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί, ενισχύουν την γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με την σχολική επίδοση.

Επιπλέον, είναι επιβεβλημένη η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αντιληφθούν τον τεράστιο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα ανυπολόγιστα οφέλη από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής προς τους γονείς ως προς την αγωγή των παιδιών, σφαιρικά, όσον αφορά τόσο την ακαδημαϊκή τους πορεία, όσο και την ομαλή ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, προτείνεται η θεσμοθέτηση δραστηριοτήτων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, οι οποίες θα προάγουν το κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονιών, μαθητών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας, ούτως ώστε να διευκολύνεται η γονεϊκή εμπλοκή περισσότερο, όσον αφορά την αγωγή των παιδιών. Τέλος, θα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμη η επίσημη αναγνώριση του εκπαιδευτικού ρόλου των γονέων από το σχολείο και την πολιτεία, μέσω της προώθησης της συμμετοχής τους στις ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα ότι «οι πρώτοι και σημαντικοί δάσκαλοι των παιδιών, είναι οι γονείς».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albert, K. A., & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive process. *Journal of Counseling and Development, 77*, 431-436.
- Allen, S. M. (1996). Changing educational practices : An ethnographic study of how schools have changed. (*ERIC Document Reproduction Service No: ED 399-668*).
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166.
- Brian, D. J. G. (1994). Parental involvement in high schools. (*ERIC Document Reproduction Service No: ED 374-526*).
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to one tutoring. *Educational Leadership, 41(8)*, 4-18.
- Bobbett, G. C. (1995). An analysis of Nevada' s report cards on high schools. Paper presented at the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association. (*Eric Document Reproduction Service No. ED 397 084*).
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26(1)*, 39-62.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M, Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-10.
- Becher, R. (1984). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *ERIC Document, 247-032*.
- Γεωργίου, Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Psychology, 7 (2)*, 191 – 206.
- Γεωργίου, Σ. (2011α). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. (2011β). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση.

- Campbell, J., Connolly, C., & Mandel, F. (1986, May). *Parental influence of Greek parents on gifted and normal elementary school children*. Paper presented at the Greek American Behavioral.
- Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 64-74.
- 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.
- Choi, Y. E., Bempechat, J., & Ginsburg, H. P. (1994). Educational socialization in Korean American children: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 313-318.
- Compas, B., Friedland-Bandes, R., Bastien, R., & Adelman, H. (1981). Parent and child causal attributions related to the child's clinical problem. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*, 389-397.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113*, 89-100.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement: A Literature Review*, Nottingham: DfES Publications.
- Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development, 57*, 879-894.
- Dye, J. S. (1992). Parental involvement in curriculum matters: Parents, teachers, and children working together. *European Education, 24*(2), 50-74.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent involvement. *The Elementary School Journal, 86*(3), 278-294.

- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. *Encyclopedia of Educational Research*, sixth edition (M. Alkin Ed.). New York: Mac Millan, pp. 1139-1151.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Ζερβουδάκη, Ε. (2011). *Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδραση της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Georgiou, St. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, St., & Christou, C. (2000). Family parameters of achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 297-311.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents' ideas*. London: Erlbaum.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Griffin, M. (1994). *Attribution Theory of Fritz Heider. A first look at Communication theory*. New York: McGraw-Hill.

- Halle, T., Kurtz-Costes, B., Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievements in low-income African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-448.
- Hara, S. & Burke, D. (1998) Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8, 9–19.
- Hatcher, L. (1994). *A Step-by-Step Approach to Using the SAS® System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Henderson, A. (1981). *Parent participation-student achievement: The evidence grows. An annotated bibliography occasional paper*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W., & Price, G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6 grade. *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Hill, E. N., Domini, R. C, Lansford, E. J., Nowlin, P., Dodge, A. K., Bates, E. J. & Pettit, S. G. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491 -1509.
- Horn, L., & West, J. (1992). *A profile of parents of eighth graders: National education longitudinal study of 1988, statistical analysis report*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Iverson, B., Brownlee, G., & Walberg, H. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74 (6), 394-396.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Καρλής Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδώρη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kaiser, H. 1974. An index of factor simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36. Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London: Academic Press.
- Kelly, H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In: Booth A, Dunn JF (Eds), *Family-school UnL: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lareau, A., & Shuman, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of education*, 24-39.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Marjoribanks, K. (1983). The Evaluation of a Family Learning Environment Model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-51.
- Mason, J. M., & Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13 (pp. 3-47). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Matzys, C. (1995). Parental involvement in middle schools. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 385-365).

- McAllister, H. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it, who knows it? *Journal of Educational Psychology*, *88*(1), 123-131.
- Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, *66*, 1557-1584.
- Moles, O. C. (1982). *Trends in Divorce and Effects on Children*. Paper presented at the Meeting of the American Academy for the Advancement of Science. Washington, DC.
- Natriello, G., & McDill, E. L. (1989). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Social Education*, *59*, 18-31
- Ollendick, T. H., & Schroeder, C. S., (2003). *Encyclopedia of clinical child and pediatric psychology*. NY, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- O'Sullivan, J., & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, *21* (4), 363-387.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Μέρος, Ι, Τόμος, 1. Αθήνα: Ιδίου.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, USA: Center of Innovation & Improvement.
- Phillips, A., & Phillips, C. (1994). Birth order and achievement attributions. *Individual Psychology Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, *50*(1), 119-124.
- Phillipson, S. (2009). Context of academic achievement: lessons from Hong Kong. *Educational Psychology*, *29*(4), 447-468.
- Ross, E. & Broh., B. A. (2000). The Role of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*, *73*, 270-284.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, *63*(4), 283-299.

- Schrick, J. (1992). *Building Bridges from School to Home: Getting Parents Involved in Secondary Education*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 349-519).
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbush, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 58*, 1266-1281.
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-317.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*(5), 1348-1357.
- Taylor, L. C, Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995). Parental influences on academic performance in African - American students. *Journal of Child and Family Studies, 4*(3), 293-30.
- Van Voorhis, F. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *NASSP Bulletin, 85*, 20-32.
- Vanden, A., & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research, 15*(4), 331-341.
- Wagner, T., & Sconyers, N. (1996). *"Seeing" the school reform elephant: Connecting policy makers, parents, practitioners, and students*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 400-078).
- Watson, T., Brown, M., & Swick, K. J. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare, 72*, 175-180.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research, 64*, 557-73.



Wherry, J. H. (2003). Linking parent involvement to student achievement. *Principal*, 82(5), 1-2.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Yee, D., & Eccles, J. (1988). Parenting perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Περιγραφικά μέτρα των κλιμάκων των ερωτηματολογίων

*Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής*

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
1. Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι.	2,9	3,0	3,0	1,0
2. Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/ εργασίες/ διαγωνίσματα που φέρνει το παιδί μου στο σπίτι.	3,5	4,0	4,0	1,3
3. Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του.	3,0	3,0	4,0	1,3
4. Παρακολουθώ συστηματικά τη σχολική εργασία του παιδιού μου και ξέρω πού βρίσκονται σε κάθε μάθημα.	3,2	3,0	4,0	1,2
5. Θέλω να ξέρω όλα τα μυστικά του.	3,9	4,0	4,0	1,1
6. Ανησυχώ όταν έχει διαγώνισμα την επόμενη μέρα.	3,1	3,0	3,0	1,3
7. Το πρωί ελέγχω για να δω αν έχει στην βαλίτσα του ό,τι χρειάζεται για το σχολείο (βιβλία, υλικά κλπ).	1,9	1,0	1,0	1,3
8. Είμαι σε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού μου.	3,6	4,0	4,0	1,2
9. Στέλλω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου.	2,1	1,0	1,0	1,6
10. Στέλλω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για την ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά).	3,7	4,0	5,0	1,5

11. Ανησυχώ πως το παιδί μου δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο.	2,7	2,0	1,0	1,4
12. Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση.	3,7	4,0	4,0	1,0
13. Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο.	3,6	4,0	4,0	1,2
14. Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο).	4,0	4,0	4,0	0,9
15. Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει.	2,3	2,0	1,0	1,2
16. Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα.	4,7	5,0	5,0	0,5
17. Περνούμε τα Σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλοι μαζί ως οικογένεια.	4,4	5,0	5,0	0,9
18. Ανησυχώ όταν πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο.	2,9	3,0	3,0	1,2
19. Τηλεφωνώ πολλές φορές στο παιδί μου όταν λείπει (π.χ. κατασκήνωση ή διακοπές).	3,2	3,0	3 <sup>α</sup>	1,2
20. Όποτε με καλέσουν στο σχολείο του παιδιού μου για εκδηλώσεις ή για εθελοντική εργασία φροντίζω να πηγαίνω.	3,8	4,0	4,0	1,2
21. Ανησυχώ πολύ μήπως αρρωστήσει και παίρνω τις απαραίτητες προφυλάξεις.	3,3	3,0	3,0	1,1
22. Όταν δεν αισθάνεται καλά το αφήνω στο σπίτι, αντί να πάει στο σχολείο.	3,6	4,0	4,0	1,1
23. Αποφεύγω να το αφήνω να παίζει με άλλα παιδιά, γιατί είναι επικίνδυνο να του κτυπήσουν.	1,3	1,0	1,0	0,8
24. Με ενδιαφέρει πολύ η επίδοση του παιδιού μου στο σχολείο και του το δείχνω.	3,6	4,0	4,0	1,0
25. Προσπαθώ να το αφήνω να βρίσκει μόνο του τις λύσεις στα προβλήματά του.	3,7	4,0	4,0	0,9
26. Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει για διάβασμα.	2,1	2,0	1,0	1,1

27. Του ετοιμάζω από το προηγούμενο βράδυ τα ρούχα που θα βάλει την επομένη το πρωί στο σχολείο.	2,7	3,0	1,0	1,5
28. Όταν δεν είμαι μαζί του, ανησυχώ αν όλα είναι εντάξει.	3,1	3,0	3,0	1,2
29. Φροντίζω για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μου ως προσωπικότητα (όχι μόνο τη σχολική επίδοση).	4,2	4,0	5,0	0,8
30. Άνθρωποι του περιβάλλοντος μου έχουν την άποψη πως είμαι υπερπροστατευτικός γονιός.	2,5	2,0	3,0	1,2
Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία	3,0	3,0		0,9
Προετοιμασία για την επόμενη μέρα και ανησυχία όταν είναι εκτός σπιτιού	2,8	2,8		0,9
Έλεγχος σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς	3,8	4,0		0,7
Προσκόλληση και υπερπροστατευτικότητα	2,9	2,8		0,7
Πίεση και ανησυχία για καλύτερη επίδοση	3,0	3,0		0,8
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).				
<sup>a</sup> Λόγω ύπαρξης πολλαπλών επικρατουσών τιμών, παρουσιάζεται η μικρότερη.				

**Πίνακας 13: Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα αιτιακής απόδοσης της επίδοσης**

	ΜΟ	Δ	ΕΤ	ΤΑ
1. Η σχολική επιτυχία είναι κληρονομήσιμο ταλέντο.	2,7	2,0	3,0	3,2
2. Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να βελτιώσει τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών, ακόμα και των πιο αδύναμων.	4,4	4,0	4,0	0,6
3. Τα παιδιά των πολύ μορφωμένων γονέων τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά των λιγότερο μορφωμένων γονέων.	2,7	3,0	2,0	1,2
4. Ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι πολύ έξυπνοι μπορούν να έχουν υψηλή σχολική επίδοση, εάν προσπαθήσουν.	4,2	4,0	4,0	0,7
5. Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά από τα κορίτσια.	3,3	3,0	3,0	1,2
6. Η σχολική επιτυχία ενός παιδιού προκαλείται από βιολογικά προκαθορισμένα χαρακτηριστικά.	2,7	3,0	3,0	0,9
7. Ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τη διαφορά με τους «δύσκολους» μαθητές.	4,2	4,0	4,0	0,8
8. Τα παιδιά που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά φτωχότερων οικογενειών.	2,2	2,0	2,0	1,0
9. Όταν ένα παιδί δεν τα πηγαίνει καλά στο σχολείο, αυτό οφείλεται στο ότι δεν προσπαθεί αρκετά.	3,6	4,0	4,0	1,0
10. Τα κορίτσια είναι καλύτερα στη Γλώσσα	3,3	3,0	3,0	1,2

από τα αγόρια.				
11. Η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα ευφυΐας του παιδιού.	2,9	3,0	3,0	0,9
12. Οι δάσκαλοι είναι αποδοτικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν.	3,8	4,0	4,0	0,8
13. Η προσωπική μόρφωση των γονέων ευθύνεται για την επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους στο σχολείο.	2,7	3,0	3,0	1,0
14. Η σκληρή προσπάθεια του μαθητή οδηγεί σε καλούς βαθμούς στο σχολείο.	4,2	4,0	4,0	0,7
15. Σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια τα πάνε καλά με τους αριθμούς.	3,3	3,0	3,0	1,1
16. Ένας μαθητής που είναι «αδύναμος» στην πρώτη τάξη θα είναι «αδύναμος» και στην έκτη.	2,4	2,0	2,0	1,0
17. Η σχολική επιτυχία ενός μαθητή εξαρτάται από τις ικανότητες του δασκάλου του/της.	3,4	4,0	4,0	0,8
18. Το κοινωνικό status της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού.	2,7	3,0	2,0	1,1
19. Κάθε παιδί μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο εάν προσπαθεί αρκετά σκληρά.	4,1	4,0	4,0	0,7
20. Τα αγόρια είναι αυτά που κατά κύριο λόγο τα πάνε καλά με την επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά.	3,3	3,0	3,0	1,1
Στερεοτυπικές αντιλήψεις: η επίδραση του φύλου	3,3	3,3		1,1
Κληρονομικές, βιολογικές και κοινωνικές καταβολές	2,6	2,7		0,9
Προσπάθεια του παιδιού και η επίδραση του δασκάλου	4,0	4,0		0,5
Πορεία της επίδοσης	3,0	3,0		0,7

---

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (ΜΟ), διάμεσο (Δ), επικρατούσα τιμή (ΕΤ) και τυπική απόκλιση (ΤΑ).

---

---