

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παραγυιού Ελένη
Α.Μ.: 7567122101015

Προβλεπτικοί Παράγοντες της Σχολικής Εμπλοκής των Γονέων Μαθητών και Μαθητριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Χρυσή (Σίσσυ) Χατζηχρήστου, Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας,
ΕΚΠΑ (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Παναγιώτης Λιανός, Διδάκτωρ Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Αθήνα, Φεβρουάριος 2024

Σημείωμα Συγγραφέα

Το παρόν δοκίμιο αποτελεί διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του εν λόγω έργου είναι απότοκο προσωπικής εργασίας και γίνεται κατάλληλη αναφορά στο ερευνητικό έργο τρίτων, όπου αυτό είναι απαραίτητο, τηρώντας τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γονικοί και σχολικοί παράγοντες που προβλέπουν και συνδέονται με τη σχολική εμπλοκή των Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 316 γονείς από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για τη σχολική πολιτισμική συμβατότητα (School Cultural Congruity Scale), την εμπλοκή της οικογένειας (Family-School Engagement Scale), τη γονική υποστήριξη (Parent Support Scale), τη γονική αυτοαποτελεσματικότητα (Parent Efficacy Scale), το γονικό άγχος (Parental Stress Scale [PSS]), τα εμπόδια γονικής εμπλοκής (Barriers to Engagement Scale), τους ρόλους και τις ευθύνες (Roles and Responsibilities Scale), τη γονική τυπολογία (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire [PSDQ]) και ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής εμπλοκής με τις σχετικές με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητές, ενώ βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές. Επίσης, στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής εντοπίστηκαν στην ομάδα των γονέων με μέσο συγκριτικά με την ομάδα των γονέων με χαμηλό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, καθώς και στις ομάδες των γονέων υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με τις ομάδες χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου. Επιπρόσθετα, καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια συγκριτικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η χώρα καταγωγής του γονέα, η γονική υποστήριξη, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και το γονικό στρες αποτέλεσαν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές της σχολικής γονικής εμπλοκής.

Λέξεις-Κλειδιά: γονείς, Έλληνες, αλλοδαποί, γονική εμπλοκή στο σχολείο

Abstract

The goal of the present study was to examine the parent and school related factors that correlate with and predict parental school-based involvement in primary and secondary education in Greece. The sample consisted of 316 parents from the region of Attica. The participants completed self-report questionnaires regarding their sense of school cultural congruity (School Cultural Congruity Scale), the level of their school-based involvement (Family-School Engagement Scale), the level of parental support (Parent Support Scale) and self-efficacy towards their child (Parent Efficacy Scale), the level of parental stress (Parental Stress Scale [PSS]), the perceived barriers to engagement (Barriers to Engagement Scale), the roles and responsibilities regarding their child's education (Roles and Responsibilities Scale), the perceived parenting styles and dimensions (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire [PSDQ]) and also a questionnaire that included demographic data. Significant correlations were identified between school-based involvement and parent and school related factors as well. Significant differences between the foreign group and the group of Greek parents were reported regarding the parent and school related variables. Moreover, higher levels of school-based involvement were reported in the group of parents with a middle family annual income compared to the lower annual family income group of parents. Higher levels of school-based involvement were reported in the parental groups of higher educational background compared to the groups of lower educational background. In addition, higher levels of school-based involvement were identified in primary compared to secondary education. Finally, parent's country of origin, parental support, social self-efficacy and parental stress were significant predictors of parental school-based involvement.

Keywords: parents, Greek parents, foreign parents, school-based parental involvement

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Κατάλογος πινάκων.....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8
Ορισμοί γονικής εμπλοκής.....	8
Τύποι γονικής εμπλοκής.....	11
Θεωρητικές προσεγγίσεις της γονικής εμπλοκής.....	15
Παράγοντες που προβλέπουν και σχετίζονται με τη σχολική γονική εμπλοκή.....	20
Ερευνητικοί στόχοι, υποθέσεις και ερωτήματα.....	50
Μέθοδος.....	53
Συμμετέχοντες.....	53
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	56
Διαδικασία.....	65
Αποτελέσματα.....	67
Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.....	67
Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων.....	71
Συζήτηση.....	84
Περιορισμοί και προτάσεις.....	101
Βιβλιογραφία.....	106

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας των συμμετεχόντων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων.....	54
Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας των συμμετεχόντων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών.....	55
Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και συντελεστές αξιοπιστίας των υπό μελέτη κλιμάκων για το συνολικό δείγμα.....	69
Πίνακας 4. Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα ρόλοι και ευθύνες.....	70
Πίνακας 5. Δείκτες συνάφειας μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής με τις υπό μελέτη μεταβλητές.....	73
Πίνακας 6. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, t-test και μεγέθη επίδρασης για τις υπό μελέτη μεταβλητές ως προς τη χώρα καταγωγής.....	76
Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς το συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα.....	77
Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα.....	79
Πίνακας 9. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ανάλυση διακύμανσης της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησης.....	80
Πίνακας 10. Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση με τη σχολική γονική εμπλοκή ως μεταβλητή κριτήριο.....	82

Πρόλογος

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη διευθύντρια του ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία» και επόπτρια μου, Καθ. Χ. Χατζηχρήστου, για την δυνατότητα που μου έδωσε να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο μίας διεθνούς διαπολιτισμικής έρευνας και για την εμπιστοσύνη της στις δυνάμεις μου καθ'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την Επικ. Καθ. Α. Λαμπροπούλου και τον Δρ. Παναγιώτη Λιανό για την πολύτιμη καθοδήγησή τους αλλά και για τα ερεθίσματα, τις γνώσεις και τις ιδέες, με τις οποίες με εφοδίασαν για την μετέπειτα επαγγελματική μου σταδιοδρομία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου, καθώς και στους συμφοιτητές και φίλους που απέκτησα κατά τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού, με τους οποίους μοιραζόμαστε κοινές ανησυχίες, προβληματισμούς και όνειρα.

Προβλεπτικοί Παράγοντες της Σχολικής Εμπλοκής των Γονέων Μαθητών και Μαθητριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι γονείς συνιστούν πρόσωπα αναφοράς, αφού συνήθως αποτελούν τους πρωταρχικούς φροντιστές για τα παιδιά καλύπτοντας τις ανάγκες διαβίωσής τους και παρέχοντάς τους ασφάλεια. Ταυτόχρονα, προσφέρουν υλική και συναισθηματική υποστήριξη, ενώ λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους, συμβάλλοντας στην αντίληψη που διαμορφώνουν εκείνα για τον κόσμο και τις σχέσεις με σημαντικούς άλλους (Albanese et al., 2019). Παράλληλα, ένα από τα κατεξοχήν πλαίσια κοινωνικοποίησης και δραστηριοποίησης των παιδιών είναι το σχολείο (Ely & Gleason, 2019). Το σχολείο αποτελεί περιβάλλον εκμάθησης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και σημαντικών δεξιοτήτων ζωής, που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία (Goldberg et al., 2019). Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά πως οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχουν πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο (Barger et al., 2019. Ogg & Antony, 2019). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν πως η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου σχετίζεται με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ότι η συχνή θετική επικοινωνία μεταξύ των δύο πλαισίων συνδέεται με την καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Fu et al., 2022. Hampden-Thomson & Galindo, 2017. Jeon et al., 2021).

Ορισμοί Γονικής Εμπλοκής

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την σχέση σχολείου και οικογένειας είναι η έννοια της γονικής εμπλοκής. Πρόκειται για μία θεωρητική έννοια, η οποία είναι ευρεία και βιβλιογραφικά λαμβάνει διαφορετικούς ορισμούς. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας αυτής, καθώς οι ερευνητές την προσεγγίζουν

με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε αντιφατικά ευρήματα (Alharti, 2023).

Σύμφωνα με τους Grolnick & Slowiaczek (1994), ο όρος «γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση» αναφέρεται στην «παροχή πόρων (χρόνου, ενέργειας, χρημάτων) από τον γονέα στο παιδί και την επένδυσή τους σε έναν συγκεκριμένο τομέα» (σ. 238). Υπό το πρίσμα αυτό, ο ορισμός της γονικής εμπλοκής αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της, καθώς οι γονείς επιλέγουν να εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετική συχνότητα σε ποικίλους τομείς της ζωής των παιδιών (σχολείο, εξωσχολικές δραστηριότητες, κοινωνική ζωή) (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ο Crozier (1999) ορίζει την γονική εμπλοκή ως την «επέμβαση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών που αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την σχολική εξέλιξη των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία» (σ. 222).

Άλλοι ερευνητές προσεγγίζουν την έννοια της γονικής εμπλοκής δίνοντας έμφαση στην ποιοτική της έκφραση και όχι τόσο στην ποσότητα και το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες μετέχουν οι γονείς. Οι Goodall & Montgomery (2013) υποστηρίζουν ότι η γονική εμπλοκή αναπαριστά ένα συνεχές με διαβαθμίσεις. Μέσω της ανταλλαγής γνωστικών πόρων ανάμεσα στο παιδί, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς προκαλείται μια δυναμική διεργασία επικοινωνίας (Hughes & Greenhough, 2006, σ. 471, όπως αναφέρεται στους Goodall & Montgomery, 2013). Απώτερο στόχο αποτελεί οι γονείς να μετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, αντιλαμβανόμενοι την εμπλοκή τους ως διάσταση του γονικού τους ρόλου (Gross et al., 2020). Υπό αυτή την έννοια, η γονική εμπλοκή επικεντρώνεται στους δεσμούς σχολείου και οικογένειας και στην κοινή ευθύνη που μοιράζονται τα δύο συστήματα ως προς την σχολική εκπαίδευση του παιδιού (Emerson et al., 2012. Posey-Maddox & Haley-Lox, 2016).

Οι Barge & Loges (2003) υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενό του όρου «γονική εμπλοκή» διαφοροποιείται, καθώς είναι συνάρτηση του υποκειμενικού βιώματος των

εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του παιδιού μερών. Για τους γονείς των μαθητών η γονική εμπλοκή αναφέρεται στη σύναψη δεσμών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και στην τακτική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τη βέλτιστη υποστήριξη των παιδιών (Hill et al., 2018). Επιπλέον, οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως καίρια διάσταση της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών την παροχή μαθησιακής υποστήριξης και τη συμμετοχή τους στην σχολική μελέτη (Silinskas & Kikas, 2019). Παράλληλα, οι γονείς αξιολογούν ως εξαιρετικά σημαντική την εμπλοκή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Erdener & Knoepfel, 2018). Τέλος, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου μεταξύ των γονέων, του σχολείου και της κοινότητας φαίνεται να αποτελεί για τους γονείς πτυχή της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση (Rattenborg et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως βασική διάσταση της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση την ουσιαστική επαφή των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τον έλεγχο εκ μέρους των γονέων της ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών του μαθητή, την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων συνδιαλλαγής μέσα από την επιβολή πειθαρχίας (Gokturk & Dinckal, 2018). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων είναι κατεξοχήν δική τους αρμοδιότητα εξαιτίας της ιδιότητάς τους (Silinskas & Kikas, 2019).

Για τους μαθητές η γονική εμπλοκή έχει συμπεριφορική διάσταση και νοηματοδοτείται ως παροχή βοήθειας από τους γονείς με τις σχολικές εργασίες και υποχρεώσεις με έμφαση στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών και όχι στην άσκηση αυστηρού ελέγχου (Nunez et al., 2023). Ακόμα, οι μαθητές θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή αποτυπώνεται στο ειλικρινές ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική και κοινωνική τους ζωή αλλά και στην επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο και στην εδραίωση σταθερών δεσμών (Uslu & Gizir, 2017).

Τύποι Γονικής Εμπλοκής

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994) διέκριναν τρεις τύπους γονικής εμπλοκής. Ο πρώτος ονομάζεται σχολικός/συμπεριφορικός (behavior) και αναφέρεται στη φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο και την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, όπως οι δια ζώσης συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών, οι σχολικές εκδηλώσεις και οι δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα, που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου.

Η προσωπική/συναισθηματική (personal) εμπλοκή είναι ο δεύτερος τύπος και αναφέρεται στη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών ότι οι γονείς νοιάζονται ουσιαστικά για τη σχολική τους πορεία και καθημερινότητα και απολαμβάνουν να έχουν αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους σε θέματα σχετικά με το σχολείο. Αυτή η στάση των γονέων μπορεί να δημιουργήσει στα παιδιά την αντίληψη ότι οι γονείς διέπονται από θετικά συναισθήματα για το παιδί και το σχολείο.

Τέλος, η γνωστική διανοητική εμπλοκή (cognitive/intellectual) αναφέρεται στην προσπάθεια των γονέων να εκθέσουν τα παιδιά τους σε γνωστικά ερεθίσματα που εμπλουτίζουν το γνωστικό τους υπόβαθρο και ενδυναμώνουν τις δεξιότητές τους.

Σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein (1995, 2005) υπάρχουν έξι τύποι γονικής εμπλοκής, οι οποίοι ενισχύουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η γονική μέριμνα (parenting) αφορά στην εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων από τους γονείς με σκοπό την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθησιακών αναγκών του παιδιού στο περιβάλλον του σπιτιού και τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, ώστε το οικογενειακό περιβάλλον να λειτουργεί υποστηρικτικά. Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας (communicating) περιλαμβάνει τις αμοιβαίες προσπάθειες σχολείου και οικογένειας για καθιέρωση τακτικής επικοινωνίας, με στόχο την εξέλιξη του μαθητή. Ο τρίτος τύπος «οι γονείς ως εθελοντές» (volunteering) αναφέρεται στη δραστηριοποίηση των γονέων με σκοπό την προσφορά

εθελοντικής εργασίας και τη συμβολή στο έργο των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών εντός ή εκτός της αίθουσας του σχολείου, αλλά και στη δυνατότητά τους να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες άθλησης, εκπαιδευτικές επισκέψεις, σχολικές εκδηλώσεις με την οργάνωση εθελοντικών ομάδων. Ο τέταρτος τύπος «οι γονείς ως δάσκαλοι» (learning at home) σχετίζεται με την εκπαίδευση των γονέων ώστε να συντονίζουν κατάλληλα και να παρέχουν βοήθεια στις σχολικές εργασίες των παιδιών αλλά και να προσφέρουν ποικίλα γνωστικά ερεθίσματα στους μαθητές μέσα από δραστηριότητες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ο πέμπτος τύπος «οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων» (decision making) αφορά στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στα κέντρα λήψης αποφάσεων από το σχολείο αλλά και στην εκπροσώπησή τους από τα αντίστοιχα εκλογικά όργανα. Τέλος, ο έκτος τύπος «συνεργασία με την κοινότητα» (collaborating with community) αναφέρεται στη διασύνδεση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, με σκοπό την εξεύρεση κοινοτικών πόρων και υπηρεσιών για την ισχυροποίηση των σχολικών προγραμμάτων και την ολιστική υποστήριξη των μαθητών/τριών.

Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1997) διέκριναν τη γονική εμπλοκή σε δύο ευρύτερες κατηγορίες άμεσα συνδεδεμένες με τις δραστηριότητες των γονέων τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού όσο και στο σχολείο.

Η εμπλοκή στο σπίτι (home-based involvement) λαμβάνει χώρα εκτός του σχολείου, συχνά στο περιβάλλον του σπιτιού και μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικούς τρόπους και μορφές. Ειδικότερα, αναφέρεται στον έλεγχο εκ μέρους των γονέων των σχολικών εργασιών του μαθητή, στην παρακολούθηση της προόδου του αλλά και στην παροχή συναισθηματικής υποστήριξης και την ανοιχτή επικοινωνία με το παιδί ως προς τα σχετικά με το σχολείο θέματα. Ακόμα, αφορά στον εμπλουτισμό της ρουτίνας του παιδιού με δραστηριότητες που προάγουν τη σχολική επιτυχία καθώς και στην τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του μαθητή (Hill & Tyson, 2009). Οι Gan & Bilige (2019) διέκριναν τις εξής

διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στο σπίτι: (α) την επικοινωνία γονέων-παιδιών, (β) τη θέσπιση κανόνων, (γ) τη συναισθηματική υποστήριξη, (δ) την παροχή βοήθειας με τις σχολικές εργασίες, (ε) την εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων και (ζ) τις γονικές προσδοκίες. Παρατηρείται στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ γονικής εμπλοκής στο περιβάλλον του σπιτιού και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν υιοθετείται η δημοκρατική λήψη αποφάσεων και η ποιοτική επικοινωνία (Day & Dotterer, 2018). Αντίθετα, η χρήση στρατηγικών αυστηρού συμπεριφορικού και ψυχολογικού ελέγχου εκ μέρους των γονέων έχει συνδεθεί με λιγότερα ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές (Bonanati & Rubach, 2022). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα της γονικής εμπλοκής είναι σημαντικοί παράγοντες για τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών/τριών.

Η εμπλοκή στο σχολείο/σχολική γονική εμπλοκή (school-based involvement) περιγράφεται ως «η δέσμευση των γονέων στη συνεργατική σχέση οικογένειας και σχολείου» (Epstein, 1990, σ. 100), ενώ οι Green et al. (2007) υποστηρίζουν ότι η έννοια αυτή αναφέρεται «στο σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο και έχουν ως επίκεντρό τους το παιδί» (σ. 534). Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την άμεση επαφή των γονέων με το σχολείο μέσα από δραστηριότητες, όπως η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς του παιδιού, η παρακολούθηση των συσκέψεων γονέων-εκπαιδευτικών, η ενεργή παρουσία στις συνεδριάσεις και τις δράσεις των συλλόγων γονέων και εκπαιδευτικών (Parent-Teacher Associations), καθώς και στις οργανώσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Parent-Teacher Organizations) (Park et al., 2017). Ακόμα, αναφέρεται στις τακτικές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, στη δια ζώσης επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση αλλά και την επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και αλληλογραφίας (Gibbs et al., 2021). Εξίσου σημαντική πτυχή της σχολικής εμπλοκής είναι η εθελοντική παροχή υπηρεσιών και η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις

και δράσεις (Barger et al., 2019. Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Σε ορισμένες μετα-αναλύσεις η σχολική γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει μεγαλύτερη ισχύ επίδρασης στη σχολική επίδοση των μαθητών συγκριτικά με την εμπλοκή σε επίπεδο σπιτιού (Erdem & Kaya, 2020. Kim & Hill, 2015). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική γονική εμπλοκή και τη σχολική επίδοση συχνά διαμεσολαμβάνεται από τις υποστηρικτικές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, που ενδεχομένως ενισχύουν τις θετικές νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών για το σχολείο.

Στην Ελλάδα προβλέπεται η συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά και διαδικαστικά ζητήματα της σχολικής κοινότητας, η εμπλοκή τους στην οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και η ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους μέσω του θεσμού της εβδομαδιαίας περιόδου επισκέψεων των γονέων (Νόμος 1566/1985, άρθρο 53). Με την αντικατάσταση του άρθρου 53 με το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 θεσμοθετήθηκε η σύσταση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε ελληνικό σχολείο καθώς και η συμμετοχή εκπροσώπων γονέων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Παράλληλα, οι σύλλογοι γονέων των σχολείων του ίδιου δήμου συγκροτούν μία ένωση γονέων και αντίστοιχα οι ενώσεις γονέων του ίδιου νομού μία ομοσπονδία γονέων. Σε κρατικό επίπεδο οι ομοσπονδίες γονέων συναποτελούν μία συνομοσπονδία. Συνεπώς, οι γονείς δύνανται να έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική διοίκηση ως εκλεγμένα μέλη του διοικητικού συμβουλίου, μέλη σε συμβουλευτική επιτροπή ή μέλη της ένωσης γονέων και εκπαιδευτικών, εάν υπάρχει (Πέτρογλου, 2014).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί ο τύπος της εμπλοκής των γονέων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αφορά τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο καθώς και οι γονικοί και σχολικοί παράγοντες που την προβλέπουν και συσχετίζονται μαζί της.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Γονικής Εμπλοκής

Τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύουν το φαινόμενο της γονικής εμπλοκής είτε αξιοποιώντας θεωρητικές έννοιες είτε εμπειρικές μελέτες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Εν προκειμένω, θα παρουσιαστούν τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία αντιμετωπίζουν τους γονείς, τον/την μαθητή/τρια και το σχολείο ως πλαίσια που συνδιαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα και τη γονική συμπεριφορά ως δυναμική μεταβλητή, υφιστάμενη τις επιδράσεις πολλαπλών παραγόντων.

Βιο-οικολογική Θεωρία

Η βιο-οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner (1979, όπως αναφέρεται στους Wang et al., 2019) υποστηρίζει ότι ο μαθητής αποτελεί ένα σύστημα, που ονομάζεται μικροσύστημα και βρίσκεται στο επίκεντρο ομόκεντρων κύκλων-συστημάτων. Τα συστήματα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ασκώντας άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στο παιδί.

Το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα στα οποία μετέχει το παιδί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού και το σχολείο, στο οποίο φοιτά. Στο πλαίσιο αυτό, η γονική εμπλοκή μπορεί να ειπωθεί ως πτυχή του μεσοσυστήματος (Erlendsdottir et al., 2022). Πιο συγκεκριμένα, οι επικοινωνιακές τεχνικές, η διάθεση για συνεργασία, οι κυρίαρχες πεποιθήσεις και αξίες των δύο συστημάτων αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Stanley & Kuo, 2022).

Το εξωσύστημα αναφέρεται στις επιρροές που δέχονται τα άτομα, τα οποία μετέχουν στα μικροσυστήματα του παιδιού. Ωστόσο, παρόλο που το παιδί δεν έχει άμεσο ρόλο σε αυτό επηρεάζεται μέσω των συναλλαγών του με τους σημαντικούς άλλους. Ειδικότερα, η

εργασία των γονέων συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, την δυνατότητα πρόσβασης σε πόρους αλλά και τον διαθέσιμο χρόνο και την ενέργεια που επενδύουν οι γονείς στην ανατροφή και αντιστοίχως στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού (Stanley & Kuo, 2022).

Το μακροσύστημα περιλαμβάνει τους ευρύτερους συστημικούς παράγοντες εντός των οποίων ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Τέτοιοι είναι η θρησκεία, ο πολιτισμός που έχουν προεκτάσεις σε επίπεδο κυβερνητικής και νομοθετικής πολιτικής αλλά και κυρίαρχων κοινωνικών νορμών και αντιλήψεων (Bronfenbrenner, 2005).

Τέλος, το χρονοσύστημα αφορά στην ιστορική συνθήκη κατά την οποία λαμβάνει χώρα η ανατροφή των παιδιών, η οποία σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη και την τεχνολογική πρόοδο που τη συνοδεύουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η πανδημία COVID-19, η οποία έφερε αντιμέτωπη τη σχολική κοινότητα με μία ριζική αλλαγή· την εξοικείωση με ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης και αντιστοίχως την εξεύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας των οικογενειών με τους εκπαιδευτικούς (Alharti, 2023. Hatzichristou et al., 2021. Hatzichristou et al., 2022. Mladenova, 2020). Οι κοινωνικοιστορικές συνθήκες επιφέρουν μεταβολές και στα νομοθετικά πλαίσια των χωρών, ενώ η ισχύουσα νομοθεσία συνδέεται άμεσα με το καθεστώς της νομιμότητας των αλλοδαπών γονέων και των παιδιών τους στην χώρα υποδοχής (Cureton, 2020).

Η Epstein (2001) βασισμένη στη βιο-οικολογική θεωρία ανέπτυξε το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της οικογένειας και του σχολείου, προσεγγίζοντας την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία ως τρεις σφαίρες, οι οποίες επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν χωρίς να αλληλεπικαλύπτονται πλήρως, ενώ στο σημείο τομής τους βρίσκεται το παιδί, το οποίο όμως δεν είναι παθητικός δέκτης των πληροφοριών από το περιβάλλον. Η συμβολή του θεωρητικού αυτού μοντέλου έγκειται στο γεγονός ότι

αναδεικνύει την αναπτυξιακή πλευρά της σχέσης οικογένειας και σχολείου, η οποία διαμεσολαβείται από τη γονική εμπλοκή.

Τέλος, το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονικής εμπλοκής στο σχολείο (Eccles & Harold, 1996, σ. 6) αντιμετωπίζει τη γονική εμπλοκή ως μια οικοσυστημική δυναμική διεργασία και ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, του σχολείου, του ίδιου του παιδιού, της γειτονιάς αλλά και του οικογενειακού πλαισίου (Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2013). Τα παραπάνω στοιχεία έχουν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των γονέων αφορούν τον γονικό τους ρόλο, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, τις απόψεις τους σχετικά με τη δεκτικότητα του σχολικού συστήματος και τη διάθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού για συνεργασία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετίζονται άμεσα με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν τα δύο πλαίσια.

Θεωρία Πολιτισμικού Κεφαλαίου

Οι Lee & Bowen (2006) προσάρμοσαν την Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου του Bourdieu (1983) προσθέτοντας την πολιτισμική διάσταση για την αποτελεσματικότερη ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων του σχολείου και της οικογένειας σε σχολικά πλαίσια με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Το πεδίο (field) αναφέρεται «στις νόρμες και πεποιθήσεις που αξιολογούνται ως καταλληλότερες εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου», όπως είναι το σχολείο (Thompson, 2008, σ. 69). Η έξη (habitus) αναφέρεται «στην υποκειμενική οπτική του κάθε ατόμου, δηλαδή τις προσωπικές αξίες και αντιλήψεις, τις οποίες ενστερνίζεται αλλά και τις πράξεις που αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις αυτές» (Bourdieu, 2002, σ. 27). Ο βαθμός της σύγκλισης ανάμεσα στην έξη και το πεδίο καθορίζει το «απόθεμα» του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι γονείς εντός ενός συγκεκριμένου πεδίου, όπως

είναι το σχολείο. Όσο περισσότερο διαφέρει η «έξη» από το «πεδίο», τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να κυριαρχεί αμοιβαίο κλίμα καχυποψίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Antony-Newman, 2020).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Lee & Bowen (2006) το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι προσόν που αποκτούν οι λευκοί, Ευρωπαίοι και Αμερικανοί μεσαίας τάξης και υψηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς, των οποίων η κουλτούρα και η νοοτροπία είναι συμβατή με την κουλτούρα του σχολικού συστήματος. Επομένως, οι αλλοδαποί γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ενδέχεται να νιώθουν λιγότερο αποδεκτοί και έτσι να αποσυρθούν από τη συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Ringerberg et al., 2009. Turney & Kao, 2009). Δημογραφικές μεταβλητές, όπως το οικογενειακό εισόδημα και εκπαιδευτικό επίπεδο και η χώρα καταγωγής των γονέων, μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες ερμηνείας της διαφοροποίησης στα επίπεδα της σχολικής εμπλοκής των γονέων με υψηλά επίπεδα πολιτισμικού κεφαλαίου συγκριτικά με εκείνους με χαμηλά επίπεδα (Jabar et al., 2023).

Μάλιστα, σε άλλες έρευνες επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι θα καταγραφούν υψηλότερα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής στην ομάδα των γηγενών γονέων που διέθεταν πολιτισμικό κεφάλαιο σε σύγκριση με την ομάδα των αλλοδαπών γονέων (Calzada et al., 2015. Koustourakis et al., 2016. Lee & Bowen, 2006).

Μοντέλο Γονικής Εμπλοκής των Hoover-Dempsey & Sandler

Οι Hoover-Dempsey & Sandler (1995) επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα «Γιατί και πώς οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους» εστιάζοντας περισσότερο στους ψυχολογικούς παράγοντες που συνδέονται με τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση (Whitaker, 2019. Williams-Johnson & Gonzalez-De Hass, 2022). Το θεωρητικό μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) έχει κατακόρυφη δομή πέντε

επιπέδων, όπου η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η ευεξία του παιδιού παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης σύνθετων μεταβλητών.

Στο πρώτο επίπεδο υποστηρίζεται ότι η απόφαση των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων: (α) των προσωπικών κινήτρων για τους γονείς, που περιλαμβάνουν την κατασκευή του γονικού τους ρόλου («Νιώθουν οι γονείς ότι είναι χρέος τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση του παιδιού;») και το αίσθημα της γονικής αυτοποτελεσματικότητας («Διακατέχονται οι γονείς από το αίσθημα ότι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους σε ό,τι αφορά ζητήματα σχολικής εκπαίδευσης;»), (β) των γενικών και ειδικών προσκλήσεων για συνεργασία από το σχολείο («Νιώθουν οι γονείς ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο των παιδιών τους και ότι λαμβάνουν προσκλήσεις συμμετοχής στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς;») και προσκλήσεων από το ίδιο το παιδί («Πιστεύουν οι γονείς ότι το παιδί έχει ανάγκη και επιθυμεί την εμπλοκή τους στη σχολική του ζωή;») και (γ) του πλαισίου ζωής της οικογένειας, δηλαδή των γνώσεων και των δεξιοτήτων των γονέων καθώς και του χρόνου και της ενέργειας που διαθέτουν («Νιώθουν οι γονείς ότι διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες αλλά και τον χρόνο και τη διάθεση, ώστε να συμβάλουν στη διεκπεραίωση των σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών τους;»). Όπως γίνεται αντιληπτό, το πλαίσιο ζωής της οικογένειας είναι συνάρτηση του κοινωνικού προφίλ, της οικονομικής κατάστασης, του εκπαιδευτικού επιπέδου, της πολιτισμικής προέλευσης των γονέων αλλά και της αντίστοιχης ικανότητάς τους για πρόσβαση σε πόρους, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών/τριών (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Στο επίπεδο μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου (1,5) παρουσιάζονται οι παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της επιλογής της μορφής εμπλοκής των γονέων. Τέτοιοι είναι οι προσδοκίες, οι στόχοι, οι φιλοδοξίες και οι αξίες των γονέων, οι δραστηριότητες στο σπίτι, οι δραστηριότητες στο σχολείο καθώς και η συχνότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται οι μηχανισμοί γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση, οι οποίοι περιλαμβάνουν: (α) την ενθάρρυνση της προόδου και της σχολικής εξέλιξης των παιδιών, (β) τη μοντελοποίηση στρατηγικών και πρακτικών με σκοπό την εκμάθηση και τη γενίκευση τους από τα παιδιά για την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους και την επίλυση προβλημάτων, (γ) την ενίσχυση συμπεριφορών που προάγουν τη μάθηση και (δ) την παροχή καθοδήγησης στα παιδιά ώστε να ολοκληρώνουν τις σχολικές εργασίες.

Το τρίτο επίπεδο αφορά τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τις πρακτικές και τις μεθόδους που εφαρμόζονται από τους γονείς στο προηγούμενο επίπεδο. Στο τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, που αναδύονται ως αποτέλεσμα της παρεχόμενης στήριξης και καθοδήγησης από τους γονείς. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η ανάπτυξη της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτονομίας των μαθητών. Στο πέμπτο επίπεδο αποτυπώνεται η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.

Παράγοντες που Προβλέπουν και Σχετίζονται με τη Σχολική Γονική Εμπλοκή

Σύμφωνα με τον Jafarog (2015), οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: τους γονικούς, τους σχολικούς και αυτούς που αφορούν στο ίδιο το παιδί. Η κατηγοριοποίηση αυτή θα χρησιμοποιηθεί και παρακάτω, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες εκείνους που αφορούν στους γονείς και το σχολείο και στη σχέση τους με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο.

Γονικοί Παράγοντες

Χώρα Καταγωγής Γονέων. Η χώρα καταγωγής των γονέων φαίνεται να παίζει ρόλο στις νοητικές αναπαραστάσεις και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών τόσο

σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών όσο και με τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Kast & Schwab, 2023).

Τα αποτελέσματα μετα-αναλύσεων φανερώνουν ότι σε χώρες της Ασίας, της Λατινικής Αμερικής και της Μέσης Ανατολής οι γονείς προτιμούν να εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι από ό,τι στο σχολείο (Antony-Newman, 2020. Tang, 2015). Πράγματι, σε έρευνα με στόχο τη σύγκριση του βαθμού εμπλοκής των γονέων με καταγωγή την Κίνα που διέμεναν στον Καναδά με εκείνο των Καναδών γονέων, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην σχολική ζωή των παιδιών τους (Dyson, 2001). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι Κινέζοι γονείς έτειναν να εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία στο χώρο του σπιτιού και όχι σε επίπεδο σχολείου. Συμβατά με τα παραπάνω είναι και τα ευρήματα άλλης έρευνας, όπου προέκυψε ότι οι αλλοδαποί γονείς στις Η.Π.Α με καταγωγή την Λατινική Αμερική εμπλέκονταν λιγότερο σε επίπεδο σχολείου και περισσότερο στο σπίτι συγκριτικά με τους γονείς με καταγωγή από τις Η.Π.Α (Grace & Gerdes, 2018). Οι Curtis et al. (2021) ισχυρίζονται ότι οι συλλογικές αξίες των αλλοδαπών γονέων με καταγωγή από χώρες της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής αναδεικνύουν ως βασικό αρωγό στην εκπαίδευση των μαθητών τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που ενδεχομένως αποθαρρύνει τους γονείς από τη συμμετοχή σε επίπεδο σχολείου, αφού θεωρούν ότι έτσι λειτουργούν παρεμβατικά και όχι υποστηρικτικά. Με τις παραπάνω διαπιστώσεις συνάδουν τα ευρήματα μεταγενέστερων ερευνητών, οι οποίοι εντόπισαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής μεταξύ αλλοδαπών μεταναστών πρώτης γενιάς και γηγενών γονέων στην Αμερική και την Ισπανία (Freeman et al., 2023. Garcia-Carmona et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Beauregard et al. (2014) η έμφαση που δίνεται από τους αλλοδαπούς γονείς στην εμπλοκή τους σε επίπεδο σπιτιού έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται η πεποίθηση ότι οι γονείς αυτοί είναι «αόρατοι» στις σχολικές τάξεις και

υπονομεύει ακόμα περισσότερο την συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, που έχουν ενεργητική παρουσία στους Συλλόγους Γονέων και Καθηγητών, αποτελεί εκφραστή των ιδεών και των αντιλήψεων της κυρίαρχης κουλτούρας. Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί γονείς υποεκπροσωπούνται, ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να βρεθούν «εγκλωβισμένοι» ανάμεσα σε δύο πόλους: αυτόν της αδιαφορίας και εκείνον της υπερεμπλοκής μέσω της άσκησης κριτικής (Doucet, 2011).

Σε ό,τι αφορά έρευνες στον ελλαδικό χώρο, στη μελέτη των Anastasiou & Papagianni (2020) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Έλληνες γονείς ανέφεραν υψηλά επίπεδα εμπλοκής στο σχολείο, εστιάζοντας στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσω των εκλεγμένων οργάνων και στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού, όταν ανέκυπτε κάποιο εκπαιδευτικό ζήτημα. Σύμφωνα με τους Pnevmatikos et al. (2008), οι Έλληνες γονείς τείνουν να συνδέουν την σχολική επίδοση των παιδιών τους με τις δια ζώσεις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ενώ θεωρούν ότι η εμπλοκή τους σε επίπεδο σπιτιού δεν είναι ικανοποιητική. Το εύρημα αυτό συνδέεται με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάθεση της σχολικής μελέτης των παιδιών σε ιδιωτικούς φορείς (Pnevmatikos et al., 2008).

Παρά το γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την σχολική εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ελλιπή, στη μελέτη των Androulakis et al. (2017) παρατηρήθηκε ότι η δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και κυρίως των μεταναστών γονέων στο σχολικό πλαίσιο είναι μειωμένη εξαιτίας της υποτίμησης του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς με καταγωγή την Αλβανία θεωρούσαν τη συχνότητα εμπλοκής τους σε επίπεδο σχολείου επαρκή και την αντιλαμβάνονταν με τη μορφή των σποραδικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού με σκοπό την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν αντίθετη άποψη, αφού θεωρούσαν την σχολική εμπλοκή των Αλβανών γονέων ελλιπή (Androulakis et al., 2017).

Επιπρόσθετα, σε ορισμένες έρευνες για τους γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η χώρα καταγωγής του γονέα αποτέλεσε προβλεπτική μεταβλητή της συμμετοχής του σε επίπεδο σχολείου (Hill et al., 2004. Jafarov et al., 2015. Lavenda, 2011. Ringenberg et al., 2009. Shumow et al., 2011).

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές τονίζουν την διαδικασία του επιπολιτισμού, ως κεντρική για την μορφή και τη συχνότητα της εμπλοκής των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Turney & Kao, 2009. Waters, 2004). Σύμφωνα με τον Berry (1986, όπως αναφέρεται στους Shuang et al., 2018, σ. 332), ο επιπολιτισμός αφορά «στις αλλαγές που υφίστανται οι πολιτισμικές ομάδες λόγω της συνεχούς επαφής τους στη διάρκεια μίας χρονικής περιόδου». Η διαδικασία αυτή συνιστά ένα συνεχές και περιλαμβάνει διαφορετικές στρατηγικές, που διακρίνονται ανάλογα με την απόδοση θετικής ή αρνητικής αξίας στο παλιό και το νέο πολιτισμικό πλαίσιο. Η εναρμόνιση αναφέρεται στην απόδοση θετικής αξίας τόσο στον κληρονομικό όσο και στον νέο πολιτισμό, η αφομοίωση στην απόδοση αρνητικής αξίας στον παλιό και θετικής στο νέο, ο διαχωρισμός στην απόδοση θετικής αξίας στον παλιό και αρνητικής στο νέο και η περιθωριοποίηση στην απόδοση αρνητικής αξίας και στους δύο πολιτισμούς. Οι Calzada et al. (2015) υποστηρίζουν ότι η επιλογή της στρατηγικής της εναρμόνισης από αλλοδαπούς γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στο σχολείο (συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, εθελοντισμός), ενώ αποτέλεσε προβλεπτική μεταβλητή της εμπλοκής των αλλοδαπών γονέων στο σχολείο. Παρομοίως, οι Curtis et al. (2021) εντόπισαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής των Κινέζων γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αμερικής και της αφομοίωσης, ως επιλεγμένης στρατηγικής επιπολιτισμού.

Εκπαιδευτικό Επίπεδο Γονέων. Σύμφωνα με τον Jafaron (2015), οι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να υιοθετούν μία περισσότερο ρεαλιστική ματιά σε σχέση με την πραγματική επίδοση των παιδιών τους, έχουν υψηλότερες προσδοκίες από εκείνα, δημιουργούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και βιώνουν λιγότερο γονικό στρες. Επιπλέον, οι γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο διέπονται από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και από υψηλότερες προσδοκίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών συγκριτικά με τους γονείς χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου (Đurišić & Bunijevac, 2018. Grolnick et al., 1997. Tan, 2019).

Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πρώτοι να αναλαμβάνουν συχνότερα ρόλο του γονέα-δασκάλου που μπορεί να υποστηρίξει τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού, να επικοινωνεί με άνεση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, να εκφέρει με αυτοπεποίθηση τη γνώμη του και να συμμετέχει ενεργά στη σχολική ζωή του παιδιού του. Ως εκ τούτου, στην πρώτη ομάδα γονέων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής συγκριτικά με τους γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, εύρημα που επιβεβαιώνεται από μεταγενέστερες έρευνες (Benner et al., 2016. Gibbs et al., 2021. Jabar et al., 2023. Lee & Bowen. 2006. Overstreet et al., 2005. Shumow et al., 2011). Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο στο σχολείο, ενδεχομένως εξαιτίας του μειωμένου αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους σχετικά με την ικανότητά τους να επικοινωνούν με το σχολείο και να επιλύουν τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν (Gibbs et al., 2021. Lee & Bowen, 2006).

Μάλιστα, σε ορισμένες έρευνες το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα φαίνεται να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής γονικής εμπλοκής ανεξαρτήτως του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της καταγωγής των γονέων (Dordevic et al., 2022. Park et al., 2017. Parkes et al., 2015. Shumow et al., 2011. Sy et al., 2007), ενώ σε άλλες το

εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων συνιστά προβλεπτικό παράγοντα μόνο ως προς την εμπλοκή σε επίπεδο σπιτιού (Buckingham et al., 2014. Gubbins & Otero, 2019).

Οικονομική Κατάσταση της Οικογένειας. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι συνυφασμένη με την εργασία των γονέων. Το προσοδοφόρο επάγγελμα των γονέων σχετίζεται με το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και συνεπώς την πρόσβαση σε περισσότερους πόρους, που μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος των παιδιών (Malone, 2017). Επιπλέον, οι γονείς με υψηλότερο βιοτικό επίπεδο εμπλέκονται περισσότερο και πιο ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους, ειδικά σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σχολείου (Alameda-Lawson & Lawson, 2018. Benner et al., 2016. Delgado-Gaitan, 1991. Domina, 2005. Jabar et al., 2023. Park & Holloway, 2018).

Σύμφωνα με τον Lareau (2003), οι γονείς υψηλότερου οικονομικού επιπέδου είναι περισσότερο πιθανό να θεωρούν τους εαυτούς τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας σε αντίθεση με τους γονείς χαμηλότερου επιπέδου οι οποίοι τείνουν να θεωρούν εξ ολοκλήρου υπεύθυνους για την μάθηση του παιδιού τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, τα παιδιά οικογενειών με υψηλό βιοτικό επίπεδο είναι πιθανό να ανήκουν σε οικογένεια με δύο γονείς, οι οποίοι διαθέτουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη σχολική εκπαίδευση του παιδιού τους. Ακόμα, οι γονείς υψηλού οικονομικού επιπέδου είναι πιθανότερο να έχουν θετικές σχολικές εμπειρίες και να λαμβάνουν περισσότερες προσκλήσεις για εμπλοκή εκ μέρους του σχολείου, γεγονός που τονώνει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Park & Holloway, 2013). Αντίθετα, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας έχει επισημανθεί ως ένα από τα βασικότερα εμπόδια της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με περιορισμένη πρόσβαση σε υλικούς πόρους και ερεθίσματα, υψηλότερο γονικό στρες και χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής (Hornby & Blackwell, 2018. Turney & Kao, 2009).

Ωστόσο, τα ευρήματα ερευνών σχετικά με την προβλεπτική ισχύ του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας είναι αντικρουόμενα, αφού σε άλλες μελέτες το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής γονικής εμπλοκής (Choi et al., 2015. Grolnick & Slowziasek, 1994. Lavenda, 2011. Park & Holloway, 2013), ενώ σε άλλες δεν συνιστά προβλεπτική μεταβλητή (Gubbins & Otero, 2019).

Γονική Υποστήριξη. Σύμφωνα με τους Kikas et al. (2014), η γονική υποστήριξη σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού αναφέρεται «στις συμπεριφορές και τις πρακτικές εκείνες που προάγουν τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών» (σ. 4). Οι συμπεριφορές αυτές ποικίλουν ως προς τη μορφή τους και περιλαμβάνουν τις συζητήσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου μεταξύ γονέων και παιδιών, την προαγωγή της μάθησης και τη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών με εξωσχολικές δραστηριότητες, τη διάθεση των απαραίτητων πόρων (υλικά, βιβλία, γραφική ύλη κ.ά) καθώς και τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος και περιβάλλοντος μελέτης (Kikas et al., 2014).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένα κενό ως προς τη σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στη θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής σε επίπεδο σπιτιού και των υποστηρικτικών γονικών πρακτικών (Durisik & Bunijevac, 2017. Nunez et al., 2017). Στο πλαίσιο αυτό, έχει διαπιστωθεί ότι υποστηρικτικές γονικές πρακτικές, όπως οι συχνές συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών σχετίζονταν με υψηλότερο βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο (Desforges & Abouchaar, 2003. Stright & Yeo, 2013. Xia et al., 2020). Ακόμα, οι υποστηρικτικές γονικές συμπεριφορές, όπως το ουσιαστικό ενδιαφέρον για την σχολική πρόοδο του παιδιού, η ενθάρρυνση του παιδιού για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα και η προαγωγή της αυτονομίας του/της

μαθητή/τριας έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο (Lerner & Grolnick, 2020. Lerner et al., 2022).

Στην έρευνα των Cherng & Ho (2017) εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων που είχαν γεννηθεί στην Αμερική και των αλλοδαπών γονέων που διέμεναν στις Η.Π.Α ως προς τις συμπεριφορές γονικής υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί γονείς μετείχαν με μικρότερη συχνότητα σε συζητήσεις με τους εφήβους μαθητές σχετικά με το σχολείο, εύρημα που αποδίδεται σύμφωνα με τους μελετητές στους περιορισμένους πόρους, στους οποίους έχουν πρόσβαση οι αλλοδαποί γονείς (Cherng & Ho, 2017. Lareau, 2011). Επιπρόσθετα, οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες ορισμένων αλλοδαπών γονέων είναι πιθανό να οδηγούν στη μείωση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με την ικανότητά τους να υποστηρίζουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών (Suizzo et al., 2015).

Ο Auerbach (2007) σε συνεντεύξεις που πραγματοποίησε με συμμετέχοντες αλλοδαπούς γονείς με καταγωγή την Αφρική και τη Λατινική Αμερική διαπίστωσε ότι η γονική υποστήριξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαίδευση. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αλλοδαποί γονείς στη χώρα υποδοχής έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις και εμπόδια, η υποστήριξη που δύνανται να παρέχουν μπορεί να είναι περιορισμένη συγκριτικά με τους γηγενείς γονείς (Brown et al., 2022. Day & Dotterer, 2018. Hornby & Lafaele, 2018. Qin & Han, 2014). Σε έρευνα των Dumont et al. (2012) στην ομάδα των Ευρωπαίων μαθητών καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης γονικής υποστήριξης συγκριτικά με την ομάδα των μαθητών, των οποίων οι γονείς είχαν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μάλιστα, οι πρώτοι αντιλαμβάνονταν τους γονείς τους ως περισσότερο ικανούς να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να υποστηρίξουν τη σχολική τους πρόοδο.

Στις περισσότερες έρευνες η γονική υποστήριξη λειτουργεί ως προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Boonk et al., 2018), ενώ έχει συνδεθεί κυρίως με την εμπλοκή σε επίπεδο σπιτιού (Moroni et al., 2015). Στην έρευνα των Kikas et al. (2014) οι υποστηρικτικές γονικές πρακτικές των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσαν στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της εμπλοκής στο σχολείο τόσο για τις μητέρες όσο και για τους πατέρες του δείγματος.

Γονική Αυτοαποτελεσματικότητα. Οι Ardel & Eccles (2001) ορίζουν την γονική αυτοαποτελεσματικότητα ως «το σύνολο των αντιλήψεων των γονέων ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη και την επιτυχία των παιδιών τους» (σ. 945). Σύμφωνα με τη θεωρία της ατομικής αποτελεσματικότητας, τα άτομα μέσω γνωστικών διεργασιών νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Bandura, 1977). Οι γνωστικές διεργασίες αυτές αποτελούν διαμεσολαβητικές μεταβλητές στη σχέση μεταξύ εμπειριών και εκδηλούμενων συμπεριφορών και συνδέονται με τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του να διατηρήσει τον έλεγχο σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του.

Κατ'αντιστοιχία, οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν στη σχολική ζωή του παιδιού τους αναλογιζόμενοι τα πιθανά αποτελέσματα και τις συνέπειες, που μπορεί να έχουν οι ενέργειές τους. Έτσι, βασιζόμενοι στις προβλέψεις αυτές θέτουν στόχους, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε διαφορετικές συνθήκες και διαμορφώνονται ανάλογα με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Bandura, 1989). Ειδικότερα, οι Eccles & Harold (1993) προσδιόρισαν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων σχετικά με τη σχολική εμπλοκή τους ως αποτέλεσμα τριών μεταβλητών: (α) της αυτοπεποίθησης των γονέων σχετικά με την ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά με τις σχολικές τους εργασίες, (β) της αντίληψης των γονέων αναφορικά με την ικανότητά τους να υποστηρίζουν μαθησιακά τα παιδιά όσο αυτά αναπτύσσονται και παίρνουν καλύτερους βαθμούς και (γ) των πεποιθήσεών

τους πως μπορούν να ασκήσουν επιρροή στο σχολείο μέσω της συμμετοχής τους σε εκλεγμένα όργανα.

Το αίσθημα γονικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένο με την λειτουργικότητα των γονέων και των παιδιών τους, επηρεάζει την μεταξύ τους σχέση, την ψυχική υγεία των γονέων αλλά και την ανάπτυξη των ίδιων των παιδιών (Albanese et al., 2019). Οι γονείς, που διακατέχονται από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το να βοηθούν το παιδί τους να επιτύχει στο σχολείο, τείνουν να νιώθουν περισσότεροι ικανοί σε αυτόν τον τομέα (Gibbs et al., 2021). Επομένως, είναι περισσότερο πιθανό να ενστερνίζονται την άποψη ότι η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού θα έχει θετικό αντίκτυπο για το ίδιο.

Ακόμα, θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων μαθητών και της εμπλοκής τους σε επίπεδο σχολείου (Ardelt & Eccles, 2001. Bahena & Gehlbach, 2016. Gibbs et al., 2021. Gubbins & Otero, 2020. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995. Semke et al., 2010). Ταυτόχρονα, οι γονείς που διέπονται από υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εμπλέκονται αρκετές φορές σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών και έχουν ουσιαστική επικοινωνία με τους τελευταίους, η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην επίδοση του μαθητή, αλλά αφορά και την αποτελεσματικότερη υποστήριξη της μελέτης του. Επίσης, συζητούν συχνά με τα παιδιά τους σχετικά με το σχολείο και συμβάλλουν στην καλλιέργεια εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλήματος (Gubbins & Otero, 2020). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Gibbs et al. (2021) οι γονείς με τα υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής στο σχολείο των μαθητών ήταν εκείνοι που διακατέχονταν από υψηλότερο αίσθημα επάρκειας σχετικά με την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις για την σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και να υποστηρίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας έτειναν να συμμετέχουν λιγότερο μέσω του εθελοντισμού στη

σχολική ζωή των παιδιών, ενώ επικοινωνούσαν σποραδικά και αποσπασματικά με τους εκπαιδευτικούς (Bandura, 1977. Gibbs et al., 2021. Park & Holloway, 2013).

Αναφορικά με τους αλλοδαπούς γονείς, οι αντιθέσεις και οι αντικρουόμενες προσλαμβάνουσες που δέχονται στη χώρα υποδοχής είναι δυνατό να αυξήσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα και να υπονομεύσουν το αίσθημα αυτεπάρκειάς τους (Choe, 2022). Όταν οι πολιτισμικές αξίες και τα παραδοσιακά πρότυπα ανατροφής των αλλοδαπών γονέων έρχονται σε αντίθεση τα αντίστοιχα πρότυπα της χώρας υποδοχής, οι γονείς εγκλωβίζονται, με αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί στον γονικό τους ρόλο (Boruszak-Kiziukiewicz & Kmita, 2020). Αυτό το αίσθημα αβεβαιότητας και μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας των αλλοδαπών γονέων συγκριτικά με τους γηγενείς αναδείχθηκε στην μελέτη του Yakhnich (2016), όπου γονείς με καταγωγή τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης που ζούσαν στο Ισραήλ έρχονταν αντιμέτωποι με τη σύγκρουση «παλιού» και «νέου» εξαιτίας της έκθεσής τους σε ανοίκεια κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Παράλληλα, σε διαπολιτισμική έρευνά διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετώπιζαν οι αλλοδαποί γονείς στη χώρα υποδοχής προέβλεψαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Kiang et al., 2017). Ο ισχυρισμός αυτός τεκμηριώνεται και από την μελέτη των Okagaki & Frensch (1998), στην οποία οι Ευρωπαίοι και Αμερικανοί γονείς σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους στην σχολική αυτοαποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους γονείς με καταγωγή την Ασία και τη Λατινική Αμερική. Συμβατά με τα παραπάνω είναι τα ευρήματα του Ali (2008), καθώς σε συνεντεύξεις με συμμετέχοντες αλλοδαπούς γονείς από Αραβικές χώρες που διέμεναν στον Καναδά προέκυψε ως κυρίαρχη θεματική η δυσκολία των γονέων να παισιώσουν κατάλληλα την φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, να τους προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη στη σχολική μελέτη αλλά και να προαγάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη με εξωσχολικές δραστηριότητες, γεγονός που πυροδοτούσε στους γονείς αισθήματα αβοηθητότητας και ενοχής. Μάλιστα, η δυσκολία

κατανόησης και χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής σχετίστηκε με μειωμένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των μητέρων, οι οποίες δεν ένιωθαν επαρκείς ως προς την επαφή με τους εκπαιδευτικούς, την παροχή βοήθειας στα παιδιά τους αναφορικά με τις σχολικές τους εργασίες και την κοινωνικοποίησή τους (Choe, 2022).

Τα ευρήματα διεθνών ερευνών καταδεικνύουν ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων αποτελεί προβλεπτική μεταβλητή της εμπλοκής τους στο σχολείο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bahena & Gelbach, 2016. Gubbins & Otero, 2020. Minke et al., 2014. Park & Holloway, 2013. Wang et al., 2016).

Γονικό Στρες. Το γονικό στρες είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί και έχει διαβαθμίσεις ανάλογα με την πηγή και το πλαίσιο του στρεσογόνου γεγονότος (Crnik & Low, 2002). Το γονικό στρες προσδιορίζεται ως «η ψυχολογική δυσφορία που πηγάζει από τις απαιτήσεις της ανατροφής των παιδιών» (Anthony et al., 2005, σ. 134). Σύμφωνα με τη Θεωρία του Γονικού Στρες, το γονικό στρες ορίζεται ως «ένα φαινόμενο που εμπερικλείει τον γονικό ρόλο και προκύπτει όταν οι διαθέσιμοι γονικοί πόροι δεν επαρκούν ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών της οικογένειας» (Deater-Deckard, 2008, σ. 5).

Οι Semke et al. (2010) βασισμένοι στην θεωρία των Hoover-Dempsey & Sandler (1997) διαμόρφωσαν ένα θεωρητικό μοντέλο, που αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το γονικό στρες συνδέεται με τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρουν, το γονικό στρες είναι πιθανό να επηρεάζει αρνητικά το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και το γονικό ρόλο και αντιστοίχως μέσω των ψυχολογικών αυτών μηχανισμών να υπονομεύει τη σχολική γονική εμπλοκή. Ακόμα, το αυξημένο γονικό στρες είναι πιθανό να «απορροφά» τη διαθέσιμη ενέργεια και τον χρόνο των γονέων με αντίκτυπο στη σχολική γονική εμπλοκή

(Crnic & Ross, 2017). Το αυξημένο γονικό στρες σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής τους σε δραστηριότητες (π.χ. εθελοντισμός) σε επίπεδο σχολείου (Halme et al., 2006. LaForret & Mendez, 2010. Semke et al., 2010. Spinelli et al., 2022).

Το γονικό στρες επηρεάζει την ψυχική ευεξία των γονέων, έχοντας αντίκτυπο στις γονικές πρακτικές (Ucus et al., 2017. Warren & Aloia, 2019). Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα στρες εμπλέκονται λιγότερο τόσο στην ανατροφή όσο και στο παιχνίδι με τα προσχολικής ηλικίας παιδιά τους (Giallo et al., 2013). Στην αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ γονικού στρες και σχολικής γονικής εμπλοκής σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γονικοί τύποι διαπαιδαγώγησης, αφού πολλοί ερευνητές εντόπισαν αρνητική συνάφεια μεταξύ του γονικού στρες και του υποστηρικτικού γονικού τύπου και θετική μεταξύ του γονικού στρες και του αυταρχικού αλλά και του επιτρεπτικού γονικού τύπου (Camisasca et al., 2022. Fonseca et al., 2020).

Όσον αφορά στους αλλοδαπούς γονείς, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι πολλαπλοί στρεσογόνοι παράγοντες με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι και που ασκούν επιρροή στον τρόπο άσκησης του γονικού τους ρόλου. Ειδικότερα, οι αντικρουόμενες πολλές φορές κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες μεταξύ του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, που προωθεί την ατομικότητα και του μη δυτικού, που προάγει τη συλλογικότητα και την αλληλεξάρτηση, μπορεί να διαταράξουν τις οικογενειακές ισορροπίες και να οδηγήσουν στην αύξηση του γονικού στρες (Antony-Newman, 2020).

Οι Nomaguchi & House (2013) εντόπισαν διαφορές στα επίπεδα γονικού στρες μεταξύ των λευκών μητέρων παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αμερική και των μητέρων με καταγωγή την Αφρική, που είχαν γεννηθεί στην χώρα υποδοχής. Επιπλέον, οι μητέρες με καταγωγή την Ασία και την Ισπανία, οι οποίες είχαν γεννηθεί στις χώρες καταγωγής τους, χαρακτηρίζονταν από υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τις ντόπιες

μητέρες. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί γονείς με καταγωγή τη Συρία και την Κίνα, που διέμεναν στον Καναδά, χαρακτηρίζονταν από υψηλότερα επίπεδα γονικού στρες συγκριτικά με τους Καναδούς γονείς (Mitchell et al., 2019). Στην έρευνα της Dimitrova (2018) καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα γονικού στρες στην ομάδα των αλλοδαπών γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με καταγωγή την Αλβανία, τη Ρωσία, τη Σερβία και τη Σλοβενία που διέμεναν στην Ιταλία σε σχέση με τους Ιταλούς γονείς. Το γονικό στρες είναι πιθανό να εντείνεται εξαιτίας των ευρύτερων συστημικών παραγόντων που ενδεχομένως επιβαρύνουν την ψυχική κατάσταση των γονέων, όπως είναι η ανεργία, το χαμηλό οικογενειακό ετήσιο εισόδημα, η μειωμένη κοινωνική υποστήριξη και οι χαμηλότερες πιθανότητες πρόσληψης σε διάφορα εργασιακά πλαίσια αλλά και οι γλωσσικές δυσκολίες (Hong et al., 2021. Kiang et al., 2017. Popp et al., 2018).

Τέλος, το γονικό στρες σε έρευνες με γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει αναδειχθεί ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης της σχολικής γονικής εμπλοκής (Kohl et al., 2000. LaForett & Mendez, 2010).

Γονικοί Τύποι Διαπαιδαγώγησης. Η Darling (1999) περιγράφει τη γονικότητα ως «μία σύνθετη δραστηριότητα, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές των γονέων, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επηρεάζοντας το παιδί» (Darling, 1999, σ. 2). Οι συμπεριφορές αυτές είναι σύμφυτες με τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές και εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρεάζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά των παιδιών και συμβάλλουν καταλυτικά στη διαμόρφωση του ψυχισμού τους (Ambert, 1994). Παράλληλα, οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία, κατά την οποία τα παιδιά τους φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα βιώνουν πολλαπλές μεταβάσεις τόσο σε βιολογικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, καθώς εκτίθενται σε νέα ερεθίσματα και εμπειρίες. Αυτές οι αλλαγές αναπόφευκτα έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα και τη συχνότητα των συναναστροφών των

παιδιών με τους γονείς (Bornstein, 2019). Οι Darling & Steinberg (1993) υποστήριξαν ότι για να κατανοήσει κανείς τις διεργασίες μέσω των οποίων η ανατροφή και οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης επηρεάζουν την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, θα πρέπει να προβεί στη διάκριση μεταξύ γονικών πρακτικών και γονικών τύπων.

Οι Darling & Steinberg (1993) περιγράφουν τις γονικές πρακτικές (parental practices) ως «τις συγκεκριμένες συμπεριφορές μέσω των οποίων οι γονείς επιτυγχάνουν τους στόχους της κοινωνικοποίησης των παιδιών» (Darling & Steinberg, 1993, σ. 493). Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν την καθιέρωση μίας συγκεκριμένης ρουτίνας και κανόνων, τις αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα παιδιά, τη χρήση μεθόδων συμμόρφωσης και πειθαρχίας καθώς και την παροχή ανταμοιβών.

Αντίστοιχα, οι Darling & Steinberg (1993) αναφέρουν ότι:

Η γονική τυπολογία αντικατοπτρίζει έναν σύνολο στάσεων και συμπεριφορών προς το παιδί, οι οποίες δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα εντός του οποίου δραστηριοποιείται και κοινωνικοποιείται το παιδί. Αυτές οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν συγκεκριμένες στοχευμένες συμπεριφορές μέσω των οποίων οι γονείς επιτελούν τα γονικά τους καθήκοντα και συνιστούν τις γονικές πρακτικές και κάποιες άδηλες λιγότερο στοχοκατευθυνόμενες γονικές συμπεριφορές, όπως οι χειρονομίες, η αλλαγή στον τόνο της φωνής και η αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων (σ. 488).

Τόσοι οι γονικές πρακτικές όσο και οι γονικοί τύποι εκπορεύονται από τους στόχους και τις αξίες, που διέπουν τους γονείς. Σύμφωνα με τους Darling & Steinberg (1993), οι γονικοί τύποι μπορούν να ειπωθούν ως μία κατηγορική ρυθμιστική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ γονικών πρακτικών και της εξελικτικής πορείας των παιδιών.

Από την παραγοντική ανάλυση σε έρευνα που διεξήγαγε η Baumrind (1991) σχετικά με τη γονική συμπεριφορά προέκυψαν δύο διαστάσεις: ο βαθμός ανταπόκρισης και ο βαθμός απαιτητικότητας. Η πρώτη αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι γονείς έχουν οικειότητα με το παιδί τους και το υποστηρίζουν, γεγονός το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του παιδιού για διεκδίκηση, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του. Η διάσταση της ανταπόκρισης αντιπροσωπεύει τη ζεστασιά, την αμοιβαιότητα και την ουσιαστική επικοινωνία γονέων και παιδιών. Η απαιτητικότητα αφορά στην απαίτηση των γονέων το παιδί τους να είναι σε θέση να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο, ώστε να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία (Pellerin, 2005). Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τις αντιπαραθέσεις, την πειθαρχία και τον έλεγχο. Επομένως, η ανταπόκριση αναφέρεται στην τάση των γονέων να επιδεικνύουν στοργή και φροντίδα, ενώ η απαιτητικότητα στην τάση τους για έλεγχο και οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Μια παρόμοια προσέγγιση των διαστάσεων της γονικής συμπεριφοράς παρουσιάστηκε από τον Rohner (2004), ο οποίος διατύπωσε την Θεωρία της Διαπροσωπικής Αποδοχής-Απόρριψης και υποστήριξε ότι τα παιδιά αντιδρούν με συνεπή τρόπο σε γονικές συμπεριφορές που αντιλαμβάνονται ως αποδοχή ή απόρριψη. Η αποδοχή αναφέρεται στη στοργή και μπορεί να εκφραστεί είτε λεκτικά (π.χ. έπαινοι, κομπλιμέντα) είτε σωματικά (π.χ. αγκαλιές, φιλιά), ενώ η απόρριψη αναφέρεται στην απουσία ή τη στέρηση της τρυφερότητας και λαμβάνει τέσσερις μορφές (συναισθηματική ψυχρότητα, εχθρότητα και επιθετικότητα, αδιαφορία και παραμέληση, αδιαφοροποίητη απόρριψη) (Γκαρή & Μυλωνάς, 2019). Σύμφωνα με τους Rohner et al. (2005), η συναισθηματική ζεστασιά τοποθετείται σε ένα συνεχές, που εκτείνεται από τον υψηλό βαθμό αποδοχής μέχρι τον ελάχιστο βαθμό, δηλαδή την απόρριψη.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν η διαπολιτισμική φύση των διαστάσεων αυτών και τη συνεκτική αντίδραση των παιδιών στις διαστάσεις αυτές ανεξαρτήτως πολιτισμικού

υποβάθρου (Mendo-Lazaro et al., 2019. Ren et al., 2023). Οι Grolnick & Pomerantz (2009) επισήμαναν τη σύνδεση μεταξύ της γονικότητας και της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση· σχέση η οποία διαμεσολαβείται από την υποστήριξη της αυτονομίας και τον γονικό έλεγχο. Η υποστήριξη της αυτονομίας περιλαμβάνει την ενθάρρυνση του μαθητή να λαμβάνει αποφάσεις, να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν καθώς και τον σεβασμό στις ιδέες και τις απόψεις του. Από την άλλη ο έλεγχος μπορεί να λάβει δύο μορφές: τον συμπεριφορικό έλεγχο, ο οποίος αναφέρεται στην επιδίωξη των γονιών να γνωρίζουν πληροφορίες σχετικά με τη σχολική και την κοινωνική ζωή των παιδιών και ο ψυχολογικός, που αναφέρεται σε γονικές πρακτικές με στόχο τη συμμόρφωση του παιδιού με έναν επιβεβλημένο τρόπο σκέψης (Bouffard & Labranche, 2023).

Με βάση τις διαστάσεις της Baumrind, προέκυψαν αρχικά τρεις γονικοί τύποι: ο υποστηρικτικός, ο αυταρχικός, ο επιτρεπτικός. Αργότερα, η Baumrind (1971) σε έρευνα της με παιδιά προσχολικής ηλικίας έκανε λόγο και για έναν τέταρτο τύπο γονέα, τον απορριπτικό/παραμελητικό (rejecting/neglecting), ο οποίος παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα τόσο στη διάσταση της απαιτητικότητας όσο και της ανταπόκρισης.

Ο υποστηρικτικός/διαλεκτικός τύπος γονέα (authoritative) σημειώνει υψηλές βαθμολογίες τόσο στη διάσταση της απαιτητικότητας όσο και σε αυτή της ανταπόκρισης. Πρόκειται για γονείς που θέτουν ξεκάθαρα και σαφή όρια. Σύμφωνα με τον Steinberg (2001, σ. 13, όπως αναφέρεται στην Baumrind, 2013, σ. 12) τα χαρακτηριστικά που μεταβιβάζονται από αυτό τον τύπο γονέων στα παιδιά τους είναι η αυτοπεποίθηση, το κίνητρο για την επίτευξη των στόχων, η προκοινωνική συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος και η αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι υποστηρικτικοί γονείς ενθαρρύνουν όλο και περισσότερο τη λεκτική επικοινωνία με τα παιδιά τους και επιλύουν τις διαφωνίες μέσω του διαλόγου χωρίς να καταφεύγουν σε συγκρούσεις (Baumrind, 1991). Παράλληλα, συμμερίζονται την άποψη πως, όπως και οι ίδιοι, έτσι και τα παιδιά έχουν

δικαιώματα και υποχρεώσεις, χωρίς να αγνοούν τις ικανότητες και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Επιδιώκουν την ισορροπία ανάμεσα στην ανεξαρτησία και τη συμμόρφωση, χωρίς να θεωρούν ότι αυτές αποτελούν αντιφατικές δυνάμεις. Γι' αυτόν το λόγο, ασκούν έλεγχο στα παιδιά σεβόμενοι την προσωπικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλίας. Ζητούν την άποψη των παιδιών σε θέματα που αφορούν την οικογένεια και προάγουν την ανάπτυξη της αυτονομίας τους (Baumrind, 1966).

Στο θεωρητικό μοντέλο του Goodall (2013) ο διαλεκτικός τύπος γονέα, προσφέροντας τα κατάλληλα επίπεδα γονικού ελέγχου, διαλόγου και φροντίδας, δημιουργεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, μέσα από το ειλικρινές ενδιαφέρον και την αυξημένη εμπλοκή στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών του. Οι γονείς που υιοθετούν περισσότερο διαλεκτικές μεθόδους ανατροφής διέπονται από ένα υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα επίπεδα γονικού στρες (Harpraz et al., 2021). Η εμπλοκή των διαλεκτικών γονέων εκφράζεται και συντηρείται μέσω των υψηλών αλλά και ρεαλιστικών προσδοκιών, της ενεργού υποστήριξης στις σχολικές εργασίες του παιδιού, της πρώιμης δέσμευσης στη σχολική ζωή και της διατήρησής της και κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου συνήθως η εμπλοκή των γονέων φθίνει. Σε διεθνείς έρευνες εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της γονικής εμπλοκής στο σχολείο και του υποστηρικτικού τύπου γονέα (Chan et al., 2020. Steinberg et al., 1992. Yaffe, 2015). Οι Rentzou et al. (2019) στη συγκριτική τους μελέτη με πατέρες μαθητών προσχολικής ηλικίας διαπίστωσαν ότι ο υποστηρικτικός γονικός τύπος προέβλεψε θετικά την πατρική εμπλοκή στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως του πολιτισμικού υποβάθρου των γονέων.

Οι αυταρχικοί γονείς (authoritarian) από την άλλη συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία στη διάσταση της απαιτητικότητας, ωστόσο στερούνται ανταπόκρισης. Επικεντρώνονται στην πειθαρχία, την άσκηση εξουσίας και την τήρηση των κανόνων, χωρίς να παρέχουν

εξηγήσεις στα παιδιά τους για τις μεθόδους τιμωρίας και συμμόρφωσης που υιοθετούν. Δεν είναι στοργικοί και δεν ανταποκρίνονται στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Αυτός ο τύπος γονέα περιλαμβάνει την εφαρμογή άμεσων σωματικών τιμωριών (Clemens et al., 2020). Οι γονείς αυτοί επιβάλλουν αυστηρά πρότυπα στα παιδιά τους, ενώ θεωρούν ότι η διεκδίκηση αυτονομίας εκ μέρους των παιδιών τους έρχεται σε σύγκρουση με τους δικούς τους κανόνες. Σε αντίθεση με τους υποστηρικτικούς γονείς, οι αυταρχικοί χρησιμοποιούν εξαναγκαστικές μορφές ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών, όχι μόνο για να επιτύχουν την άμεση συμμόρφωση με τις οδηγίες τους, αλλά και για να τα ωθήσουν να είναι περισσότερο πειθαρχημένα. Επιπρόσθετα, ψέγουν τα παιδιά τους όταν αποτυγχάνουν και δεν τους παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εντός του οποίου εκείνα μπορούν να αντιληφθούν τις αιτίες της αποτυχίας τους (Kuppens & Ceulemans, 2019). Η ισχυρή αυτή συσχέτιση διαμεσολαβείται από την πεποίθηση των γονέων ότι το παιδί τους είναι ένα «δύσκολο» παιδί (Delvecchio et al., 2020). Οι αυταρχικοί γονείς διέπονται από χαμηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους διαλεκτικούς και τους επιτρεπτικούς γονείς, ενδεχομένως εξαιτίας της δυσκολίας τους να ασκήσουν έλεγχο σε διάφορες καταστάσεις (Delvecchio et al., 2020. Fonseca et al., 2020. Harpaz et al., 2021).

Μάλιστα, οι γονείς που διακρίνονται από υψηλότερο άγχος αναφορικά με τον γονικό τους ρόλο και χαμηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να υιοθετούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες σε σχέση με την επίδοση των παιδιών και να καταφεύγουν σε τιμωρητικές τακτικές, υιοθετώντας ένα αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης (Chen et al., 2020. Kong & Yasmin, 2022. Olla et al., 2018). Το αυταρχικό στυλ συσχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής (Matejevic et al., 2014. Steinberg et al., 1992. Stright & Yeo, 2013). Σε άλλη έρευνα, το αυταρχικό γονικό στυλ λειτούργησε ως αρνητικός προβλεπτικός δείκτης της πατρικής εμπλοκής στην εκπαίδευση (Rentzou et al., 2019).

Οι επιτρεπτικοί γονείς (permissive) είναι στοργικοί και χαρακτηρίζονται από ανταπόκριση αλλά όχι από απαιτητικότητα. Δεν θέτουν όρια, επιτρέποντας στα παιδιά τους να ρυθμίζουν τα ίδια τη συμπεριφορά τους, χωρίς να έχουν απαιτήσεις (Yaffe, 2018). Παράλληλα, δεν τα ενθαρρύνουν να συμμορφώνονται με τους εξωτερικά καθορισμένους κοινωνικούς κανόνες και πρότυπα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να προκαλείται σύγχυση στα παιδιά, τα οποία δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν τη συνεπή και συγκροτημένη στάση και συμπεριφορά από την αλόγιστη και απρόσεκτη. Οι γονείς αυτοί αποδέχονται κάθε παρόρμηση και επιθυμία των παιδιών, ενώ σπάνια τα τιμωρούν (Aloia & Warren, 2019. Baumrind, 1991). Επιπλέον, τείνουν να μην ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών τους, καθώς ασπάζονται την άποψη πως κάτι τέτοιο λειτουργεί ως πρόσκομμα στην ανάπτυξη της αυτονομίας των τελευταίων (Baumrind, 2013). Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι πιθανό να οδηγήσουν στην παραμέληση των παιδιών, γεγονός που μπορεί να εκδηλώνεται μέσω της υιοθέτησης ανθυγιεινών διατροφικών συνηθειών, της ασυνέπειας ως προς την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και της κατανάλωσης υπερβολικού χρόνου σε ηλεκτρονικές συσκευές (Langer et al., 2014. Lopez et al., 2018).

Αργότερα, οι Maccoby & Martin (1983, όπως αναφέρεται στους Shucksmith et al., 1999) εισήγαγαν μία περαιτέρω διάκριση κάνοντας λόγο για τον επιτρεπτικό-επιεική (permissive-indulgent) και τον επιτρεπτικό-αδιάφορο (permissive-indifferent) τύπο γονέα. Ο επιτρεπτικός-επιεικής δεν θέτει όρια και παρέχει μέτρια υποστήριξη, ενώ δεν διακατέχεται από προσδοκίες για τα τέκνα του. Ο επιτρεπτικός-αδιάφορος είναι αποστασιοποιημένος συναισθηματικά και παράλληλα δεν αλληλεπιδρά με τα παιδιά του, δεν παρέχει έλεγχο και υποστήριξη. Σύμφωνα με την Baumrind (1971), τα παιδιά των αδιάφορων γονέων διακρίνονται από χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και λιγότερη αυτονομία, ενώ σύμφωνα με άλλες έρευνες «ενηλικιώνονται» ταχύτερα και μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα και μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, είναι πιθανό να

αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ρύθμιση του συναισθήματος και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων (Sanvictores & Mendez, 2022).

Ο επιτρεπτικός γονικός τύπος έχει συνδεθεί θετικά με το γονικό στρες και αρνητικά με το αίσθημα γονικής αυτοαποτελεσματικότητας (Martinez et al., 2020). Παράλληλα, σε έρευνα με δείγμα μαθητές Γυμνασίου υποστηρίζεται ότι ο επιτρεπτικός τύπος γονέα έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση του μαθητή, τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και των μαθηματικών (Albulescu et al., 2023). Ωστόσο, τα ευρήματα σχετικά με την εμπλοκή του επιτρεπτικού τύπου γονέα στην εκπαίδευση των παιδιών είναι αντιφατικά. Οι Matejevic et al. (2014) παρατήρησαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής θετικής σχέσης μεταξύ του επιτρεπτικού γονικού τύπου σε δείγμα πατέρων μαθητών εφήβων μαθητών και της εμπλοκής τους σε επίπεδο σχολείου. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του επιτρεπτικού γονικού τύπου και της πατρικής εμπλοκής στην εκπαίδευση (Rentzou et al., 2019. Xia et al., 2020).

Σε σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο απαντάται ένας ακόμα γονικός τύπος, ο αυστηρός τύπος (strict parent), ο οποίος εμφανίζει στοιχεία τόσο του αυταρχικού όσο και του υποστηρικτικού τύπου γονέα, χωρίς όμως να ταυτίζεται με κάποιον από αυτούς (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011). Ο γονικός αυτός τύπος προέκυψε από την έρευνα της Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009) σε δείγμα 1.572 πατέρων από 13 διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο αυστηρός τύπος πατέρα θέτει όρια στην προβληματική συμπεριφορά του παιδιού του και είναι αδιάλλακτος ως προς τους οικογενειακούς κανόνες και τις μεθόδους πειθαρχίας που εφαρμόζει. Επιπλέον, πιέζει τα παιδιά του ώστε να συμμορφώνονται με τους κανόνες και, αν εκείνα παρεκκλίνουν από αυτούς, τα τιμωρεί. Η διαφορά του αυστηρού με τον αυταρχικό γονικό τύπο έγκειται στο γεγονός ότι ο πρώτος βοηθά το παιδί να βελτιωθεί μέσω της τιμωρίας, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην τυφλή υπακοή και τη συμμόρφωση με τους κανόνες της οικογένειας χωρίς να αποβλέπει στην ποιοτική

αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού (Κρασανάκη & συν., 2022). Μάλιστα, σε διαπολιτισμική έρευνα των Olivari et al. (2015) οι έφηβοι συμμετέχοντες με καταγωγή από την Ελλάδα και την Ιταλία αντιλαμβάνονταν ως περισσότερο «αυστηρό» τον γονικό τύπο που υιοθετούσαν οι γονείς στην ανατροφή τους σε σχέση με τους συμμετέχοντες εφήβους από τη Σουηδία, οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι γονείς τους εφάρμοζαν περισσότερο διαλεκτικές και δημοκρατικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης. Παράλληλα, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί πως μέχρι τώρα δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να τεκμηριώνουν την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ του αυστηρού γονικού τύπου και της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα αρκετών εμπειρικών ερευνών τεκμηριώνουν την άποψη πως οι γονικοί τύποι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους πολιτισμικούς παράγοντες και τις κοινωνικές νόρμες. Η κουλτούρα παίζει καίριο ρόλο καθώς σε ορισμένα πολιτισμικά πλαίσια κάποιοι γονικοί τύποι μπορεί να θεωρούνται περισσότερο κατάλληλοι, αποτελεσματικοί για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και συμβατοί με τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες σε σχέση με άλλα (Sorkhabi & Mandara, 2013). Η Smetana (2017) υποστηρίζει ότι σε μη δυτικές κοινωνίες και σε γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αλλά και σε μειονοτικές ομάδες στις Η.Π.Α. ο αυταρχικός γονικός τύπος είναι ευρέως διαδεδομένος. Οι Yang & Zhao (2020) αναφέρουν πως στους Κινέζους γονείς είναι πιο δημοφιλής ο αυταρχικός τύπος γονέα, όπου ο αυξημένος έλεγχος και η εποπτεία συνιστούν ένδειξη φροντίδας και στοργής, ενώ το ενδιαφέρον των γονέων εκδηλώνεται μέσω της παροχής συναισθηματικής υποστήριξης για την επίτευξη των στόχων των παιδιών, μία πρακτική που μπορεί να φαντάζει πιο «ψυχρή» και «τυπική» σε γονείς δυτικών κοινωνιών, οι οποίοι τείνουν να εκφράζουν τη διαπροσωπική εγγύτητα με μη λεκτικούς τρόπους. Ωστόσο, ο αυταρχικός τύπος συνδέθηκε με καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τα παιδιά των Κινέζων γονέων (Yang & Zhao, 2020). Αντίθετα, ο υποστηρικτικός τύπος γονέα στις δυτικές

κοινωνίες αποτελεί τον πλέον αποδεκτό τρόπο διαπαιδαγώγησης «υγιών» παιδιών. Το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο σε πολλούς νέους μετανάστες γονείς, προερχόμενους από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίοι επιλέγουν να υιοθετήσουν τις αρχές και τις αξίες ενός περισσότερο «διαλεκτικού» μοντέλου, ώστε να εναρμονιστούν με την επικρατούσα νοοτροπία γύρω από την ανατροφή των παιδιών τους (Checa & Gutierrez, 2018).

Εξωτερικοί Παράγοντες που Παρεμποδίζουν τη Γονική Εμπλοκή στο Σχολείο. Οι Schueler et al. (2017) υποστήριξαν πως απαραίτητη προϋπόθεση για τον προσδιορισμό της σύνθετης και ευρείας έννοιας της γονικής εμπλοκής αλλά και για το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων ενίσχυσής της είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που ανακόπτουν την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια εκ μέρους των γονέων μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές και να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα εμπόδια που άπτονται της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο και τις ευκαιρίες εμπλοκής που προσφέρει το εκπαιδευτικό προσωπικό στους γονείς των μαθητών (school invitational barriers). Η δεύτερη κατηγορία αφορά στα εμπόδια που άπτονται της οικογενειακής ζωής, των επαγγελματικών υποχρεώσεων και άλλων ανησυχιών των γονέων, που δεν σχετίζονται με το σχολείο (non school barriers), αλλά αφορούν ευρύτερους εξωτερικούς παράγοντες.

Έρευνες με συμμετέχοντες γονείς προερχόμενους από την εργατική τάξη στην Αμερική (Johnson et al., 2016), την Κύπρο (Theodorou, 2008) και την Γαλλία (Moguerou & Santelli, 2015) τεκμηριώνουν τον ισχυρισμό πως η απαιτητική σωματικά εργασία σε συνδυασμό με την έλλειψη ευελιξίας των εργασιακών ωραρίων μπορούν να λειτουργήσουν ως ανασταλτικός παράγοντας για τη σχολική εμπλοκή των γονέων (Fleischmann & Donkers, 2010. Gkaitartzi et al., 2020. Posey-Maddox & Haley-Lock, 2016. Weiss et al., 2003). Ταυτόχρονα, ο περιορισμένος χρόνος και η ενέργεια των γονέων έχουν άμεσο αντίκτυπο στην συχνότητα εμπλοκής των γονέων σε επίπεδο σχολείου αλλά και με δυσκολίες που

αφορούν την καθημερινή φροντίδα και τη μετακίνηση των παιδιών (Aranda-Balboa et al., 2020. Baker et al., 2016. Christenson, 2004. Williams & Sanchez, 2013). Χαρακτηριστικά, οι μετανάστες γονείς με καταγωγή την Αλβανία καλούνται να επιτελέσουν ένα διπλό ρόλο: αυτόν του φροντιστή και του εργαζόμενου. Ειδικά οι μητέρες προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην κοινωνική απαίτηση για την πρωταρχική φροντίδα του παιδιού και ανάγκη για τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της οικογένειας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να απουσιάζουν αρκετές ώρες από το σπίτι, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά ως προς την εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στην ζωή των παιδιών τους (Xhaho et al., 2022).

Ενδεικτικά, σε έρευνα σχετικά με τα εμπόδια της σχολικής εμπλοκής των γονέων μαθητών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι το 59% των γονέων που δήλωσαν χαμηλή σχολική εμπλοκή αδυνατούσε να συμμετάσχει σε επίπεδο σχολείου εξαιτίας των απαιτητικών εργασιακών του ωραρίων. Ακόμα, το 22% των γονέων δήλωσε πως οι ανάγκες της καθημερινής φροντίδας των παιδιών τους κρατούσαν μακριά από την δραστηριοποίηση στο σχολείο. Μάλιστα, υψηλότερα ποσοστά του συγκεκριμένου εμποδίου (30%) σημειώθηκαν στην ομάδα των Ισπανών γονέων (Redford et al., 2019).

Πιο συγκεκριμένα, η απασχόληση των μεταναστών γονέων σε τομείς χαμηλής ειδίκευσης (π.χ. πολύωρες και απρόβλεπτες βάρδιες) είναι πιθανό να επιδράσει αρνητικά στην τάση τους για εμπλοκή και να παρεμποδίσει τις συχνές συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών (Grace & Gerdes, 2018. Hornby & Lafaele, 2011, 2018. Schneider & Holman, 2011. Schneider & Arnot, 2018). Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι τα ευρήματα της έρευνας των Turney & Kao (2009), όπου διαπιστώθηκε ότι και στις δύο ομάδες αλλοδαπών καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα εμποδίων, που δεν σχετίζονται αμιγώς με το σχολείο, όπως ήταν τα προβλήματα μετακίνησης και οι ανησυχίες των γονέων αναφορικά με την ομαλή πρόσβαση στο σχολείο συγκριτικά με την ομάδα των γηγενών γονέων.

Μάλιστα, σε έρευνα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό διαπιστώθηκε ότι ο περιορισμένος χρόνος των γονέων και τα απαιτητικά εργασιακά τους ωράρια λειτούργησαν ως προβλεπτικές μεταβλητές της συχνότητας παροχής εθελοντικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου και της δια ζώσης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Ringenberg et al., 2009).

Σχολικοί Παράγοντες

Εκπαιδευτική Βαθμίδα Φοίτησης. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο πιθανό οι γονείς να μετέχουν ενεργότερα στη σχολική ζωή των παιδιών τους συγκριτικά με τη δευτεροβάθμια (Costa & Faria, 2017. Eccles & Harold, 1996. Jabar et al., 2023. Smith et al., 2019). Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι το εύρημα αυτό εν μέρει οφείλεται στην μεγαλύτερη προθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών είναι μεγαλύτερες τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στο σχολείο ενδεχομένως συμβάλλει στην ενθάρρυνση της εμπλοκής τους (Green et al., 2007). Ωστόσο, καταγράφεται πτωτική πορεία των επιπέδων εμπλοκής στο σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι γονείς μετέχουν με λιγότερο «ορατούς» τρόπους μέσω της ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης (Bhargava & Witherspoon, 2015). Η αλλαγή των εκπαιδευτικών βαθμίδων μπορεί να φέρει τους γονείς αντιμέτωπους με δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων (Hong et al., 2010). Επιπλέον, οι αναπτυξιακές προκλήσεις της εφηβείας από κοινού με την ανάγκη των μαθητών για αυτονομία και ανεξαρτησία είναι ένας ακόμα παράγοντας που συνδέεται με τα μειωμένα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής στις μεγαλύτερες τάξεις (Kim & Hill, 2015). Ειδικότερα, η εμπλοκή στις σχολικές εργασίες στο σπίτι αλλά και σε επίπεδο σχολείου είναι περισσότερο συστηματική στο δημοτικό σε σχέση

με το γυμνάσιο, όπου τα κίνητρα των μαθητών για επιτυχία είναι εσωτερικά και τα γνωστικά αντικείμενα αυξημένης δυσκολίας (Otani, 2019).

Σχολική Πολιτισμική Συμβατότητα. Ο όρος πολιτισμική συμβατότητα του σχολείου αναφέρεται στη «συμφωνία πολιτισμικών και προσωπικών αξιών που φέρει ο/η μαθητής/τρια με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και η οικογένειά του/της με τις αξίες του σχολείου όπου εκείνος/νη φοιτά» (Gloria & Robinson-Kurpius, 1996, σ. 535).

Η έννοια της πολιτισμικής συμβατότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τους Thapa et al. (2013), ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από νόρμες, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, εκπαιδευτικές μεθόδους, διδακτικές πρακτικές και οργανωτικές δομές που καλλιεργούν θετικές σχολικές εμπειρίες. Υπό αυτό το πρίσμα, η πολιτισμική συμβατότητα συνιστά διάσταση του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τους Herrera et al. (2022) η πολιτισμική συμβατότητα δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης, καθώς μπορεί να υπάρχουν σχολικές μονάδες με πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, όπου όμως οι μαθητές αυτοί είναι πιθανό να νιώθουν παραγκωνισμένοι και να αισθάνονται ότι οι πολιτισμικές τους αξίες δεν γίνονται σεβαστές. Αυτό είναι πιθανό να συμβεί καθώς στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να αναπαράγονται με έκδηλο και άδηλο τρόπο πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας, που συνήθως ανταποκρίνονται στα δυτικά πρότυπα ζωής (Antony-Newman, 2020). Αυτά αντανακλώνται τόσο στη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου, όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχοντας βαθύτερες ρίζες και προεκτάσεις σε επίπεδο νομοθεσίας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όταν η κυρίαρχη ομάδα και οι κύριοι εκφραστές της θέτουν αδιαπέραστα όρια και αναπαράγουν το δικό τους πολιτισμικό παράδειγμα ως μοναδικό, οι μαθητές προερχόμενοι

από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και οικογένειές τους τείνουν να στρέφονται προς την εσω-ομάδα, γεγονός που μπορεί να πυροδοτήσει συγκρούσεις μεταξύ των δύο συστημάτων (Μανιάτης & συν., 2010). Συνεπώς, η έλλειψη πολιτισμικής συμβατότητας προκύπτει όταν το αξιακό σύστημα και οι πεποιθήσεις των μαθητών δεν γίνονται σεβαστά από τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των τελευταίων και επιφέροντας αρνητικές συνέπειες για τον ψυχισμό τους, αφού έχει συνδεθεί με την εμφάνιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας και στρες (Cano et al., 2014. Chee et al., 2019).

Μάλιστα, η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει παρόμοιες αξίες, ήθη και έθιμα αλλά και κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο με τους γονείς των μαθητών (Markowitz et al., 2020), ενώ σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και το αίσθημα της σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας (Mundt et al., 2015). Ειδικότερα, οι αλλοδαποί γονείς με καταγωγή την Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, που διέμεναν στις Η.Π.Α, εμπλέκονταν περισσότερο σε επίπεδο σχολείου όταν αντιλαμβάνονταν τη σχολική κουλτούρα ως περισσότερο συμβατή με τη δική τους και μοιράζονταν κοινή πολιτισμική προέλευση, ήθη και έθιμα με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Αντίθετα, σε σχολεία όπου παρατηρούνταν υψηλότερη πολιτισμική ετερογένεια μαθητικού πληθυσμού οι αλλοδαποί Κινέζοι γονείς εμπλέκονταν αισθητά λιγότερο σε επίπεδο σχολείου συγκριτικά με τους ομοεθνείς τους, οι οποίοι αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα ως συμβατή με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ή με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Curtis et al., 2021). Ταυτόχρονα, οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καταγωγή την Αφρική, που αντιλαμβάνονταν το προσωπικό του σχολείου ως απορριπτικό απέναντι στις πολιτισμικές τους αξίες, εμπλέκονταν λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Henderson et al., 2020).

Ειδικότερα σε έρευνες με αλλοδαπούς γονείς καταγράφηκε ως ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της εμπλοκής των γονέων σε επίπεδο σχολείου το αίσθημα της πολιτισμικής συμβατότητας με τις αξίες και τις αντιλήψεις του σχολείου (Baker et al., 2016. Carreon et al., 2005. Li et al., 2023).

Εμπόδια Γονικής Εμπλοκής Σχετικά με το Σχολείο. Τα σχολικά εμπόδια εμπλοκής αναφέρονται στα προσκόμματα που δημιουργούνται στην επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου εξαιτίας της ελλιπούς πληροφόρησης των γονέων σχετικά με σχολικές δραστηριότητες, της αποθάρρυνσης της συμμετοχής τους σε επίπεδο σχολείου, του «αφιλόξενου» σχολικού κλίματος, των διαφορετικών στάσεων εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με τον ρόλο των τελευταίων στην εκπαίδευση, που συχνά οδηγούν στην αποξένωση των δύο συστημάτων, αλλά και την υποεκπροσώπηση των γονέων στα συλλογικά όργανα (Gubbins & Otero, 2020. Hornby & Blackwell, 2018. Hornby & Lafaele, 2011. Schueler et al., 2017). Ο βαθμός και η συχνότητα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο είναι συνυφασμένα με το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα (Berkowitz et al., 2021).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Willemse et al. (2018) το διδακτικό προσωπικό συχνά εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και κατάλληλης εκπαίδευσης υποβαθμίζει τη σημασία της παρουσίας των γονέων στο περιβάλλον του σχολείου και της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με τους φορείς της εκπαίδευσης. Επίσης, η απουσία ενός νομικού πλαισίου που θα προάγει με σαφή τρόπο την ισότιμη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών πολλές φορές δυσχεραίνει την συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πλαίσιο. Όπως προκύπτει ερευνητικά, οι γονείς που δεν λαμβάνουν συχνή ανατροφοδότηση σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους καθώς και εκείνοι που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σχέση τους με το διδακτικό προσωπικό και αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως λιγότερο φιλόξενο και φιλικό τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο στο σχολείο (Berkowitz et al., 2021. Goss, 2019. Molinari & Crazia, 2022. Murray et al., 2014). Σε άλλη έρευνα εντοπίστηκε

αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ποιοτικής επικοινωνίας γονέων και διδακτικού προσωπικού και των αντιλαμβανόμενων εμποδίων της σχολικής γονικής εμπλοκής (Li et al., 2023).

Επιπρόσθετα, μείζον εμπόδιο της γονικής εμπλοκής συνιστούν τα διαπολιτισμικά ζητήματα που ανακύπτουν κατά την επαφή των αλλοδαπών γονέων με το διδακτικό προσωπικό. Η άγνοια της γλώσσας στην χώρα υποδοχής από κοινού με τον διαφορετικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν καίρια εμπόδια για την γονική εμπλοκή, τα οποία επισημαίνονται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ενώ έχουν ευρύτερες προεκτάσεις στις σχέσεις μεταξύ των δύο συστημάτων (Antony-Newman, 2018. Hornby & Blackwell, 2018). Τα αποτελέσματα διαπολιτισμικών ερευνών καταδεικνύουν ότι οι αλλοδαποί γονείς, που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στη χώρα υποδοχής, αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη την εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες (εθελοντισμός, συναντήσεις με εκπαιδευτικούς κ.ά.) (Choe, 2022. Choi et al., 2017. Sohn & Wang, 2006).

Μάλιστα, σε ποιοτική έρευνα με συμμετέχοντες γονείς από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης (Ρουμανία, Ουκρανία, Βουλγαρία, Μολδαβία) διαπιστώθηκε ότι οι αλλοδαποί γονείς ένιωθαν πως οι προσδοκίες τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους δεν συμβάδιζαν με τις αντίστοιχες προσδοκίες του σχολείου στη χώρα υποδοχής (Christie & Szorenyi, 2015). Το εύρημα αυτό μπορεί να αναχθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και πολιτισμικών αξιών, αφού η διάψευση των προσδοκιών τους πήγαζε από την ασυμφωνία τους με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική (Christie & Szorenyi, 2015). Ακόμα, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των οποίων είναι φορείς οι αλλοδαποί γονείς είναι πιθανό να διαφέρουν από εκείνες των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει πηγή σύγκρουσης (Jahreie, 2023). Οι αλλοδαποί γονείς συχνά επηρεασμένοι από προσωπικές παρελθοντικές αρνητικές σχολικές εμπειρίες τείνουν να αποστασιοποιούνται και να γίνονται αρωγοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του σπιτιού, το οποίο θεωρούν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης

και διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας (Guo, 2011. Johnson et al., 2016). Το βίωμα αυτό είναι κοινό και φαίνεται να επιδρά στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων με καταγωγή την Αλβανία στην Ελλάδα. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι, οι προσλαμβανουσες που έχουν από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής τους είναι διαφορετικές, δίνοντας έμφαση στα αυστηρά, κλειστά όρια, αλλά και στον περιορισμό του ρόλου των γονέων στην παροχή βοήθειας στον χώρο του σπιτιού (Androulakis, 2017).

Σε έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α. εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ τριών ομάδων: των λευκών Αμερικανών γονέων με καταγωγή την Αμερική, των αλλοδαπών γονέων που είχαν γεννηθεί σε διαφορετική χώρα και των αλλοδαπών γονέων που είχαν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής ως προς τα εμπόδια της γονικής εμπλοκής. Ειδικότερα, στην ομάδα των αλλοδαπών γονέων σημειώθηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι εμποδίων που σχετίζονταν με το σχολείο συγκριτικά με την ομάδα των γηγενών (Turney & Kao, 2009). Μάλιστα, οι μετανάστες γονείς με καταγωγή από την Ασία και την Ισπανία ήταν 2,8 φορές πιο πιθανό να δηλώσουν πως δεν ένιωθαν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο του παιδιού τους και ότι δεν αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, ακόμα και οι γονείς με καταγωγή την Αφρική που είχαν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής έρχονταν αντιμέτωποι με διάφορα εμπόδια. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως δεν αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως δεκτικό και φιλόξενο απέναντι τους και πως δεν υπήρχε ευελιξία στον καθορισμό των δια ζώσης συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να μπορούν να παρευρίσκονται σε αυτές (Turney & Kao, 2009).

Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώθηκαν και από μεταγενέστερες έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν το γεγονός ότι οι Κινέζοι μετανάστες γονείς στις Η.Π.Α αντιλαμβάνονταν ως περισσότερο ωφέλιμη για τα παιδιά τους την εμπλοκή στο σπίτι και την παροχή βοήθειας στις σχολικές εργασίες, καθώς δήλωναν δυσαρεστημένοι με την προσέγγιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και με τη συχνότητα παροχής ανατροφοδότησης και

πληροφοριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με τους γηγενείς γονείς, που συμμετείχαν σε ποικίλες δραστηριότητες στο σχολείο και είχαν τακτικότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών (Huntsinger & Jose, 2009).

Παρομοίως, οι Hajisoteriou & Angelides (2016) διαπίστωσαν ότι οι μετανάστες γονείς στην Κύπρο με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονταν το περιβάλλον του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό ως «αφιλόξενα» απέναντι στα άτομα προερχόμενα από τη δική τους κουλτούρα, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο αποσυρμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους συγκριτικά με τους Κύπριους γονείς. Μάλιστα, οι τελευταίοι έτειναν να αποδίδουν στους μετανάστες γονείς τον χαρακτηρισμό του «αδιάφορου» γονέα. Τα εμπόδια αυτά σε συνδυασμό με την αμηχανία των αλλοδαπών γονέων συχνά οδηγούν στη υιοθέτηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων από μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδίδουν την μειωμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο σε αδιαφορία ή γνωστικά ελλείμματα (Bachtsiavanou et al., 2023).

Τέλος, ερευνητικά προκύπτει ότι τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς γονείς τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής αποτελούν προβλεπτικές μεταβλητές της εμπλοκής τους σε επίπεδο σχολείου (Gubbins & Otero, 2020. Li et al., 2023).

Ερευνητικοί Στόχοι, Υποθέσεις και Ερωτήματα

Απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός των σχετικών με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητών που συνδέονται με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, ερευνητικό στόχο αποτελεί η δημιουργία ενός προβλεπτικού μοντέλου της σχολικής γονικής εμπλοκής και η ανάδειξη των μεταβλητών που λειτουργούν ως προβλεπτικοί δείκτες της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο.

Αρχικά, διατυπώθηκαν υποθέσεις σχετικά με την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και των σχετικών με τους γονείς μεταβλητών. Ειδικότερα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά την ύπαρξη θετικής στατιστικώς σημαντικής συνάφειας μεταξύ της μεταβλητής «σχολική γονική εμπλοκή» με τη γονική υποστήριξη, τη σχολική, την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και τον υποστηρικτικό γονικό τύπο διαπαιδαγώγησης. Ακόμα, τέθηκε η υπόθεση ότι θα παρουσιαστεί στατιστικώς σημαντική αρνητική συνάφεια μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και του γονικού στρες, μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής με τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια αλλά και μεταξύ του αυταρχικού γονικού τύπου και της σχολικής γονικής εμπλοκής στο σύνολο του δείγματος. Επιπλέον, αναφορικά με τη συσχέτιση της σχολικής γονικής εμπλοκής με τις σχετικές με το σχολείο μεταβλητές, διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι θα εντοπιστεί θετική στατιστικώς σημαντική συνάφεια της σχολικής γονικής εμπλοκής με τη σχολική πολιτισμική συμβατότητα και αρνητική με τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής. Παράλληλα, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι θα εντοπιστούν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών συμμετεχόντων ως προς τις σχετικές με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκε η υπόθεση ότι θα καταγραφούν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής, γονικής υποστήριξης, σχολικής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας και υψηλότερα επίπεδα γονικού στρες και αντιλαμβανόμενων εμποδίων εμπλοκής για τους αλλοδαπούς συμμετέχοντες συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς. Επίσης, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι θα παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές στο σύνολο του δείγματος. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις ότι θα εμφανιστούν υψηλότεροι μέσοι όροι σχολικής γονικής εμπλοκής στις ομάδες συμμετεχόντων με μεγαλύτερο ετήσιο οικογενειακό εισόδημα σε σχέση με την ομάδα με χαμηλό εισόδημα και υψηλότεροι μέσοι όροι γονικής εμπλοκής στις ομάδες γονέων

υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου (Ανώτερη σχολή διετούς φοίτησης/ΙΕΚ, Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό) συγκριτικά με τις ομάδες γονέων χαμηλότερου επιπέδου (Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου, Απόφοιτος Λυκείου). Τέλος, διατυπώθηκε η υπόθεση πως θα παρατηρηθούν υψηλότεροι μέσοι όροι σχολικής γονικής εμπλοκής των γονέων στο Δημοτικό σε σχέση με το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Επιπρόσθετα, εξαιτίας των αντιφατικών ευρημάτων στη βιβλιογραφία, διερευνάται το ερευνητικό ερώτημα για το εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ του επιτρεπτικού γονικού τύπου και της σχολικής γονικής εμπλοκής και μεταξύ του αυστηρού γονικού τύπου και της σχολικής γονικής εμπλοκής. Καταληκτικά, τέθηκε το ερώτημα σχετικά με το εάν οι δημογραφικές μεταβλητές, δηλαδή η χώρα καταγωγής, το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα και το συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, οι σχετικές με τους γονείς μεταβλητές, δηλαδή η γονική υποστήριξη, οι διαστάσεις της γονικής αυτοαποτελεσματικότητας, το γονικό στρες, οι γονικοί τύποι διαπαιδαγώγησης, τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια και οι σχετικές με το σχολείο μεταβλητές, δηλαδή το αίσθημα της σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας και τα σχολικά εμπόδια εμπλοκής δύνανται να προβλέψουν την εμπλοκή των γονέων σε επίπεδο σχολείου.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 316 γονείς, τα παιδιά των οποίων φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 43,6 έτη (Τ.Α. = 6,07). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία, παρατίθενται συνολικά στον Πίνακα 1.

Αρχικά, αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι άντρες του δείγματος ήταν 51 (16%) και οι γυναίκες 264 (84%).

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης 24 (8%) ήταν απόφοιτοι Δημοτικού/Γυμνασίου, 63 (20%) απόφοιτοι Λυκείου, 55 (17%) απόφοιτοι ανώτερης σχολής διετούς φοίτησης/ΙΕΚ, 92 (29%) απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και 82 (26%) είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές ή είχαν λάβει διδακτορικό δίπλωμα.

Εξετάζοντας το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των συμμετεχόντων, οι 115 (36%) δήλωσαν πως το ετήσιο οικογενειακό τους εισόδημα ήταν μέχρι 20.000 €, οι 167 (53%) μεταξύ 20.001-40.000 € και οι 34 (11%) από 40.001€ και πάνω. Η διάκριση σε εισοδηματικές κατηγορίες έγινε με βάση την ετήσια έρευνα του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας των Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2023).

Επιπρόσθετα, οι γονείς συμπλήρωσαν την χώρα καταγωγή τους. Πιο συγκεκριμένα, 260 γονείς, δηλαδή το 82% του δείγματος, δήλωσαν ελληνική καταγωγή, ενώ 56 γονείς (18%) είχαν διαφορετική καταγωγή.

Πίνακας 1*Κατανομή Συχνότητας των Συμμετεχόντων ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία των Γονέων*

Δημογραφικά στοιχεία γονέων	<i>f</i>	%
Φύλο γονέα		
Άνδρας	51	16,1
Γυναίκα	264	83,6
Αυτοπροσδιορισμός	1	0,3
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμος/η	277	87,7
Χήρος/α	1	0,3
Διαζευγμένος/νη	26	8,2
Σε διάσταση	5	1,6
Μόνος γονέας	1	0,3
Σε σχέση συμβίωσης	6	1,9
Επίπεδο εκπαίδευσης		
Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	24	7,6
Απόφοιτος Λυκείου	63	19,9
Ανώτερη σχολή διετούς φοίτησης/ΙΕΚ	55	17,4
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	92	29,2
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	82	25,9
Τύπος Νοικοκυριού		
Δύο παντρεμένοι γονείς	271	86
Γονείς σε σχέση συμβίωσης	9	2,9
Μεικτή οικογένεια	3	1
Μονογονεϊκή οικογένεια	32	9,8
Άλλο	1	0,3
Επάγγελμα μητέρας		
Δημόσιος υπάλληλος	88	27,8
Ιδιωτικός υπάλληλος	123	38,9
Ελεύθερος επαγγελματίας	52	16,5
Άνεργη	24	7,6
Συνταξιούχος	2	0,6
Οικιακά	27	8,6
Επάγγελμα πατέρα		
Δημόσιος υπάλληλος	46	14,6
Ιδιωτικός υπάλληλος	164	51,9
Ελεύθερος επαγγελματίας	98	31
Άνεργος	5	1,6
Συνταξιούχος	3	0,9
Οικιακά	0	0
Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα		

Δημογραφικά στοιχεία γονέων	<i>f</i>	%
Μέχρι 20.000€	115	36,4
20.001-40.000€	167	52,8
40.001 € και πάνω	34	10,8
Χώρα καταγωγής γονέα		
Ελλάδα	260	82,3
Άλλο	56	17,7

Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι γονείς κλήθηκαν να δηλώσουν το φύλο του παιδιού τους. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία αφορούσαν οι απαντήσεις των γονέων στην παρούσα εργασία, παρατίθενται συνολικά στον Πίνακα 2. Πιο συγκεκριμένα, 169 γονείς (54%) επέλεξαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για τα άρρενα παιδιά τους και 147 γονείς (46%) για τα θήλεα αντίστοιχα. Ακόμη, 187 γονείς (59%) ανέφεραν πως τα παιδιά τους φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό), 77 (24%) στο Γυμνάσιο και 52 (17%) στο Λύκειο.

Πίνακας 2

Κατανομή Συχνότητας των Συμμετεχόντων ως προς τα Δημογραφικά Στοιχεία των Παιδιών

Δημογραφικά στοιχεία παιδιών	<i>f</i>	%
Φύλο παιδιού		
Αγόρι	169	53,5
Κορίτσι	147	46,5
Βαθμίδα φοίτησης		
Δημοτικό	187	59,1
Γυμνάσιο	77	24,4
Λύκειο	52	16,5
Τόπος φοίτησης		
Μεγάλη πόλη	232	73,4
Προάστια μεγάλης πόλης	57	18
Κωμόπολη/Μικρή πόλη	22	7

Δημογραφικά στοιχεία παιδιών	<i>f</i>	%
Χωριό	5	1,6
Τύπος σχολείου		
Δημόσιο γενικό σχολείο	286	90,5
Επαγγελματικό Λύκειο	10	3,2
Πρότυπο/Πειραματικό	11	3,5
Ιδιωτικό σχολείο	8	2,5
Ειδικό σχολείο	1	0,3
Σχολική επίδοση (Γλώσσα)		
Κάτω του μέσου όρου	34	10,8
Μέσος όρος	90	28,7
Άνω του μέσου όρου	192	60,5
Σχολική επίδοση (Μαθηματικά)		
Κάτω του μέσου όρου	18	5,7
Μέσος όρος	107	33,9
Άνω του μέσου όρου	191	60,4

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία αφορούσαν στις βασικές μεταβλητές της έρευνας. Ακόμα, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων με σκοπό την συγκέντρωση δεδομένων αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

Κλίμακα Σχολικής Πολιτισμικής Συμβατότητας

Αρχικά, ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με προτάσεις, οι οποίες αξιολογούσαν την πολιτισμική συμβατότητα ανάμεσα στις αξίες του σχολείου και της οικογένειας του/της μαθητή/τριας (Castellanos & Gloria, 2007). Η Κλίμακα της Σχολικής Πολιτισμικής Συμβατότητας (School Cultural Congruity Scale)

κατασκευάστηκε με βάση την Κλίμακα Πολιτισμικής Συμβατότητας (Gloria & Robinson-Kurpius, 1996. Gloria et al., 2016) και περιλαμβάνει 38 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν χρησιμοποιώντας μία 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου 1 σημαίνει «Διαφωνώ πολύ» και 5 «Συμφωνώ πολύ». Οι προτάσεις αυτές αντιστοιχούν σε τομείς, στους οποίους μπορεί να ασκήσει επιρροή η κουλτούρα (π.χ. «Οι αξίες της οικογένειάς μου και οι αξίες του σχολείου, που φοιτά το παιδί μου, είναι παρόμοιες», «Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται με την οικογένειά μου με τρόπο που μου αρέσει», «Μου αρέσει ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο ενθαρρύνει την εμπλοκή της οικογένειας», «Λαμβάνοντας υπόψη τις δικές μου αξίες για τη μάθηση, το παιδί μου έχει πρόσβαση σε βιβλία ή υλικά που αντιπροσωπεύουν το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες του»). Επιπλέον, η κλίμακα διαθέτει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, Cronbachs'a = 0,97. Υψηλότερες μέσες βαθμολογίες στην κλίμακα αυτή καταδεικνύουν υψηλότερο αίσθημα σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Weber et al., 2021). Από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών που διενεργήθηκε στα δεδομένα του δείγματος της παρούσας εργασίας προέκυψε μία συνιστώσα με φορτίσεις που κυμάνθηκαν από 0,73-0,90. Επιπρόσθετα, ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας στην παρούσα εργασία ήταν ικανοποιητικός, Cronbachs'a = 0,98.

Κλίμακα Εμπλοκής Οικογένειας

Παράλληλα, χορηγήθηκε στους γονείς η Κλίμακα Εμπλοκής Οικογένειας (Family-School Engagement Scale), η οποία περιγράφει τον βαθμό της εμπλοκής των γονέων σε επίπεδο σχολείου με τη μορφή των δια ζώσης συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, των επισκέψεων στο σχολείο, των συζητήσεων με άλλους γονείς για το σχολείο, της εμπλοκής σε ομάδες γονέων, της συμμετοχής σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της δραστηριοποίησης σε εθελοντικές πρωτοβουλίες του σχολείου (Schueler et al., 2017). Η κλίμακα αποτελείται από 7 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν

να δηλώσουν τη συχνότητα της εμπλοκής τους στο σχολείο των παιδιών τους. Στις 4 ερωτήσεις (π.χ. «Πόσο συχνά έχετε δια ζώσης συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του παιδιού;», «Το προηγούμενο έτος πόσο συχνά επισκεπτόσασταν το σχολείο του παιδιού σας;»), η απάντηση 1 αντιστοιχούσε στο «Σχεδόν ποτέ» και 5 στο «Εβδομαδιαία ή και συχνότερα». Στις υπόλοιπες 3 (π.χ. «Σε ποιο βαθμό έχετε εμπλακεί σε ομάδα/ομάδες γονέων στο σχολείο του παιδιού σας;») η απάντηση 1 σήμαινε «Καθόλου» και η 5 «Πάρα πολλές φορές». Επιπλέον, η κλίμακα διαθέτει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, Cronbachs' $\alpha = 0,77$. Οι βαθμοί που απέδωσε κάθε συμμετέχων στις επιμέρους προτάσεις της κλίμακας αθροίστηκαν και διαιρέθηκαν δια τον αριθμό των προτάσεων, δίνοντας μία μέση βαθμολογία. Η μέση αυτή βαθμολογία παρέχει ενδείξεις για το μέγεθος της εμπλοκής των γονέων σε επίπεδο σχολείου, καθώς το ύψος της βαθμολογίας θεωρείται ανάλογο του βαθμού της γονικής συμμετοχής στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη μίας συνιστώσας · της σχολικής γονικής εμπλοκής με φορτίσεις που κυμαίνονταν από 0,49-0,83. Παράλληλα, ο συντελεστής αξιοπιστίας για την σχολική γονική εμπλοκή στην παρούσα εργασία ήταν ικανοποιητικός, Cronbachs' $\alpha = 0,81$.

Κλίμακα Γονικής Υποστήριξης

Η κλίμακα της Γονικής Υποστήριξης (Parent Support Scale) αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι γονείς παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά τους έξω από το σχολείο και τον βαθμό στον οποίο εκδηλώνουν υποστηρικτικές συμπεριφορές με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών. Πρόκειται για μία 5-βάθμια κλίμακα 7 προτάσεων με ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbachs' $\alpha = 0,81$) (Bahena et al., 2016), όπου η απάντηση 1 αντιστοιχεί στο «Σχεδόν ποτέ» και η απάντηση 5 στο «Πολύ συχνά», όταν ρωτάται η συχνότητα με την οποία οι γονείς παίρνουν ενεργητικά μέρος σε διάφορες δραστηριότητες εκπαιδευτικού (π.χ. «Πόσο συχνά βοηθάτε το παιδί σας να καταλάβει το περιεχόμενο του

μαθήματος;») και κοινωνικού χαρακτήρα (π.χ. «Πόσο συχνά συζητάτε με το παιδί σας όταν εκείνο έχει ένα πρόβλημα;»), ενώ η απάντηση 1 σημαίνει «Καθόλου» και η απάντηση 5 «Πολύ καλά» όταν ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις γνώσεις που διαθέτουν για την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού τους (π.χ. «Πόσο καλά γνωρίζετε τους στενούς φίλους του παιδιού σας;») (Capotosto et al., 2017, όπως αναφέρεται στους Bahena et al., 2016). Εν προκειμένω, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών φανέρωσε την ύπαρξη μίας κύριας συνιστώσας της γονικής υποστήριξης με φορτίσεις που κυμαίνονταν από 0,58-0,85. Υψηλότερη μέση βαθμολογία στην κλίμακα αυτή συνεπάγεται και μεγαλύτερη χρήση υποστηρικτικών γονικών συμπεριφορών. Στην παρούσα εργασία ο συντελεστής αξιοπιστίας έφερε ικανοποιητική τιμή (Cronbachs' $\alpha = 0,78$).

Κλίμακα Γονικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Γονικής Αυτοαποτελεσματικότητας (Parent Efficacy Scale), που διερευνά τον βαθμό στον οποίο οι γονείς νιώθουν επαρκείς και ικανοί να μετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Bahena et al., 2016). Σε αυτή περιλαμβάνονται 7 προτάσεις βαθμολογούμενες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert. Από την επιβεβαιωτική ανάλυση των δημιουργών προέκυψαν δύο παράγοντες: η σχολική αυτοαποτελεσματικότητα (school-facing efficacy), που επικεντρώνεται στην διερεύνηση του αισθήματος της επάρκειας των γονέων σχετικά με την ικανότητά τους να βοηθούν αποτελεσματικά το παιδί τους στο σχολείο και να λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευσή του (π.χ. «Πόσο σίγουρος/η νιώθετε ότι μπορείτε να υποστηρίξετε τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού στο σπίτι;») και η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (child/social facing efficacy) που διερευνά το αίσθημα αυτεπάρκειας των γονέων σχετικά με την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους (π.χ. «Πόσο ικανός/νη νιώθετε να βοηθάτε το παιδί σας να διαχειρίζεται με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του;»). Η απάντηση 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου» και η απάντηση 5 στο

«Πάρα πολύ». Η συνάφεια μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν υψηλή ($r = 0,84$). Ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbachs' α) για τη συνολική κλίμακα ισοδυναμούσε με 0,82, ενώ για τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα με 0,80 και την κοινωνική 0,75 (Bahena, 2016). Αντιστοίχως, στην παρούσα εργασία από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν δύο συνιστώσες: η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα με 3 προτάσεις και φορτίσεις μεταξύ 0,72-0,81 και η σχολική αυτοαποτελεσματικότητα με 4 προτάσεις και φορτίσεις μεταξύ 0,60-0,81. Υψηλή μέση βαθμολογία, που προκύπτει από το άθροισμα των προτάσεων και τη διαίρεσή τους με το συνολικό πλήθος τους, μαρτυρά υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εκ μέρους των συμμετεχόντων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για την διάσταση σχολική αυτοαποτελεσματικότητα ισοδυναμούσε με 0,78 και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα με 0,75, ενώ για τη συνολική κλίμακα ισοδυναμούσε με 0,84.

Κλίμακα Γονικού Άγχους

Χορηγήθηκε η Κλίμακα Γονικού Άγχους (Parental Stress Scale [PSS]) (Berry & Jones, 1995), η αξιοπιστία της οποίας θεωρείται ικανοποιητική (Cronbachs' $\alpha = 0,84$) (Zelman & Ferro, 2018) και μέσω της οποίας διερευνώνται τα συναισθήματα των γονέων αναφορικά με τον γονικό τους ρόλο. Περιλαμβάνει 18 προτάσεις τοποθετούμενες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου οι γονείς καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό της συμφωνίας τους με την απάντηση 1 να αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ πολύ» και την απάντηση 5 στο «Συμφωνώ πολύ». Παράλληλα, μετρώνται μεταβλητές με θετική χροιά, όπως η προσωπική ικανοποίηση (π.χ. «Είμαι χαρούμενος/νη για τον γονικό μου ρόλο») και οι «επιβραβεύσεις» (π.χ. «Τα παιδιά μου αποτελούν μία σημαντική πηγή τρυφερότητας για μένα») αλλά και με αρνητική, όπως οι ψυχοπιεστικοί παράγοντες (π.χ. «Η κύρια πηγή στρες στη ζωή μου είναι το παιδί μου/παιδιά μου») και οι περιορισμοί (π.χ. «Η φροντίδα των παιδιών μου μερικές

φορές χρειάζεται περισσότερο χρόνο και ενέργεια από όσο έχω να διαθέσω») που επιφέρει ο γονικός ρόλος. Το σκορ κυμαίνεται από 18-90, με τις χαμηλότερες βαθμολογίες να συνεπάγονται χαμηλότερα επίπεδα γονικού στρες. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας γονικού άγχους στην παρούσα εργασία κρίθηκε ικανοποιητικός (Cronbachs' $\alpha = 0,85$).

Κλίμακα Εμποδίων Γονικής Εμπλοκής

Η κλίμακα αυτή (Barriers to Engagement Scale) αποτελείται από 13 προτάσεις, που αντανακλούν τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια και δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς και θεωρούν ότι παρακωλύουν την εμπλοκή τους στην σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους (Schueler et al., 2017). Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνται σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το «μέγεθος» του προβλήματος με το 1 να αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και το 5 στο «Πολύ μεγάλο». Επιπλέον, οι δημιουργοί διέκριναν δυο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής (school invitational barriers), περιλαμβάνει 9 προτάσεις και αναφέρεται στα εμπόδια που προκύπτουν από την ποιότητα της σχέσης με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου χωρίς να παραγνωρίζονται διαπολιτισμικά θέματα (π.χ. «Το προσωπικό του σχολείου είναι απασχολημένο», «Το σχολείο δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά με ανθρώπους από τον πολιτισμό σας») και χαρακτηρίζεται από ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbachs' $\alpha = 0,87$). Η δεύτερη διάσταση περιλαμβάνει 4 προτάσεις και αντιστοιχεί στα εμπόδια που δεν σχετίζονται με το σχολείο (non-school barriers), τα οποία αναφέρονται στις διαπροσωπικές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι γονείς και έχουν αντίκτυπο στην περαιτέρω εμπλοκή τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους (π.χ. «Επιβαρυνόμενο πρόγραμμα του γονέα», «Ανησυχίες για ασφαλή πρόσβαση στο σχολείο»). Διαθέτει επίσης ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbachs' $\alpha = 0,71$). Ο δείκτης αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας κρίθηκε ικανοποιητικός (Cronbachs' $\alpha = 0,88$). Υψηλότερες μέσες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερα εμπόδια εμπλοκής στις

αντίστοιχες διαστάσεις. Στην παρούσα εργασία αναδείχθηκαν δύο συνιστώσες: τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής, που περιλαμβάνουν 9 προτάσεις με φορτίσεις που κυμαίνονταν από 0,46-0,84 και τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια, που περιλαμβάνουν 4 προτάσεις και φορτίσεις από 0,65-0,74. Ταυτόχρονα, ο δείκτης αξιοπιστίας για τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής ισοδυναμούσε με 0,87, για τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής ήταν 0,68 και για τη συνολική κλίμακα ισοδυναμούσε με 0,86.

Κλίμακα Ρόλων και Ευθυνών

Στην Κλίμακα Ρόλων και Ευθυνών (Roles and Responsibilities) οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιος παράγοντας θεωρούν ότι είναι πρωτίστως υπεύθυνος για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους». Πρόκειται για μία κατηγορική κλίμακα 11 προτάσεων (π.χ. «Εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν όσα διδάσκονται στην τάξη», «Εξασφαλίζουν την καλή επικοινωνία οικογένειας-σχολείου», «Εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά υποστηρίζονται ώστε να έχουν την καλύτερη δυνατή επίδοση στο σχολείο» με τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: «Κυρίως οι γονείς», «Κυρίως το σχολείο», «Κυρίως τα παιδιά», «Τίποτα από τα παραπάνω» (Panorama Education, n.d.).

Ερωτηματολόγιο Γονικής Τυπολογίας

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) Short Version», το οποίο αποτελείται από 32 προτάσεις (Robinson et al., 2001). Συνιστά τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου «Parenting Practices Questionnaire» με 62 προτάσεις, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τους ίδιους δημιουργούς (Robinson et al, 1995). Οι προτάσεις αυτές αξιολογούνται με μία 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου η απάντηση 1 αντιστοιχεί στο «Σπάνια» και η απάντηση 5 στο «Πάντα». Η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου προέκυψε από την εφαρμογή επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis) μέσω της οποίας οι

ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες (παράγοντες), που αντιστοιχούν σε τρεις κυρίαρχους γονικούς τύπους. Ο πρώτος παράγοντας «ο υποστηρικτικός τύπος γονέα» αποτελείται από 15 προτάσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbachs' α) ισοδυναμεί με 0,86. Ο δεύτερος «ο αυταρχικός τύπος γονέα» εμπεριέχει 12 προτάσεις, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας είναι 0,82. Ο τρίτος «ο ανεκτικός τύπος γονέα» απαρτίζεται από 5 προτάσεις με δείκτης αξιοπιστίας ίσο με 0,64.

Η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009) προσάρμοσε και στάθμισε σε ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire», το οποίο στα ελληνικά φέρει τον τίτλο «Ερωτηματολόγιο Τυπολογίας του Έλληνα Πατέρα». Η ακριβής απόδοση της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα έγινε με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (back-translation) από ανεξάρτητους δίγλωσσους ψυχολόγους, των οποίων οι μεταφράσεις ταυτίζονται με την πρωτότυπη εκδοχή. Έπειτα από τη διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης αναδείχθηκαν τέσσερις πατρικοί τύποι: (α) ο υποστηρικτικός, (β) ο αυταρχικός, (γ) ο επιτρεπτικός και (δ) ο αυστηρός. Οι τρεις πρώτοι τύποι πατέρα αντιστοιχούν στους ήδη υπάρχοντες προερχόμενους από το θεωρητικό μοντέλο της Baumrind. Ο τέταρτος γονικός τύπος προέκυψε από το ελληνικό ερευνητικό δείγμα, ανταποκρινόμενος στην ελληνική οικογενειακή συνθήκη. Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου αποτελείται από 29 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται με βάση μια 5-βάθμια κλίμακα Likert, όπου 13 προτάσεις αντιστοιχούν στον υποστηρικτικό τύπο γονέα, 7 προτάσεις στον αυταρχικό γονέα, 5 προτάσεις στον επιτρεπτικό και 4 προτάσεις στον αυστηρό τύπο (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011. Chatzidaki et al., 2024). Η αξιοπιστία της προσαρμογής του ερωτηματολογίου σε πληθυσμό Ελλήνων πατεράδων επιβεβαιώνεται από τον δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας που καταλαμβάνει τιμές μεταξύ 0,63 και 0,88 (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009). Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία και σε δείγμα Ελληνίδων μητέρων, όπου οι συντελεστές (Cronbachs' α) κυμαίνονται από

0,65 μέχρι 0,88 (Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011). Επομένως, στην παρούσα εργασία κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων αφαιρέθηκαν 4 ερωτήματα, ώστε οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να αντιστοιχούν στους τέσσερις γονικούς τύπους της ελληνικής στάθμισης. Εν προκειμένω, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbachs' α για τον υποστηρικτικό γονικό τύπο ισοδυναμούσε με 0,90, για τον αυταρχικό τύπο με 0,89, για τον αυστηρό τύπο με 0,62 και τον επιτρεπτικό με 0,65, ενώ για το σύνολο της κλίμακας ο συντελεστής ισοδυναμούσε με 0,65.

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το φύλο των γονέων (Άνδρας, Γυναίκα, Προτιμώ τον αυτοπροσδιορισμό), την ηλικία τους, την χώρα καταγωγής τους (Ελλάδα, Άλλο), την οικογενειακή κατάσταση (Εγγαμος/μη, Χήρος/α, Διαζευγμένος/νη, Σε διάσταση, Μόνος γονέας, Σε σχέση συμβίωσης), το επίπεδο εκπαίδευσής τους (Απόφοιτος Δημοτικού/ Γυμνασίου, Απόφοιτος Λυκείου, Ανώτερη σχολή διετούς φοίτησης/ΙΕΚ, Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό), το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα (Δημόσιος υπάλληλος, Ιδιωτικός υπάλληλος, Ελεύθερος επαγγελματίας, Άνεργος/η, Συνταξιούχος, Οικιακά), τον τύπο του νοικοκυριού (Δύο παντρεμένοι γονείς, Γονείς σε σχέση συμβίωσης, Μεικτή οικογένεια, Μονογονεϊκή οικογένεια, Άλλο), το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα (Μέχρι 20.000€, 20.001-40.000€, 40.001€ και πάνω), το φύλο του παιδιού (Αγόρι, Κορίτσι) το οποίο αφορούσαν οι απαντήσεις στην έρευνα, την εκπαιδευτική βαθμίδα (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), τον τόπο φοίτησής του (Μεγάλη πόλη, Προάστια μεγάλης πόλης, Κωμόπολη/Μικρή πόλη, Χωριό), τον τύπο σχολείου (Δημόσιο γενικό σχολείο, Πρότυπο/Πειραματικό, Επαγγελματικό Λύκειο, Μουσικό, Καλλιτεχνικό, Διαπολιτισμικό, Ειδικό, Ιδιωτικό, Άλλο) και τη σχολική επίδοσή του στο μάθημα της

Γλώσσας (Κάτω του μέσου όρου, Μέσος όρος, Άνω του μέσου όρου) και των Μαθηματικών (Κάτω του μέσου όρου, Μέσος όρος, Άνω του μέσου όρου).

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι πριν την μαζική προώθησή τους, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα στο πλαίσιο της οποίας δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια σε τρεις γονείς μαθητών Α' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου, με στόχο τον έλεγχο τυχόν ασαφειών όσον αφορά τη διατύπωση των ερωτήσεων και την παροχή ανατροφοδότησης εκ μέρους των γονέων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο-Ιούλιο 2023 με συμμετέχοντες γονείς από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας, κοινοποιήθηκαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και προωθήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν οι πλατφόρμες Viber και Facebook. Τα ερωτηματολόγια αναρτήθηκαν σε ογδόντα Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων, καθώς και σε δέκα σελίδες υψηλής δημοφιλίας που αφορούσαν θέματα γονικότητας. Ακόμα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε επτά διαδικτυακές κοινότητες, που συγκέντρωναν χρήστες με διαφορετικές χώρες καταγωγής, σε δύο Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων Διαπολιτισμικών Σχολείων, ενώ απεστάλη σε έξι ανθρωπιστικές μη κερδοσκοπικές οργανώσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ταυτόχρονα, συμπληρώθηκε σε έντυπη μορφή τόσο από Έλληνες όσο και από αλλοδαπούς γονείς μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήματα μελέτης δημοτικού και σε φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που η γνώση και η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας ήταν ελλιπείς, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες στην αγγλική γλώσσα. Στο ερωτηματολόγιο επισυναπτόταν συνοδευτική επιστολή, η οποία εξασφάλιζε τη

συναίνεσή των γονέων, τους πληροφορούσε για τον σκοπό και τον στόχο της παρούσας έρευνας, την τήρηση της ανωνυμίας και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής, αλλά και για τη δυνατότητα διακοπής της συμπλήρωσης σε περίπτωση που δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν. Το ερωτηματολόγιο συμπληρωνόταν ξεχωριστά από την μητέρα ή/και τον πατέρα και αντιστοιχούσε σε ένα παιδί της οικογένειας. Επομένως, κάθε γονέας είχε τη δυνατότητα να συμπληρώσει περισσότερα από ένα ερωτηματολόγια κατ'αντιστοιχία του αριθμού των παιδιών της οικογένειας.

Αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής ακολούθησε η καταχώριση των δεδομένων σε ηλεκτρονική βάση, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις. Το πρόγραμμα που αξιοποιήθηκε για αυτόν τον σκοπό ήταν το SPSS 26. Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρατίθενται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επαγωγικών αναλύσεων, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν. Λόγω του μεγέθους του δείγματος πραγματοποιήθηκαν παραμετρικές αναλύσεις. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r για τον υπολογισμό των συναφειών. Για την ερμηνεία του δείκτη συσχέτισης Pearson r ορίστηκε το διάστημα τιμών από 0-0,19 ως πολύ χαμηλή συσχέτιση, από 0,20-0,39 ως χαμηλή, από 0,40-0,59 μέτρια, από 0,60-0,79 υψηλή και από 0,80-1,00 πολύ υψηλή (Evans, 1996). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν το στατιστικό κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-Way analysis of Variance) για τον εντοπισμό των διαφορών των μέσων όρων των συγκρινόμενων ομάδων. Τέλος, διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με στόχο την δημιουργία ενός προβλεπτικού μοντέλου της σχολικής γονικής εμπλοκής.

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Αρχικά, ελέγχθηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των μεταβλητών, ώστε να εντοπιστούν οι τάσεις που διαμορφώθηκαν για το σύνολο του δείγματος ($N = 316$) (βλ. Πίνακα 3). Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Μέσος όρος (Μ.Ο.) και η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.). Η μέση βαθμολογία για την κλίμακα της σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας (Μ.Ο. = 3,76, Τ.Α. = 0,87) υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων υπερέβησαν ελαφρώς το μεσαίο σημείο της κλίμακας μέτρησης.

Στην κλίμακα της σχολικής εμπλοκής οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κινήθηκαν πολύ κοντά στο μεσαίο σημείο της κλίμακας (Μ.Ο. = 3,05, Τ.Α. = 0,94). Στην κλίμακα της γονικής υποστήριξης (Μ.Ο. = 4,22, Τ.Α. = 0,61) οι γονείς παρουσίασαν τον υψηλότερο μέσο όρο. Τόσο η σχολική (Μ.Ο. = 3,73, Τ.Α. = 0,76) όσο και η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα (Μ.Ο. = 3,81, Τ.Α. = 0,70) εμφανίστηκαν ελαφρώς αυξημένες σε σχέση με το μεσαίο σημείο της κλίμακας. Επιπλέον, η μέση βαθμολογία για το γονικό στρες (Μ.Ο. = 40,14, Τ.Α. = 8,72) υποδηλώνει ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με το μεσαίο σημείο της κλίμακας. Οι απαντήσεις των γονέων στην Κλίμακα Εμπόδια Γονικής Εμπλοκής στη διάσταση «εμπόδια μη σχετικά με το σχολείο» (Μ.Ο. = 2,52, Τ.Α. = 0,80) καθώς και οι απαντήσεις στη διάσταση «εμπόδια σχετικά με το σχολείο» (Μ.Ο. = 2,25, Τ.Α. = 0,83) τοποθετήθηκαν ελαφρώς χαμηλότερα από το μεσαίο σημείο της κλίμακας.

Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά τα γονικά στυλ, οι συμμετέχοντες στον υποστηρικτικό γονικό τύπο (Μ.Ο. = 4,14, Τ.Α. = 0,54) παρουσίασαν τον υψηλότερο μέσο όρο, ενώ στον αυταρχικό γονικό τύπο (Μ.Ο. = 1,67, Τ.Α. = 0,57) τον χαμηλότερο. Στην περίπτωση του αυστηρού γονικού τύπου (Μ.Ο. = 3,31, Τ.Α. = 0,61) οι περιγραφικοί δείκτες κυμάνθηκαν στο μεσαίο σημείο της κλίμακας. Τέλος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον επιτρεπτικό γονικό τύπο (Μ.Ο. = 2,60, Τ.Α. = 0,61) βρίσκονταν ελαφρώς χαμηλότερα από το μεσαίο σημείο της κλίμακας.

Πίνακας 3

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα (N = 316)

	Προτ.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχ.	Μέγισ.	α
<i>Σχολική πολιτισμική</i>						
συμβατότητα	38	3,76	0,87	1,58	5,00	0,98
Σχολική εμπλοκή	7	3,05	0,94	1,14	5,00	0,81
Γονική υποστήριξη	7	4,22	0,61	1,86	5,00	0,78
<i>Γονική αυτοαποτελεσματικότητα</i>						
<i>Σχολική</i>						
αυτοαποτελεσματικότητα	4	3,73	0,76	1,25	5,00	0,78
<i>Κοινωνική</i>						
αυτοαποτελεσματικότητα	3	3,81	0,70	1,67	5,00	0,75
Γονικό στρες	18	40,14	8,72	19,00	68,00	0,85
<i>Εμπόδια εμπλοκής</i>						
<i>Εμπόδια μη σχετικά με το</i>						
σχολείο	4	2,52	0,80	1,00	5,00	0,68
Εμπόδια σχετικά με το σχολείο	9	2,25	0,83	1,00	4,33	0,87
<i>Γονική τυπολογία</i>						
Υποστηρικτικός τύπος	13	4,14	0,54	1,92	5,00	0,90
Αυταρχικός τύπος	7	1,67	0,57	1,00	4,00	0,89
Αυστηρός τύπος	4	3,31	0,61	1,75	5,00	0,62
Επιτρεπτικός τύπος	5	2,60	0,61	1,00	4,80	0,65

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις συχνοτήτων της κατηγορικής κλίμακας «Ρόλοι και Ευθύνες», όπου οι γονείς κλήθηκαν να καταγράψουν ποιον θεωρούν πρωτίστως υπεύθυνο για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4*Κατανομή Συχνότητας των Απαντήσεων των Συμμετεχόντων στην Κλίμακα Ρόλοι και Ευθύνες*

Ρόλοι και Ευθύνες (Εξασφαλίζουν ότι)	Γονείς		Σχολείο		Παιδιά		Τίποτα από τα παραπάνω	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. Τα παιδιά κατανοούν όσα διδάσκονται στην τάξη.	45	14,2	223	70,6	34	10,8	14	4,4
2. Τα παιδιά έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.	190	60,1	63	19,9	54	17,1	9	2,9
3. Χρόνος για διασκεδαστικές δραστηριότητες, που δεν έχουν σχέση με τις εργασίες του σχολείου.	206	65,2	27	8,5	68	21,5	15	4,8
4. Τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα στο σχολείο.	70	22,2	197	62,3	24	7,6	25	7,9
5. Βρίσκουν ποια είναι τα πράγματα που ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιδιά και θέλουν να τα μάθουν.	177	56	78	24,7	47	14,9	14	4,4
6. Τα παιδιά έχουν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους για να κάνουν όλες τις σχολικές εργασίες.	143	45,3	94	29,7	58	18,4	21	6,6
7. Βοηθούν τα παιδιά να διαχειριστούν με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά τους.	275	87,0	21	6,7	6	1,9	14	4,4
8. Το περιβάλλον μάθησης είναι ασφαλές για τα παιδιά.	53	16,8	250	79,1	5	1,6	8	2,5
9. Καλή επικοινωνία οικογένειας και σχολείου.	85	26,9	206	65,2	8	2,5	17	5,4
10. Εφιστούν την προσοχή για αποφάσεις που σχετίζονται με τη μάθηση των παιδιών και δεν φαίνεται να είναι	127	40,1	122	38,5	9	2,8	58	18,6

Ρόλοι και Ευθύνες (Εξασφαλίζουν ότι)	Γονείς		Σχολείο		Παιδιά		Τίποτα από τα παραπάνω	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
προς το συμφέρον τους. 11. Τα παιδιά υποστηρίζονται ώστε να έχουν την καλύτερη δυνατή επίδοση στο σχολείο.	206	65,2	82	25,9	7	2,3	21	6,6

Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων και Ερωτημάτων

Συσχέτιση της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής με τις Υπό Μελέτη Μεταβλητές

Όσον αφορά στη συνάφεια της σχολικής γονικής εμπλοκής με τις σχετικές με τους γονείς μεταβλητές, η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και της γονικής υποστηρίξης ανέδειξε την ύπαρξη μέτριας θετικής στατιστικώς σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές [$r(314) = 0,55, p < 0,001$]. Οι δείκτες συνάφειας της σχολικής γονικής εμπλοκής με τις υπό μελέτη μεταβλητές παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 5.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε μέτρια στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής εμπλοκής [$r(314) = 0,42, p < 0,001$] και μεταξύ της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής εμπλοκής [$r(314) = 0,47, p < 0,001$].

Ακόμα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων φανέρωσαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής χαμηλής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και του στρες των γονέων [$r(314) = -0,34, p < 0,001$].

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε χαμηλή στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και της διάστασης «εμπόδια εμπλοκής μη σχετικά με το σχολείο» [$r(314) = -0,25, p < 0,001$].

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο δείκτης Pearson r ανέδειξε την ύπαρξη μέτριας στατιστικώς σημαντικής θετικής συσχέτισης ανάμεσα στη σχολική εμπλοκή και τον υποστηρικτικό τύπο γονέα [$r(314) = 0,48, p < 0,001$] (βλ. Πίνακα 5). Αντίστοιχα παρατηρήθηκε μέτρια στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και του αυταρχικού τύπου [$r(314) = -0,45, p < 0,001$]. Επιπλέον, χαμηλή στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στη σχολική εμπλοκή και τον αυστηρό γονικό τύπο [$r(314) = -0,21, p < 0,001$], ενώ πολύ χαμηλή συνάφεια εντοπίστηκε ανάμεσα στην σχολική εμπλοκή και τον επιτρεπτικό γονικό τύπο [$r(314) = -0,18, p < 0,001$].

Αναφορικά με τη συνάφεια της σχολικής γονικής εμπλοκής με τις σχετικές με το σχολείο μεταβλητές, από την ανάλυση δεδομένων προέκυψε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική πολιτισμική συμβατότητα και την σχολική εμπλοκή [$r(314) = 0,42, p < 0,001$].

Τέλος, καταγράφηκε χαμηλή στατιστικώς σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και των σχετικών με το σχολείο εμποδίων εμπλοκής [$r(314) = -0,37, p < 0,001$].

Πίνακας 5

Συνάφεια (Δείκτες Pearson r) μεταξύ της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής με τις Υπό Μελέτη Μεταβλητές

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Σχολική εμπλοκή	1,00											
2. Γονική υποστήριξη	0,55***	1,00										
3. Σχολική αυτοαποτελεσματικότητα	0,42***	0,66***	1,00									
4. Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα	0,47***	0,56***	0,64***	1,00								
5. Γονικό στρες	-0,34***	-0,27***	-0,32***	-0,42***	1,00							
6. Εμπόδια εμπλοκής μη σχετικά με το σχολείο	-0,25***	-0,23***	-0,14*	-0,22***	0,35***	1,00						
7. Υποστηρικτικός τύπος	0,48***	0,64***	0,52***	0,56***	-0,41***	-0,29***	1,00					
8. Αυταρχικός τύπος	-0,45***	-0,55***	-0,42***	-0,41***	0,34***	0,32***	-0,71***	1,00				
9. Αυστηρός τύπος	-0,21***	-0,20***	-0,12*	-0,17**	0,30***	0,16**	-0,22***	0,49	1,00			
10. Επιτρεπτικός τύπος	-0,18***	-0,12*	-0,08	-0,15**	-0,23***	0,15**	-0,17**	0,36*	0,36*	1,00		
11. Σχολική πολιτισμική συμβατότητα	0,42***	0,56***	0,65***	0,41***	-0,20***	-0,22***	0,46***	-0,42***	-0,07	-0,05	1,00	
12. Εμπόδια εμπλοκής σχετικά με το σχολείο	-0,37***	-0,42***	-0,49***	-0,33***	0,27***	0,38***	-0,35***	0,38***	0,17**	0,15	-0,56***	1,00

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

*Συγκρίσεις Μέσων Όρων μεταξύ Ελλήνων και Αλλοδαπών Γονέων ως προς τις Υπό
Μελέτη Μεταβλητές*

Αναφορικά με τους σχετικούς με τους γονείς παράγοντες, ως προς τη μεταβλητή της σχολικής γονικής εμπλοκής παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, καθώς προέκυψε ότι οι Έλληνες γονείς εμπλέκονται περισσότερο σε επίπεδο σχολείου σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς ($3,27 > 2,03$) (βλ. Πίνακα 6).

Επιπρόσθετα, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών συμμετεχόντων ως προς τη μεταβλητή γονική υποστήριξη και, όπως φάνηκε, οι Έλληνες γονείς τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερες συμπεριφορές υποστήριξης σε σχέση με τους αλλοδαπούς γονείς ($4,41 > 3,32$).

Από τη μελέτη των μέσων όρων διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες γονείς διέπονται από στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο αίσθημα επάρκειας για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την σχολική εκπαίδευση του παιδιού και την υποστήριξή του στην σχολική του ζωή συγκριτικά με τους γονείς διαφορετικής καταγωγής ($3,92 > 2,86$). Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι οι Έλληνες γονείς διακατέχονται από στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ($3,95 > 3,17$) σχετικά με την ικανότητά τους να νουθετούν τα παιδιά τους κατάλληλα, ώστε να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά και να συνάπτουν σχέσεις με συνομηλίκους συγκριτικά με τους αλλοδαπούς γονείς.

Παράλληλα, οι Έλληνες γονείς χαρακτηρίζονται από στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα γονικού στρες συγκριτικά με τους γονείς με άλλη χώρα καταγωγής ($39,46 < 43,32$).

Αναφορικά με τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής, οι Έλληνες συμμετέχοντες σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους μέσους όρους συγκριτικά

με τους αλλοδαπούς ($2,42 < 2,98$), εύρημα που υποδηλώνει ότι οι γονείς διαφορετικής καταγωγής αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τις καθημερινής φροντίδας των παιδιών, το επιβαρυνόμενο τους πρόγραμμα, τις προσωπικές τους ανησυχίες ως περισσότερο περιοριστικούς παράγοντες της σχολικής εμπλοκής τους σε σχέση με τους Έλληνες γονείς.

Σε ό,τι αφορά τις διαφορές των μέσων όρων Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων αναφορικά με τις σχετικές με το σχολείο μεταβλητές, από την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες γονείς αντιλαμβάνονται ως στατιστικώς σημαντικά περισσότερο συμβατή την οικογενειακή τους κουλτούρα με αυτή του σχολείου συγκριτικά με τους αλλοδαπούς γονείς ($4,00 > 2,63$).

Τέλος, όσον αφορά τα σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής, στην ομάδα των Ελλήνων γονέων σημειώθηκε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη μέση βαθμολογία σε σχέση με την ομάδα των αλλοδαπών ($2,08 < 3,03$), εύρημα που φανερώνει ότι οι γονείς με διαφορετική καταγωγή αντιλαμβάνονται πως τα ζητήματα που ανακύπτουν στη σχέση τους με το σχολείο του μαθητή και θίγουν το αίσθημα της πολιτισμικής συμβατότητας με την σχολική κουλτούρα και της ομαλής συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι εντονότερα και παρακωλύουν περισσότερο την εμπλοκή τους στην σχολική πραγματικότητα του παιδιού συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς.

Πίνακας 6

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, t-test και Μεγέθη Επίδρασης για τις Υπό Μελέτη Μεταβλητές ως προς τη Χώρα Καταγωγής

Μεταβλητή	Χώρα καταγωγής				t-τιμή (df)	Standardized Effect size (d)
	Έλληνες		Αλλοδαποί			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Σχολική εμπλοκή	3,27	0,85	2,03	0,55	13,62 (119)***	1,72
Γονική υποστήριξη	4,41	0,41	3,32	0,57	13,54 (67,52)*	2,19
Σχολική αυτοαποτελεσματικότητα	3,92	0,66	2,86	0,54	11,26 (314)***	1,76
Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα	3,95	0,67	3,17	0,47	10,26 (109,24)*	1,33
Γονικό στρες	39,46	8,92	43,32	6,97	-3,04 (314)*	0,48
Μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια	2,42	0,82	2,98	0,51	-6,60 (125,68)***	0,72
Σχολική πολιτισμική συμβατότητα	4,00	0,68	2,63	0,75	13,36 (314)***	1,90
Σχετικά με το σχολείο εμπόδια	2,08	0,78	3,03	0,56	-10,65 (107,41)*	1,27

*Σημείωση. *p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.*

*Διερεύνηση Διαφορών στα Επίπεδα της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής με βάση
Δημογραφικές Μεταβλητές*

Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσω των όρων της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς δημογραφικές μεταβλητές και πιο συγκεκριμένα ως προς το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης του γονέα και τη βαθμίδα φοίτησης του παιδιού. Για τη διενέργεια των post hoc συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Scheffé, με σκοπό την εκτέλεση όλων των πιθανών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών.

Διερεύνηση Διαφορών ως προς το Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα. Διενεργήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων προκειμένου να συγκριθούν τα επίπεδα της σχολικής γονικής εμπλοκής ως προς τις τρεις κατηγορίες του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος: το χαμηλό (μέχρι 20.000 €), το μέσο (20.001-40.000 €) και το υψηλό (40.001 € και πάνω). Το αποτέλεσμα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων [$F(2, 313) = 3,80, p = 0,023, \eta^2 = 0,024$] έδειξε στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή του συνολικού ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος, στην εμπλοκή των γονέων σε επίπεδο σχολείου.

Πίνακας 7

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ανάλυσης Διακύμανσης της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής ως προς το Συνολικό Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα

	Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα						$F(2, 313)$	η^2
	Έως 20.000€		20.001€-40.000€		$\geq 40.001 \text{ €}$			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Σχολική εμπλοκή	2,86	0,98	3,14	0,91	3,24	0,82	3,80*	0,02

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Από τις εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων των τριών κατηγοριών του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος προέκυψε ότι η μέση βαθμολογία της σχολικής γονικής εμπλοκής στην κατηγορία του χαμηλού ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος (Μ.Ο. = 2,86, Τ.Α. = 0,98) διέφερε σημαντικά από τη μέση βαθμολογία της κατηγορίας του μέσου ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος (Μ.Ο. = 3,14, Τ.Α. = 0,91) (βλ. Πίνακα 7). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ του χαμηλού και του υψηλού ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος. Καταληκτικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ανάλυσης υποδηλώνουν ότι τα επίπεδα εμπλοκής στο σχολείο των γονέων με μέσο ετήσιο οικογενειακό εισόδημα είναι σημαντικά υψηλότερα από εκείνα των γονέων με χαμηλό ετήσιο εισόδημα ($p = 0,040$).

Διερεύνηση Διαφορών ως προς το Επίπεδο Εκπαίδευσης του Γονέα. Ακόμα μία ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ύπαρξη διαφορών στα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα. Η ανεξάρτητη αυτή μεταβλητή διαχωρίστηκε σε πέντε κατηγορίες: τους αποφοίτους Δημοτικού/Γυμνασίου, τους αποφοίτους Λυκείου, τους απόφοιτους Ανώτερης Σχολής διετούς φοίτησης/ΙΕΚ, τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ και τους κατόχους Μεταπτυχιακού ή και Διδακτορικού τίτλου σπουδών. Στα δεδομένα του Πίνακα 8 διενεργήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων και το αποτέλεσμα της [$F(4, 311) = 11,34, p < 0,001, \eta^2 = 0,127$] έδειξε στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων.

Πίνακας 8

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ανάλυση Διακύμανσης της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής ως προς το Επίπεδο Εκπαίδευσης του Γονέα

	Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέα										F(4, 311)	η ²
	Δημοτικό/ Γυμνάσιο		Λύκειο		ΙΕΚ		ΑΕΙ/ΤΕΙ		Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Σχολική εμπλοκή	2,27	0,88	2,66	0,91	3,11	0,95	3,37	0,89	3,18	0,80	11,34***	0,13

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Εν συνεχεία, εφαρμόστηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων των πέντε ομάδων και βρέθηκε ότι στατιστικώς σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ της πρώτης (Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου) (M.O. = 2,27, T.A. = 0,88) και της τρίτης (Ανώτερη Σχολή διετούς φοίτησης/ΙΕΚ) κατηγορίας (M.O. = 3,11, T.A. = 0,95), της πρώτης (Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου) (M.O. = 2,27, T.A. = 0,88) και της τέταρτης (Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ) (M.O. = 3,37, T.A. = 0,89) αλλά και της πρώτης (Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου) (M.O. = 2,27, T.A. = 0,88) και της πέμπτης (Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό) (M.O. = 3,18, T.A. = 0,80) (βλ. Πίνακα 8). Ειδικότερα, τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων, αποφοίτων Δημοτικού/Γυμνασίου, ήταν σημαντικά χαμηλότερα από τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων που είχαν αποφοιτήσει από ανώτερη σχολή διετούς φοίτησης/ΙΕΚ ($p = 0,005$), χαμηλότερα από τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων, αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ ($p < 0,001$) αλλά και χαμηλότερα από αυτά των κατόχων μεταπτυχιακού ή και διδακτορικού τίτλου σπουδών ($p = 0,001$). Επιπλέον, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της δεύτερης κατηγορίας (Απόφοιτος Λυκείου) (M.O. = 2,66,

Τ.Α. = 0,91) και της τέταρτης (Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ) (Μ.Ο. = 3,37, Τ.Α. = 0,89), καθώς και μεταξύ της δεύτερης (Απόφοιτος Λυκείου) (Μ.Ο. = 2,66, Τ.Α. = 0,91) και της πέμπτης (Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό) (Μ.Ο. = 3,18, Τ.Α. = 0,80). Πιο συγκεκριμένα, τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων, αποφοίτων Λυκείου, ήταν σημαντικά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των γονέων, αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ ($p < 0,001$), και από εκείνα των γονέων με μεταπτυχιακές σπουδές ή και Διδακτορικό δίπλωμα ($p = 0,015$). Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις βρέθηκαν στατιστικώς μη σημαντικές.

Διερεύνηση Διαφορών ως προς την Εκπαιδευτική Βαθμίδα Φοίτησης των

Παιδιών. Επιπρόσθετα, ελέγχθηκε η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης των παιδιών. Η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων, που εφαρμόστηκε στα δεδομένα του Πίνακα 9, είχε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα [$F(2, 313) = 15,11, p < 0,001, \eta^2 = 0,088$] και έτσι διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής.

Πίνακας 9

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Ανάλυση Διακύμανσης της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής ως προς την Εκπαιδευτική Βαθμίδα Φοίτησης

	Εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησης						$F(2, 313)$	η^2
	Δημοτικό		Γυμνάσιο		Λύκειο			
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.		
Σχολική εμπλοκή	3,25	0,90	2,96	0,97	2,49	0,75	15,11***	0,09

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Κατόπιν διενεργήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις των μέσων όρων των τριών ομάδων και βρέθηκε ότι στατιστικώς σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ της πρώτης (Δημοτικό) (Μ.Ο. = 3,25, Τ.Α. = 0,90) και της τρίτης (Λύκειο) ομάδας (Μ.Ο. = 2,49, Τ.Α. = 0,75). Ειδικότερα, τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων, των όποιων τα παιδιά φοιτούσαν στο Δημοτικό ήταν σημαντικά υψηλότερα από εκείνων, που τα παιδιά τους φοιτούσαν στο Λύκειο ($p < 0,001$). Επιπρόσθετα, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της δεύτερης (Γυμνάσιο) (Μ.Ο. = 2,96, Τ.Α. = 0,97) και της τρίτης ομάδας (Λύκειο) (Μ.Ο. = 2,49, Τ.Α. = 0,75) (βλ. Πίνακα 9). Εν προκειμένω, τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο Γυμνάσιο, ήταν σημαντικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των γονέων μαθητών του Λυκείου ($p = 0,015$).

Στατιστική Πρόβλεψη της Σχολικής Γονικής Εμπλοκής

Διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με στόχο τη δημιουργία ενός προβλεπτικού μοντέλου της σχολικής γονικής εμπλοκής, το οποίο θα περιλαμβάνει δημογραφικές μεταβλητές, τις σχετικές με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητές. Έτσι, οι μεταβλητές αυτές ομαδοποιήθηκαν σε μπλοκ, τα οποία τοποθετήθηκαν στην ανάλυση παλινδρόμησης με συγκεκριμένη σειρά με τη μέθοδο enter μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Αρχικά, εισήχθησαν οι δημογραφικές μεταβλητές, δηλαδή το εκπαιδευτικό του επίπεδο του γονέα, το συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα και η χώρα καταγωγής του γονέα. Έπειτα, προστέθηκαν οι σχετικές με τους γονείς μεταβλητές, δηλαδή η σχολική και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, η γονική υποστήριξη, το γονικό στρες, οι γονικοί τύποι διαπαιδαγώγησης και τα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια εμπλοκής. Τέλος, εισήχθησαν οι μεταβλητές που σχετίζονταν με το σχολείο, δηλαδή η σχολική πολιτισμική συμβατότητα και τα σχολικά εμπόδια εμπλοκής (Calzada et al., 2015. Green et al., 2007. Grolnick et al., 1997. Javarof, 2015. Lavenda, 2011. Overstreet et al., 2005. Shumow et al., 2011). Στον Πίνακα 10, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης .

Πίνακας 10*Ιεραρχική Πολλαπλή Παλινδρόμηση με τη Σχολική Γονική Εμπλοκή ως Μεταβλητή Κριτήριο*

Προβλεπτική μεταβλητή	B	SE B	β
<i>Μοντέλο 1</i>			
Επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	0,03	0,04	0,04
Συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	0,06	0,07	0,04
Χώρα καταγωγής γονέα	-1,16	0,14	-0,47***
<i>Μοντέλο 2</i>			
Επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	0,05	0,04	0,07
Συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	0,05	0,07	0,04
Χώρα καταγωγής γονέα	-0,50	0,17	-0,20**
Γονική υποστήριξη	0,38	0,11	0,25***
Σχολική αυτοαποτελεσματικότητα	-0,07	0,08	-0,06
Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα	0,26	0,09	0,19**
Γονικό στρες	-0,01	0,01	-0,14*
Εμπόδια εμπλοκής μη σχετικά με σχολείο	-0,04	0,06	-0,04
Υποστηρικτικός γονικός τύπος	0,01	0,13	0,01
Αυταρχικός γονικός τύπος	-0,02	0,13	-0,01
Αυστηρός γονικός τύπος	-0,03	0,08	-0,02
Επιτρεπτικός γονικός τύπος	-0,08	0,08	-0,05
<i>Μοντέλο 3</i>			
Επίπεδο εκπαίδευσης γονέα	0,05	0,05	0,06
Συνολικό ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	0,06	0,07	0,04
Χώρα καταγωγής γονέα	-0,38	0,18	-0,16**
Γονική υποστήριξη	0,37	0,11	0,24***
Σχολική αυτοαποτελεσματικότητα	-0,16	0,09	-0,13
Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα	0,27	0,09	0,20**
Γονικό στρες	-0,01	0,01	-0,13*
Εμπόδια εμπλοκής μη σχετικά με το σχολείο	-0,02	0,06	-0,01
Υποστηρικτικός γονικός τύπος	0,02	0,13	0,01
Αυταρχικός γονικός τύπος	-0,01	0,13	-0,01
Αυστηρός γονικός τύπος	-0,05	0,08	-0,03
Επιτρεπτικός γονικός τύπος	-0,08	0,08	-0,05
Σχολική πολιτισμική συμβατότητα	0,11	0,07	0,10
Εμπόδια εμπλοκής σχετικά με το σχολείο	-0,06	0,07	-0,05

Σημείωση. Adj. $R^2 = 0,38$ (Μοντέλο 3), $\Delta R^2 = 0,14$ ($p < 0,001$) (Μοντέλο 2), $\Delta R^2 = 0,08$

(Μοντέλο 3)

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Στο 1^ο μοντέλο οι τρεις δημογραφικές μεταβλητές προέβλεψαν το 26% περίπου της διακύμανσης της μεταβλητής κριτηρίου (σχολική γονική εμπλοκή), με τη χώρα καταγωγής του γονέα να αποτελεί τη μόνη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή ($\beta = -0,47, p < 0,001$). Στο 2^ο μοντέλο οι εννέα μεταβλητές σχετικές με τους γονείς συνέβαλαν στατιστικώς σημαντικά κατά 14% περίπου [R^2 change = 0,14, $F(9, 303) = 7,99, p < 0,001$] επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,40$). Η χώρα καταγωγής του γονέα ήταν και πάλι προβλεπτική μεταβλητή ($\beta = -0,20, p < 0,01$), αλλά σε αυτή προστέθηκε και η γονική υποστήριξη ($\beta = 0,25, p < 0,001$), η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα ($\beta = 0,19, p < 0,01$) και το γονικό στρες ($\beta = -0,14, p < 0,05$).

Στο 3^ο μοντέλο οι δύο σχετικές με το σχολείο μεταβλητές συνέβαλαν κατά 1% περίπου επιπλέον στην πρόβλεψη ($R^2 = 0,41$). Η χώρα καταγωγής του γονέα ($\beta = -0,16, p < 0,05$), η γονική υποστήριξη ($\beta = 0,24, p < 0,001$), η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα ($\beta = 0,20, p < 0,01$) και το γονικό στρες ($\beta = -0,13, p < 0,05$) ήταν και πάλι στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές χωρίς κάποια άλλη μεταβλητή σχετική με το σχολείο από το τρίτο μπλοκ να αποτελεί στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής γονικής εμπλοκής. Καταληκτικά, το 3^ο μοντέλο βελτίωσε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την ικανότητα πρόβλεψης της σχολικής γονικής εμπλοκής [$F(14, 301) = 14,95, p < 0,001$].

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τους σχετικούς με τους γονείς και το σχολείο παράγοντες που συσχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιμέρους στόχο αποτέλεσε η δημιουργία ενός προβλεπτικού μοντέλου της σχολικής γονικής εμπλοκής και η ανάδειξη των μεταβλητών που λειτουργούν ως προβλεπτικοί δείκτες της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της σχολικής εμπλοκής με τις σχετικές με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητές αλλά και στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων ως προς τις υπό μελέτη σχολικές και γονικές μεταβλητές. Ακόμα, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές υψηλότερες μέσες βαθμολογίες εμπλοκής στην κατηγορία του μέσου ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος συγκριτικά με το χαμηλό, στις ομάδες των γονέων υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με τους γονείς χαμηλότερου επιπέδου, αλλά και στην πρωτοβάθμια συγκριτικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η χώρα καταγωγής του γονέα, η γονική υποστήριξη, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα και το γονικό στρες αποτέλεσαν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές της σχολικής γονικής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις, ενώ έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, βρέθηκε μέτρια στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής εμπλοκής και της γονικής υποστήριξης, εύρημα το οποίο τεκμηριώνεται ερευνητικά (Lerner & Grolnick, 2020. Lerner et al., 2022. Stright & Yeo, 2013. Xia et al., 2020). Μάλιστα, οι Xia et al. (2020) συνέδεσαν τη διάσταση της τρυφερότητας (warmth) με τις υποστηρικτικές γονικές συμπεριφορές, ενώ οι Zhu et al. (2021) σε δείγμα εφήβων μαθητών Λυκείου βρήκαν πως η αντιλαμβανόμενη γονική υποστήριξη λειτουργεί ως διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ του υποστηρικτικού γονικού τύπου και της δέσμευσης

των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα η γονική υποστήριξη γίνεται αντιληπτή ως πτυχή θετικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης, που στηρίζονται στην τρυφερότητα και τις ζεστές σχέσεις γονέα και παιδιού και συμβάλλει στην ανακούφιση του γονικού στρες (Fan & Chen, 2020). Επομένως, η γονική εμπλοκή στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της επαφής γονέα και παιδιού και τις υποστηρικτικές γονικές συμπεριφορές. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου, που θα προάγουν τη γονική εμπλοκή με γνώμονα τις ζεστές, υποστηρικτικές σχέσεις των γονέων και των παιδιών (Ren et al., 2023). Ταυτόχρονα, το εύρημα αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους σχολικούς ψυχολόγους της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι μέσω workshops και ψυχοεκπαιδύσεων μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της εφαρμογής υποστηρικτικών γονικών πρακτικών και στην εκμάθηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ γονέων και παιδιών (Ye et al., 2022).

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας καταδεικνύουν ότι όσο υψηλότερες είναι η σχολική και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων τόσο υψηλότερα είναι και τα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εύρημα που τεκμηριώνεται τόσο από βιβλιογραφικές όσο και εμπειρικές έρευνες (Ardelt & Eccles, 2001. Gibbs et al., 2021. Semke et al., 2010. Swick & Broadway, 1997). Η στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και της σχολικής εμπλοκής έχει παρατηρηθεί σε πολλές διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Ardelt & Eccles, 2001. Choe, 2022. Gibbs et al., 2021. Glatz et al., 2023. Jones & Prinz, 2005).

Εν προκειμένω, παρουσιάζει ενδιαφέρον η ελαφρώς υψηλότερη συσχέτιση της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας με την σχολική γονική εμπλοκή σε σύγκριση με την συσχέτιση μεταξύ της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής γονικής

εμπλοκής. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως υποδηλώνει τη αξία που αποδίδουν οι γονείς στη διδασκαλία κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Οι Yap & Baharudin (2016) εντόπισαν υψηλότερη θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών συγκριτικά με την συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η πεποίθηση των γονέων ότι μπορούν να συμβάλλουν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και να τους προσφέρουν νέα γνώση όσον αφορά την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και έκφραση ενισχύει την συμμετοχή τους σε επίπεδο σχολείου. Μάλιστα, σε άλλη έρευνα μεταξύ των γονέων καταγράφηκε υψηλό ποσοστό συμφωνίας ως προς τη σημασία των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για την σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών (Guo et al., 2023). Με τα παραπάνω συνάδουν οι απαντήσεις των γονέων στην παρούσα εργασία, όπου το 87% εξ αυτών ανέφερε πως οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους, ενώ μόλις το 6,7% υποστήριξε πως το σχολείο φέρει την κύρια ευθύνη.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής στο πλαίσιο του σχολείου, τα οποία, όπως προκύπτει ερευνητικά, συμβάλλουν στην ενίσχυση των επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Green et al., 2021. Hatzichristou & Lianos, 2016). Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή των γονέων των μαθητών στα προγράμματα αυτά έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και συνεισφέρει στη σύσφιξη των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας (Hatzichristou et al., 2009. Mahoney et al., 2021).

Επιπλέον, όπως αναμενόταν, στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται το γονικό στρες τόσο μειώνεται η εμπλοκή των γονέων σε επίπεδο σχολείου. Η αρνητική

συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές (Halme et al., 2006. LaForret & Mendez, 2010. Semke et al., 2010. Spinelli et al., 2022).

Μάλιστα, ερευνητικά υποστηρίζεται ότι παρατηρείται μία σταθερότητα ως προς τη διατήρηση των επιπέδων του γονικού στρες καθόλη τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας των μαθητών, καθώς οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές προκλήσεις σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια των παιδιών (Crnic & Ross, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, παρεμβάσεις σε επίπεδο συστήματος, που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα (Mindfulness), μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη μείωση του γονικού στρες και των «παρεμβατικών» συμπεριφορών των γονέων και στην ενίσχυση του δεσμού μεταξύ γονέων και παιδιών μέσα από την εφαρμογή περισσότερων θετικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης (Charplin et al., 2021). Έτσι, μέσω της μείωσης του γονικού στρες είναι πιθανό να αυξηθούν τα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γονέων και να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Τέλος, όπως αναμενόταν, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και του υποστηρικτικού γονικού τύπου, εύρημα που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά (Chan et al., 2020. Steinberg et al., 1992. Yaffe, 2015). Κοινή διαπίστωση των μελετητών είναι πως ο υποστηρικτικός γονικός τύπος απαντάται συχνότερα στις μητέρες συγκριτικά με τους πατέρες. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως συμβάλλει στην ερμηνεία των υψηλότερων μέσων όρων που παρουσιάστηκαν στην κατηγορία του υποστηρικτικού γονικού τύπου, αφού το 84% των γονέων στην παρούσα έρευνα ήταν μητέρες μαθητών (Matejevic et al., 2014). Η υψηλή συσχέτιση μεταξύ του υποστηρικτικού γονικού τύπου και της γονικής υποστήριξης στην παρούσα έρευνα υποδηλώνει ότι οι διαλεκτικές μέθοδοι διαπαιδαγώγησης, που βασίζονται στη ζεστασιά και την συναισθηματική εγγύτητα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την παροχή υποστήριξης εκ μέρους των γονέων προς τον/την μαθητή/τρια.

Ακόμα, εμφανίστηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και του αυταρχικού γονικού τύπου, εύρημα που συμβαδίζει με προηγούμενες έρευνες (Matejevic et al., 2014. Steinberg et al., 1992. Stright & Yeo, 2013). Η διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και η έντονη ανάμειξη των τελευταίων στις σχολικές εργασίες των μαθητών με τη μορφή του αυστηρού ελέγχου μπορεί να δημιουργήσει ένταση, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποστασιοποίηση των γονέων και τη μειωμένη τους συμμετοχή σε επίπεδο σχολείου (Moroni et al., 2015. Ule et al., 2015).

Ωστόσο, σε άλλες έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο συσχετίστηκαν θετικά με γονικά χαρακτηριστικά (χαμηλή ζεστασιά, υψηλή απόρριψη), που παρέπεμπαν σε αυταρχικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης, ενώ συνδέθηκαν με χειρότερη ψυχολογική προσαρμογή και σχολική επίδοση των εφήβων μαθητών (Li et al., 2019). Στα πλαίσια αυτά, η εστιασμένη στην κοινή επίλυση προβλήματος διαλεκτική συμβουλευτική αλλά και τα προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στην εφαρμογή περισσότερο διαλεκτικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης, έχοντας θετικές συνέπειες για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και δευτερογενή για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Chaplin et al., 2021. Jordan & Garbacz, 2023. Smith et al., 2021). Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν πως οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης των γονέων και η σχολική εμπλοκή συνδέονται άμεσα και καταδεικνύουν πως καθοριστική σημασία δεν έχει μόνο η ποσότητα αλλά και η ποιότητα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και των μη σχετικών με το σχολείο εμποδίων εμπλοκής, εύρημα το οποίο υποστηρίζεται ερευνητικά (Aranda-Balboa et al., 2020. Baker et al., 2016. Lee & Bowen, 2006. Posey-Maddox & Haley-Lock, 2016. Weiss et al., 2003. Williams & Sanchez, 2013).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ευρύτεροι συστημικοί παράγοντες σχετίζονται άμεσα με τη σχολική γονική εμπλοκή. Έτσι, καθίσταται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται με ευαισθησία τις δυσκολίες των γονέων (Yulianti et al., 2022). Ταυτόχρονα, η ευελιξία ως προς τον προγραμματισμό των συναντήσεων εκπαιδευτικών και γονέων και η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική γονική εμπλοκή (Chen & Rivera-Vernazza, 2023).

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική θετική συνάφεια μεταξύ της σχολικής εμπλοκής των γονέων του αισθήματος της σχολικής πολιτισμικής συμβατότητας, εύρημα που συνάδει με άλλες μελέτες (Calzada et al., 2015. Curtis et al., 2021. Markowitz et al., 2020. Mundt et al., 2015). Το εύρημα αυτό συμβάλλει στη διεύρυνση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με τη συσχέτιση της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο και της συμβατότητας των αξιών, ηθών και εθίμων του σχολικού πλαισίου και αυτών του οικογενειακού πλαισίου, προσδίδοντάς της μία ευρύτερη οικοσυστημική διάσταση και τονίζοντας την κυκλική φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου. Έτσι, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της υιοθέτησης πολιτισμικά κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών, οι οποίες θα βασίζονται στις δυνατότητες των μαθητών και των οικογενειών τους, ώστε το σχολείο να αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο το οποίο «νοιιάζεται και φροντίζει» τα μέλη του (Blitz et al., 2020. Bottiani et al., 2020. Hatzichristou et al., 2022. Yamauchi et al., 2017). Το γεγονός αυτό προϋποθέτει την συνδιαμόρφωση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος από τους φορείς της εκπαίδευσης από κοινού με τους γονείς αλλά και την αντιμετώπιση των γονέων ως ισότιμων συμμάχων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ladson-Billings, 2023).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί πως στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συνάφεια μεταξύ της σχολικής γονικής εμπλοκής και των σχετικών με

το σχολείο εμποδίων εμπλοκής, εύρημα το οποίο τεκμηριώνεται από παλαιότερη και πιο σύγχρονη βιβλιογραφία (Baker et al., 2016. Berkowitz et al., 2021. Carreon et al., 2005. Li et al., 2023. Molinari & Crazia, 2022). Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη από τη σχολική κοινότητα και τη σχολική ηγεσία με φορείς αλλαγής τις διευθύνσεις των σχολείων, ώστε το σχολείο να αποτελεί τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς γονείς ένα ασφαλές πλαίσιο. Οι συχνές προσκλήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης, η διοργάνωση εκδηλώσεων, ημερίδων και δράσεων σε επίπεδο σχολείου συνιστούν μερικές από τις «καλές» πρακτικές, που συμβάλλουν στην ενεργό παρουσία των γονέων στο σχολείο (Grace et al., 2019). Παράλληλα, η δημιουργία κλίματος αποδοχής, μέσα από τη διάχυση στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στο «αγκάλιασμα» της διαφορετικότητας και τη γνωριμία με διαφορετικές κουλτούρες, μπορεί να συνεισφέρει στην ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής (Yulianti et al., 2022).

Αναφορικά με τις συγκρίσεις μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών, διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων συγκριτικά με τους αλλοδαπούς συμμετέχοντες. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συνάδουν με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όπου διαπιστώνονται υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής των γηγενών γονέων συγκριτικά με τους αλλοδαπούς (Freeman et al., 2023. Garcia-Carmona et al., 2020. Grace & Gerdes, 2018), αφού σε πολλές, διαφορετικές ομάδες αλλοδαπών γονέων στις χώρες υποδοχής πιο διαδεδομένη μορφή εμπλοκής είναι εκείνη σε επίπεδο σπιτιού και όχι σε επίπεδο σχολείου (Antony-Newman, 2018. Dyson, 2001. Huntsinger & Jose, 2009. Johnson et al., 2016. Kim & Yu, 2022).

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες φαίνεται πως αλλοδαποί γονείς συμμετέχουν σε ορισμένες δραστηριότητες σε επίπεδο σχολείου (π.χ. συναντήσεις με το διδακτικό προσωπικό, σχολικές εκδηλώσεις) μετά από προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Gubbins &

Otero, 2020. Yamamoto et al., 2022. Zhou & Zhong, 2018). Σε άλλη έρευνα στην Γαλλία και την Ιταλία δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εμπλοκής των αλλοδαπών και των γηγενών γονέων στο σχολείο και μάλιστα παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί γονείς εμπλέκονταν συχνότερα σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, εύρημα που συνδέθηκε με τις υψηλές προσδοκίες τους και την επιθυμία να ενημερώνονται και να ενθαρρύνουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους (Mantovani & Gasperoni, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, τα ευρήματα της εν λόγω εργασίας δεν θα πρέπει να γενικεύονται, αλλά οι διομαδικές διαφορές να ερμηνεύονται με προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές του εκάστοτε γονέα και να προσεγγίζονται οικοσυστημικά διερευνώντας όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την γονική εμπλοκή.

Επιπρόσθετα, στην εν λόγω εργασία εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα ποσοστά γονικής υποστήριξης στους Έλληνες γονείς συγκριτικά με τους αλλοδαπούς γονείς, εύρημα που υποστηρίζεται από διεθνείς έρευνες (Cherng & Ho, 2017. Dumont et al., 2012. Lareau, 2011. Mantovani & Gasperoni, 2018). Οι αλλοδαποί γονείς είναι πιο πιθανό να δυσκολεύονται να παράσχουν βοήθεια και υποστήριξη στα παιδιά τους (π.χ. βοήθεια με το περιεχόμενο του μαθήματος, συζήτηση με το παιδί για τις σχολικές του εμπειρίες) εξαιτίας του μειωμένου πολιτισμικού και κοινωνικού τους κεφαλαίου (Brown et al., 2022. Hornby & Lafaele, 2018. Qin & Han, 2014). Ακόμα, ενδέχεται να νιώθουν εγκλωβισμένοι ανάμεσα στις απαιτήσεις του δικού τους πολιτισμού και τις επιταγές του νέου πολιτισμικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πώς να στηρίξουν αποτελεσματικά τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Ringenberg et al., 2009).

Ωστόσο, βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται η άποψη ότι κατά κύριο λόγο οι αλλοδαποί γονείς τείνουν να προσφέρουν μεγαλύτερη υποστήριξη σε επίπεδο σπιτιού, ώστε να αντισταθμίσουν τη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το σχολείο του παιδιού συγκριτικά με τους γηγενείς γονείς (Huntsinger & Jose, 2009. Yamamoto et al.,

2022). Τα επίπεδα κοινωνικοσυναισθηματικής υποστήριξης που προσφέρουν οι αλλοδαποί γονείς στις χώρες υποδοχής είναι συστηματικά υψηλότερα από αυτά των γηγενών (Yamamoto et al., 2022). Στα πλαίσια αυτά, η γονική υποστήριξη μπορεί να μην εκφράζεται με έκδηλους, συνδεδεμένους με τη δυτική κουλτούρα τρόπους (π.χ. σωματική εγγύτητα, τακτικές συζητήσεις σχετικά με το σχολείο), αλλά με λανθάνοντες (π.χ. υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες, συμπεριφορικός έλεγχος) (Febiyanti & Rachmawati, 2021. Inman et al., 2007. Kim, 1989. Saleem et al., 2017). Επομένως, το συγκεκριμένο εύρημα δεν θα πρέπει να αποδοθεί στα ελλείμματα των αλλοδαπών γονέων, αλλά να προσεγγιστεί λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο κατασκευής των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία άδηλα αναπαράγουν πολιτισμικά στοιχεία του κυρίαρχου δυτικού πολιτισμού (Antony-Newman, 2020).

Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι οι αλλοδαποί γονείς χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς, εύρημα το οποίο τεκμηριώνεται από προγενέστερες διεθνείς έρευνες (Dimitrova, 2018. Mitchell et al., 2019. Nomaguchi & House, 2013). Οι Liu et al. (2021) υποστηρίζουν ότι το αυξημένο γονικό στρες των αλλοδαπών γονέων είναι πιθανό να ενταθεί εξαιτίας του επιπολιτισμικού στρες των γονέων. Ακόμα, ο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για το γονικό στρες είναι η ψυχοπαθολογία των γονέων (Nam, 2013).

Ένα επιπλέον εύρημα της παρούσας εργασίας ήταν το στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερο αίσθημα σχολικής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των αλλοδαπών γονέων συγκριτικά με τους Έλληνες συμμετέχοντες, το οποίο τεκμηριώνεται από διεθνείς έρευνες (Kiang et al., 2017. Okagaki & Frensch, 1998. Yakhnich, 2016). Εντούτοις, τα αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι το αίσθημα της συμβατότητας με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής συνδέεται με την καλύτερη προσαρμογή των αλλοδαπών γονέων και των παιδιών τους με υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Hwang & Ting, 2008. Malkoff et al., 2020).

Ταυτόχρονα, στην ομάδα των αλλοδαπών γονέων στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα μη σχετικά με το σχολείο εμπόδια συγκριτικά με τους Έλληνες συμμετέχοντες, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (Condon et al., 2017. Grace & Gerdes, 2018. Hornby & Lafaele, 2011, 2018. Ringenberg et al., 2009. Schneider & Arnot, 2018. Schneider & Holman, 2011. Turney & Kao, 2009).

Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία βρέθηκε στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο αίσθημα πολιτισμικής συμβατότητας των Ελλήνων γονέων συγκριτικά με τους αλλοδαπούς, εύρημα που συνάδει με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Curtis et al., 2021. Henderson et al., 2020. Markowitz et al., 2020. Mundt et al., 2015). Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι η συμφωνία ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου και της οικογένειας παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο.

Παράλληλα, όπως αναμενόταν, οι αλλοδαποί γονείς του δείγματος δήλωσαν πως έρχονται αντιμέτωποι με στατιστικώς σημαντικά περισσότερα εμπόδια σχετικά με το σχολείο συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς, εύρημα που έχει καταγραφεί και σε διεθνείς έρευνες (Christie & Szorenyi, 2015. Choe, 2022. Cureton, 2020. Hajisoteriou & Angelides, 2016. Li et al., 2023. Norheim & Moser, 2020). Τα εμπόδια αυτά έχουν περαιτέρω επιπτώσεις στα επίπεδα συμμετοχής και εκπροσώπησης των αλλοδαπών γονέων στα εκλεγμένα όργανα του σχολείου. Όπως διαπιστώθηκε, στην Ελλάδα σε μία μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα με συμμετέχοντες αλλοδαπούς οι μετανάστες γονείς, που συμμετείχαν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου του παιδιού τους, ήταν ελάχιστοι, καθώς διακατέχονταν από έντονη επιφύλαξη λόγω του γεγονότος ότι δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα, δεν είχαν σπουδάσει είτε ένιωθαν ότι αποκλείονταν από τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου. Ένας ακόμα παράγοντας που συνέβαλε στην αποσπασματική επαφή των γονέων του δείγματος με τους εκπαιδευτικούς ήταν ότι το σχολικό προσωπικό δεν ενθάρρυνε την περαιτέρω εμπλοκή τους (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας εργασίας και το γεγονός ότι οι αλλοδαποί γονείς έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερα εμπόδια τόσο σχετικά όσο και μη σχετικά με το σχολείο συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς, που όμως έχουν άμεσες και έμμεσες επιρροές στη σύναψη δεσμών με το σχολείο, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση της σχολικής κοινότητας σε θέματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Με αυτή την αφετηρία έχουν σχεδιαστεί παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες αξιοποιούν την πολιτισμική κληρονομιά, τις ρουτίνες και τα έθιμα των αλλοδαπών οικογενειών για να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική αποδοχή και τη συμμετοχή των μαθητών και των οικογενειών τους στο σχολείο (Gkaintartzi et al., 2020. Hamari et al., 2021). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί το διαδραστικό πρόγραμμα παρέμβασης WeCARE, το οποίο είχε ως στόχο την ολιστική υποστήριξη των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας (Hatzichristou et al., 2021). Ένα ακόμα παράδειγμα συνιστά το πρόγραμμα RISE, μετά την εφαρμογή του οποίου οι αλλοδαποί γονείς ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν λιγότερα εμπόδια ως προς την εμπλοκή τους στο σχολείο και αντιλαμβάνονταν το σχολικό κλίμα ως περισσότερο φιλόξενο (McWayne et al., 2020). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου, που στηρίζονται στην έκφραση μέσω των τεχνών, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην καλλιέργεια του σεβασμού των διαπολιτισμικών διαφορών και στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (de Smet, 2024).

Παράλληλα, στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκε εν μέρει η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών μεταξύ της κατηγορίας του χαμηλού ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος και των κατηγοριών υψηλότερου ετήσιου εισοδήματος ως προς τα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν υψηλότερα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής στην κατηγορία του μέσου ετήσιου

οικογενειακού εισοδήματος συγκριτικά με την κατηγορία του χαμηλού. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει με τα αποτελέσματα παλιότερων και νεότερων ερευνητικών δεδομένων (Alameda-Lawson & Lawson, 2018. Delgado-Gaitan, 1991. Domina, 2005. Jabar et al., 2023. Malone, 2017. Park & Holloway, 2018. Tan, 2019). Ωστόσο, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της κατηγορίας του χαμηλού και του υψηλού ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος ως προς τη σχολική γονική εμπλοκή. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων μελετών, όπου φάνηκε ότι οι γονείς με υψηλότερο ετήσιο οικογενειακό εισόδημα τείνουν να εμπλέκονται εντονότερα σε επίπεδο σπιτιού και να είναι περισσότερο επιλεκτικοί ως προς τις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν (Perrier, 2012. Tan, 2018).

Επίσης, στη παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων γονέων χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου και των ομάδων γονέων υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου ως προς τη σχολική εμπλοκή. Τα ευρήματα αυτά είναι συμβατά με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όπου εντοπίστηκε ότι οι γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο στη σχολική ζωή των παιδιών τους συγκριτικά με εκείνους με υψηλότερο υπόβαθρο (Benner et al., 2016. Gibbs et al., 2021. Jabar et al., 2023. Lee & Bowen, 2006. Overstreet et al., 2005. Shumow et al., 2011). Ωστόσο, ο Pena (2000) διαπίστωσε ότι οι γονείς χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου τείνουν να έχουν ενεργητική παρουσία στο περιβάλλον του σχολείου με τη μορφή του εθελοντισμού συγκριτικά με τους γονείς υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου μετά από προσκλήσεις των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το οικογενειακό κεφάλαιο, τη δυνατότητα για πρόσβαση των γονέων σε πόρους και επομένως με τη σχολική γονική εμπλοκή. Ωστόσο, όπως προκύπτει ερευνητικά, η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των

γονέων και της σχολικής γονικής εμπλοκής φαίνεται να μην είναι μονόδρομη και αιτιώδης, αλλά να διαμεσολαβείται και από άλλες μεταβλητές, όπως οι προσκλήσεις από το σχολείο και οι θετικές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Tan, 2019. Valdes-Cuervo et al., 2022).

Η υπόθεση ότι θα παρατηρηθεί στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώθηκε, αφού βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής στο Δημοτικό συγκριτικά με το Λύκειο, εύρημα που συμβαδίζει με τα ερευνητικά δεδομένα (Costa & Faria, 2017. Eccles & Harold, 1996. Green et al., 2007. Jabar et al., 2023. Smith et al., 2019). Επιπλέον, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής στο Γυμνάσιο συγκριτικά με το Λύκειο, εύρημα που τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά (Bhargava & Whitherspoon, 2015). Ωστόσο, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα σχολικής γονικής εμπλοκής μεταξύ Δημοτικού και Γυμνασίου, εύρημα που υποστηρίζεται ερευνητικά, αφού έχει διαπιστωθεί ότι κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο για να αντισταθμίσουν τη δυσκολία τους να παρέχουν βοήθεια με τις σχολικές εργασίες, οι γονείς τείνουν να εμπλέκονται σε σχολικές δραστηριότητες (Hill & Tyson, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, αναδεικνύεται η ανάγκη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να ενθαρρυνθεί η εμπλοκή των γονέων με εναλλακτικούς τρόπους, συμβαδίζοντας με τις αναπτυξιακή «απαίτηση» των εφήβων για αυτονομία και οριοθέτηση (Bachman et al., 2021).

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συνάφεια μεταξύ σχολικής γονικής εμπλοκής και επιτρεπτικού γονικού τύπου, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, εύρημα που τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά (Hoover-Dempsey et al., 1992. Rentzou et al., 2019. Xia et al., 2020). Το εύρημα αυτό μπορεί να προσεγγιστεί εστιάζοντας στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γονικού αυτού τύπου, καθώς οι επιτρεπτικοί

γονείς παραχωρούν αυτονομία και ανεξαρτησία στα παιδιά τους, χωρίς ωστόσο να τα ενθαρρύνουν να συμμορφωθούν με κοινωνικούς κανόνες και χωρίς να έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από αυτά, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από μειωμένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλό στρες (Harraz et al, 2021). Συνεπώς, το μειωμένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους ενδεχομένως να λειτουργεί αποθαρρυντικά ως προς την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα για τη συσχέτιση της σχολικής γονικής εμπλοκής και του αυστηρού γονικού τύπου, παρατηρήθηκε αρνητική συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο σύνδεσης των δύο μεταβλητών, καθώς η βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στη σχέση του αυστηρού γονικού τύπου με τα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των παιδιών (Κρασανάκη & συν., 2022). Μία πιθανή ερμηνεία πιθανόν εντοπίζεται στα χαρακτηριστικά του αυστηρού γονικού τύπου, ο οποίος ασκεί αυστηρό έλεγχο και οριοθετεί τη συμπεριφορά του παιδιού, ενώ δίνει έμφαση στην απόλυτη υπακοή στους οικογενειακούς κανόνες (Antonopoulou & Tsitsas, 2011). Η τάση των γονέων για αυστηρό έλεγχο αλλά και οι προσδοκίες τους μπορεί να επηρεάζουν την αντίληψή τους σχετικά με την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδεχομένως να νιώθουν ότι απειλούνται (Epstein, 2005). Οι Tao et al. (2019) υποστηρίζουν ότι η αναντιστοιχία ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων ως προς τον επιθυμητό βαθμό εμπλοκής και στην πραγματική συχνότητα εμπλοκής στο σχολείο είναι πιθανό να δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα στους γονείς δυσχεραίνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στα δύο συστήματα.

Εντούτοις, είναι σημαντικό τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συσχέτιση των γονικών τύπων διαπαιδαγώγησης και της σχολικής γονικής εμπλοκής να ερμηνευθούν με προσοχή, καθώς τα υψηλά επίπεδα γονικής εμπλοκής δεν συνδέονται πάντοτε με υψηλό βαθμό συναισθηματικής ζεστασιάς και χαμηλό βαθμό απόρριψης εκ μέρους των γονέων,

δηλαδή με διαλεκτικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης (Li et al., 2019). Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα αυτά δεν πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα, ούτε να δίνονται κατηγορηματικές απαντήσεις σχετικά με τον «καταλληλότερο» γονικό τύπο, αλλά να μελετώνται τα ποιοτικά εκείνα χαρακτηριστικά, που διαφοροποιούν τις γονικές μεθόδους και πρακτικές διαπαιδαγώγησης, σε συνάρτηση με την ποιότητα της σχέσης παιδιών και γονέων και τον τρόπο εμπλοκής των τελευταίων στη σχολική ζωή των μαθητών (Ren et al., 2023).

Καταληκτικά, το προβλεπτικό μοντέλο, που δημιουργήθηκε με την προσθήκη των δημογραφικών, των σχετικών με τους γονείς και το σχολείο μεταβλητών, συνέβαλε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό στην πρόβλεψη της σχολικής γονικής εμπλοκής. Το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές της σχολικής εμπλοκής, εύρημα που συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Buckingham et al., 2014. Curtis et al., 2021. Gubbins & Otero, 2019. Ho & Willms, 1996. Lavenda, 2011. Overstreet et al., 2005) και ενισχύει τον ισχυρισμό ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων ενδεχομένως να μην επιδρά άμεσα στα επίπεδα της σχολικής γονικής εμπλοκής (Tan et al., 2020). Ωστόσο, ως στατιστικώς σημαντικό παράγοντα της σχολικής εμπλοκής αναδείχθηκε η χώρα καταγωγής του γονέα. Πρόκειται για μία διαπίστωση που έχει γίνει και από άλλους ερευνητές (Hill et al., 2004. Jafarog, 2015. Shumow et al., 2010). Καθίσταται αναγκαίο το εύρημα αυτό να ερμηνευθεί με επιφύλαξη, καθώς η γονική εμπλοκή αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Antony-Newman, 2020). Ταυτόχρονα, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι εντός διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων επικρατούν διαφορετικές μορφές γονικής εμπλοκής, αφού περισσότερο διαδεδομένη σε γονείς με καταγωγή από την Ασία, τη Λατινική Αμερική, τη Μέση Ανατολή είναι η εμπλοκή σε επίπεδο σπιτιού (Chee & Ullah, 2020. Yamamoto et al., 2022).

Παράλληλα, ως ισχυρότερη στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής γονικής εμπλοκής αναδείχθηκε η γονική υποστήριξη. Όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, η γονική υποστήριξη, που εκφράζεται μέσω της ενθάρρυνσης της αυτενέργειας των μαθητών, του ενδιαφέροντος για την σχολική και κοινωνική ζωή του παιδιού, συμβάλλει με στατιστικώς σημαντικό τρόπο στην πρόβλεψη της εμπλοκής των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες. Το παρόν εύρημα συμβάλλει στην επέκταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι θετικές γονικές πρακτικές, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι υποστηρικτικές γονικές συμπεριφορές, μπορούν να προβλέψουν τη σχολική γονική εμπλοκή (Kikas et al., 2014. Lerner & Grolnick, 2020. Lerner et al., 2022. Toldson & Lemmons, 2013). Επιπλέον, στην παρούσα εργασία η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων αποτέλεσε τη δεύτερη πιο ισχυρή στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής εμπλοκής τους, εύρημα που συνάδει με προηγούμενες μελέτες αναφορικά με την προβλεπτική ισχύ του γονικού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας (Bahena & Gelbach, 2016. Grolnick et al., 1997. Gubbins & Otero, 2018. Wang et al., 2016).

Ενδιαφέρον προκαλεί πως η σχολική αυτοαποτελεσματικότητα δεν αποτέλεσε στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής εμπλοκής. Οι Green et al. (2007) αναφέρουν ότι οι γονείς μπορεί να επιθυμούν την εμπλοκή τους, αλλά και να χαρακτηρίζονται από μειωμένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά την ικανότητά τους να εμπλέκονται στη μάθηση του παιδιού και να λαμβάνουν αποφάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα, γεγονός που ενδεχομένως λειτουργεί αποτρεπτικά για τη διαζώσης επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι το στρες που πηγάζει από τον γονικό ρόλο έχει αρνητικές επιδράσεις στα επίπεδα σχολικής εμπλοκής (Kohl et al., 2000. LaForett & Mendez, 2010. Semke et al., 2010). Στον αντίποδα, σε άλλη

μελέτη έχει βρεθεί πως το γονικό στρες δεν αποτέλεσε προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής εμπλοκής αλλά πως το υποκειμενικό αίσθημα ευεξίας των γονέων μαθητών/τριών ήταν καθοριστικός προβλεπτικός παράγοντας της εμπλοκής τους (Dordevic et al., 2022).

Ωστόσο, κανένας από τους γονικούς τύπους διαπαιδαγώγησης δεν αποτέλεσε στατιστικώς σημαντική προβλεπτική μεταβλητή της σχολικής γονικής εμπλοκής. Μία πιθανή ερμηνεία εντοπίζεται στο γεγονός ότι συχνά οι γονική τυπολογία έχει λανθάνουσες επιδράσεις και λειτουργεί ως διαμεσολαβητική μεταβλητή στη σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής και σχολικής επίδοσης των μαθητών (Xia et al., 2020). Ακόμα, τα χαρακτηριστικά των γονικών τύπων διαχέονται και εκδηλώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων γονικών πρακτικών και συμπεριφορών, όπως είναι η υποστήριξη, η παροχή αυτονομίας, ο συμπεριφορικός και ψυχολογικός έλεγχος (Fernandez-Alozo et al., 2017).

Οι σχετικές με το σχολείο μεταβλητές, δηλαδή η σχολική πολιτισμική συμβατότητα και τα σχολικά εμπόδια εμπλοκής συνέβαλαν στην ερμηνεία μικρού ποσοστού της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, χωρίς να αναδειχθούν ως στατιστικά σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές της σχολικής γονικής εμπλοκής, εύρημα που συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα (Green et al., 2007. Lavenda, 2011. Nezamparast et al., 2023).

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω ευρήματα αντικατοπτρίζουν την ανάγκη να ληφθούν υπόψη από το σύνολο της σχολικής κοινότητας οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που επηρεάζουν τις γονικές συμπεριφορές αλλά και οι συνθήκες και το πλαίσιο ζωής των γονέων, ώστε το σχολείο και η οικογένεια από κοινού να συλλειτουργούν με επίκεντρο την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας (Maki et al., 2024). Ειδικότερα για τους σχολικούς ψυχολόγους, που καλούνται να διασφαλίσουν τα συμφέροντα και τα δικαιώματα των παιδιών σε συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς» (National Association of School Psychologists [NASP], 2020, σ. 39), το ζήτημα της σχολικής εμπλοκής στην εκπαίδευση είναι καίριο. Ο σχολικός

ψυχολόγος μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου αλλά και στην ενίσχυση της σχολικής γονικής εμπλοκής μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σε επίπεδο σχολείου, της παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, της διενέργειας επιμορφώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και μέσω της διασύνδεσης της σχολικής μονάδας με φορείς της κοινότητας (Garbacz et al., 2018. Hatzichristou et al., 2020. Hornby & Witte, 2010. Loftus-Rattan et al., 2023. Χατζηχρήστου, 2023). Η υιοθέτηση μίας πολυεπίπεδης προσέγγισης με έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών/τριών και των οικογενειών τους και στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας είναι δυνατόν να συνεισφέρει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Hatzichristou et al., 2019).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Οι γονείς των μαθητών/τριών συνιστούν μέλη της σχολικής κοινότητας εξαιρετικά σημαντικά για τη σχολική πραγματικότητα. Η παρούσα εργασία παρέχει στοιχεία για την σχολική εμπλοκή των γονέων και συμβάλλει στον εμπλουτισμό της διεθνούς βιβλιογραφίας με ερευνητικά δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι τα δεδομένα αυτά αντιπροσωπεύουν όλους τους γονείς μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, η διαδικτυακή χορήγηση των ερωτηματολογίων και οι μέθοδοι δειγματοληψίας αποτελούν περιορισμούς ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Andrade, 2020).

Ένας άλλος περιορισμός αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να απαντούν με κοινωνικά επιθυμητό τρόπο (Posey-

Maddox & Haley-Lock, 2016. Varela et al., 2004). Η τάση αυτή ενδεχομένως αποτυπώνεται στις απαντήσεις των γονέων αναφορικά με τους γονικούς τύπους διαπαιδαγώγησης, όπου ο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στον υποστηρικτικό γονικό τύπο και ο χαμηλότερος στον αυταρχικό. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος, αφού το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε ηλεκτρονικά σε ομάδες Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Ενδεχομένως ο πληθυσμός αυτός να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος σε θέματα γονικότητας και εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να αντικατοπτρίζουν μία τέτοια τάση (Lavenda, 2011).

Έναν ακόμα περιορισμό αποτέλεσε η υποεκπροσώπηση των ανδρών στην παρούσα εργασία, φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί και επισημανθεί σε διεθνείς έρευνες (Kim & Hill, 2015. Rentzou et al., 2019). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι άντρες του δείγματος ήταν 51 (16%), οι γυναίκες 264 (84%), γίνεται αντιληπτό ότι τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων την αποτελούσαν μητέρες. Οι Kim & Hill (2015) υποστηρίζουν ότι στη βιβλιογραφία επικρατεί σύγχυση, αφού δεν έχει γίνει ακόμα διάκριση ανάμεσα στην εμπλοκή των πατέρων στην εκπαίδευση και την άσκηση του πατρικού ρόλου καθώς και τις πατρικές γονικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται να αφορούν γενικότερα την γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση.

Έναν ακόμα περιορισμό συνιστά ότι οι αλλοδαποί συμμετέχοντες γονείς έχουν διαφορετική καταγωγή και πολιτισμική προέλευση. Το γεγονός αυτό καθιστά το δείγμα ετερογενές και εγείρει προβληματισμούς ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν γονείς από διαφορετικές χώρες, που δεν αποτελούσαν μία συμπαγή πολιτισμική ομάδα (Ringenberg et al., 2009). Η σχολική γονική εμπλοκή είναι μία σύνθετη μεταβλητή, η οποία δεν σχετίζεται αποκλειστικά με το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι γονείς, αλλά και με την ιδιότητα που τους αποδίδεται (νόμιμοι και παράνομοι μετανάστες και πρόσφυγες), η οποία περιγράφει

πολιτισμικά μη κυρίαρχες ομάδες στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας (Cureton, 2020. Jahreie, 2023). Η ιδιότητά τους αυτή είναι συνυφασμένη με το νομικό καθεστώς της παραμονής τους στη χώρα υποδοχής, την πρόσβαση της οικογένειας σε διαθέσιμους πόρους και την στρατηγική επιπολιτισμού που έχουν υιοθετήσει οι γονείς (Cheung & Park, 2021. Kramer et al., 2021).

Ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός που δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί είναι ο αριθμός των αλλοδαπών συμμετεχόντων. Η δυσκολία εντοπισμού αλλοδαπών γονέων είναι πιθανό να συνδέεται με τον φόβο ετικετοποίησης των συμμετεχόντων, καθώς οι διαφορετικές ετικέτες είναι δυνατό να ενεργοποιήσουν διαφορετικά στερεότυπα και να οδηγήσουν σε αποδόσεις χαρακτηριστικών (Holmes et al., 2019). Επομένως, τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξήγηση διομαδικών διαφορών, αλλά είναι καλό να ερμηνευθούν από κοινού με άλλους ευρύτερους συστημικούς παράγοντες. Υπό το πρίσμα αυτό, στόχο δεν αποτελεί η ανάδειξη των «ελλειμμάτων» των αλλοδαπών γονέων συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς, αλλά η αποσαφήνιση και ο εντοπισμός των γονικών και σχολικών μεταβλητών που μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά ως προς την εμπλοκή τους (Norheim & Moser, 2020).

Επιπλέον περιορισμό συνιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιοχής της Αττικής από τον οποίο προέρχονται τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, αφού οι 232 (73%) συμμετέχοντες κατέγραψαν ως τόπο φοίτησης του παιδιού τη μεγάλη πόλη, οι 57 (18%) τα προάστια μεγάλης πόλης, οι 22 (7%) την κωμόπολη/μικρή πόλη και οι 5 (2%) το χωριό. Τα ευρήματα λοιπόν συνδέονται με ευρύτερες οικοσυστημικές παραμέτρους, όπως είναι οι συνθήκες διαβίωσης, τα τοπικά ήθη, έθιμα και οι συνήθειες των κατοίκων και επομένως δεν μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς, που δεν έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους συμμετέχοντες (Lin et al., 2014).

Ακόμα κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι σε διεθνείς έρευνες το ζήτημα της σχολικής γονικής εμπλοκής προσεγγίζεται με βάση ένα Δυτικό «σχολιοκεντρικό σύστημα», που επικεντρώνεται στις μορφές εμπλοκής Λευκών γονέων μεσαίας τάξης, αγνοώντας άλλες μορφές εμπλοκής των αλλοδαπών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών (Antony-Newman, 2020). Επιπρόσθετα, τα εργαλεία και τα ερωτηματολόγια που διερευνούν το θέμα της γονικής εμπλοκής είναι κατασκευασμένα με βάση τα δυτικά πρότυπα, καθώς δεν υπάρχει πληροφόρηση αναφορικά με την κατάλληλη πολιτισμική προσαρμογή των κλιμάκων (Boruszak-Kiziukiewicz & Kmita, 2020).

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα εργασία συνιστά μια πρώτη προσπάθεια να διερευνηθεί συγκεκριμένα η εμπλοκή των Ελλήνων και των αλλοδαπών γονέων σε επίπεδο σχολείου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με βάση την οικοσυστημική οπτική να εξαχθούν ορισμένα αρχικά συμπεράσματα σχετικά με τους γονικούς και τους σχολικούς παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική γονική εμπλοκή και την επηρεάζουν. Έτσι, καθίσταται απαραίτητη η μελλοντική διερεύνηση του θέματος, ελέγχοντας τους περιορισμούς που έχουν αναφερθεί.

Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει η διενέργεια διαχρονικών ερευνών και η συλλογή ερευνητικών δεδομένων σε φάσεις, ώστε να διαπιστωθεί εάν η εμπλοκή των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν την παρούσα χρονική στιγμή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει πτωτική πορεία κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να διερευνηθεί η εξελικτική φύση των υπόλοιπων υπό μελέτη μεταβλητών (Bhargava & Whitherspoon, 2015. Green et al., 2007). Επιπρόσθετα, η συστοιχία των ερωτηματολογίων θα μπορούσε να συμπληρωθεί και από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί), ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη «αντικειμενικότητα» των μετρήσεων και να συλλεγούν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την ποσότητα αλλά και με την ποιότητα της σχολικής γονικής εμπλοκής (Boruszak-

Kiziukiewicz & Kmita, 2020). Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να συνεισφέρει η μεικτή ερευνητική μέθοδος καθώς και η δημιουργία focus groups, με στόχο την ανάδειξη της οπτικής των διαφορετικών εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση μερών (Rattenborg et al., 2019).

Η εστίαση των μελλοντικών ερευνών στη μελέτη της σχολικής γονικής εμπλοκής εντός συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων που διαμένουν στην Ελλάδα μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάδειξη της οπτικής των αλλοδαπών γονέων και τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2018). A latent class analysis of parent involvement in subpopulations. *Social Work Research, 42*(2), 118-130.
<https://doi.org/10.1093/swr/svy008>
- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child, Care, Health and Development, 45*(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Albulescu, I., Labar, A. V., Manea, A. D., & Stan, C. (2023). The mediating role of anxiety between parenting styles and academic performance among primary school students in the context of sustainable education. *Sustainability, 15*(2), 1-13.
<https://doi.org/10.3390/su15021539>
- Alharti, M. (2023). Parental involvement in children's online education during COVID-19: A phenomenological study in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal, 51*(2), 345-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01286-y>
- Ali, M. A. (2008). Loss of parenting self-efficacy among immigrant parents. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9*(2), 148-160. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.2.148>
- Aloia, L. S., & Warren, R. (2019). Quality parent-child relationships: The role of parenting style and online relational maintenance behaviors. *Communication Reports, 32*(2), 43-56. <https://doi.org/10.1080/08934215.2019.1582682>
- Ambert, A. M. (1994). An international perspective on parenting: Social change and social constructs. *Journal of Marriage and the Family, 56*(3), 529-543.
<https://doi.org/10.2307/352865>

- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences, 10*(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Andrade, C. (2020). The limitations of online surveys. *Indian Journal of Psychological Medicine, 42*(6), 575-576. <https://doi.org/10.1177/0253717620957496>
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Parents-schools' communication and Albanian as a heritage language in Greece. In P. P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 521-538). Springer.
- Ang, R. P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(4), 503-511. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.4.503>
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationship between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. *Infant and Child Development, 14*(2), 133-154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage and Family Review, 48*, 293-309. <https://doi.org/10.1080/01494929.2012.665016>
- Antony-Newman, M. (2018). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review, 71*(3), 362-381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>

- Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern-European immigrant parents in Canada: Whose involvement has capital? *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 111-126. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668748>
- Αντωνοπούλου, Α., & Τσίτσας, Γ. (2011). Η διερεύνηση της γονεϊκής τυπολογίας της Ελληνίδας μητέρας: Στάθμιση του ερωτηματολογίου «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 51-60.
- Aranda-Balboa, M. J., Huertas-Delgado, F. J., Herrador-Colmenero, M., Cardon, G., & Chillon, P. (2020). Parental barriers to active transport to school: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 65, 87-98. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01313-1>
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parental strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972. <https://doi.org/10.1177/019251301022008001>
- Atzaba-Poria, N., & Pike, A. (2005). Why do ethnic minority (Indian) children living in Britain display more internalizing problems than their English peers? The role of social support and parental style as mediators. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 532-540. <https://doi.org/10.1177/01650250500147196>
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283. <https://doi.org/10.1177/0042085907300433>
- Aunola, K, Nurmi, J. E., Onatsu-Arvilommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles.

Scandinavian Journal of Psychology, 40(4), 307-317. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.404131>

Bachman, H. F., Anderman, E. R., Zyromski, B., & Boone, B. (2021). The role of parents during the middle school years: Strategies for teachers to support middle school family engagement. *School Community Journal*, 31(1), 109-126.

Bachtsiavanou, M., Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2023). Perceptions of ZEP teachers towards parental involvement of culturally and linguistically diverse families: Promoting school-family cooperation. *Societies*, 13(7), 159.
<https://doi.org/10.3390/soc13070159>

Bahena, S., Gehlbach, H., Schueler, B., & McIntyre, J. (2016). Measuring parent self-efficacy: Examining its relationship to parent engagement. *AERA Online Paper Repository*.

Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>

Barge, K. J., & Loges, W. E. (2003). Parent, teacher and student perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
<https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>

- Barger, M. M., Kim, M. E., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bu0000201>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monograph*, *75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, *4*, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). American Psychological Association.
- Beauregard, F., Petrakos, H., & Dupont, A. (2014). Family-school partnerships: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, *24*(1), 177-210.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>

- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education, 56*(3), 393-423. <https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The parental stress scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*(3), 463-472. <https://doi.org/10.1177/0265407595123009>
- Bhargava, S., & Witherspoon, D. P. (2015). Parental involvement across middle and high school: Exploring contributions of individual and neighborhood characteristics. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1702-1719. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>
- Blitz, L. V., Yull, D., & Clauhs, M. (2020). Bringing sanctuary to school: Assessing school climate as a foundation for culturally responsive trauma-informed approaches for urban schools. *Urban Education, 55*(1), 95-124. <https://doi.org/10.1177/0042085916651323>
- Bonanati, S., & Rubach, C. (2022). Reciprocal relationship between parents' school- and home-based involvement and children's reading achievement during the first year of elementary school. *Societies, 12*(2), 63. <https://doi.org/10.3390/soc12020063>
- 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*, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bornstein, M. H. (2019). *Handbook of parenting: Volume 1: Children and parenting* (3rd ed.). Routledge.

Boruszak-Kiziukiewicz J., & Kmita, G. (2020). Parenting self-efficacy in immigrant families: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-16.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00985>

Bottiani, J. H., McDaniel, H. L., Henderson, L., Castillo, J. E., & Bradshaw, C. P. (2020).

Buffering effects of racial discrimination on school engagement: The role of culturally responsive teachers and caring school police. *Journal of School Health, 90*(12), 1019-1029. <https://doi.org/10.1111/josh.12967>

Bouffard, T., & Labranche, A. A. (2023). Profiles of parenting autonomy support and control:

A person-centered approach to students' adjustment to the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence, 43*(7), 908-946.

<https://doi.org/10.1177/02724316221136039>

Bourdieu, P. (2002). Habitus. In J. Hiller, & E. Rooksby (Eds.), *Habitus: A sense of place* (pp. 27-34). Burlington, VT: Ashgate.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.

Brown, J. C., Graves, E. M., & Burke, M. A. (2022). Involvement, engagement and community: Dimensions and correlates of parental participation in a majority-minority urban school district. *Urban Education, 57*(5), 899-934.

<https://doi.org/10.1177/0042085920902245>

Buckingham, J. R. B., & Weldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>

- Calzada, E. J., Huang, K. Y., Hernandez, M., Soriano, E., Acra, C. F., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among Afro-Caribbean and Latino immigrant families. *Urban Education, 50*(7), 870-896. <https://doi.org/10.1177/0042085914534862>
- Camisasca, E., Miragoli, S., DiBlasio, P., & Feinberg, M. (2022). Pathways among negative co-parenting, parenting stress, authoritarian parenting style and child adjustment: The emotional dysregulation driven model. *Journal of Child and Family Studies, 31*(11), 3085-3096. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02408-9>
- Cano, M. A., Castillo, L. G., Castro, Y., de Dios, M. A., & Roncancio, M. A. (2014). Acculturative stress and depressive symptomatology among Mexican and Mexican American students in the U.S.: Examining associations with cultural incongruity and intragroup marginalization. *International Journal of the Advancement of Counseling, 36*(2), 136-149. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9196-6>
- Carreon, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal, 42*(3), 465-498.
- Castellanos, J., & Gloria, A. M. (2007). Research considerations and theoretical application for best practices in higher education. *Journal of Hispanic Higher Education, 6*(4), 378-396. <https://doi.org/10.1177/1538192707305347>
- Chan, M., Manzon, M., Hong, H., & Khong, L. Y. L. (2020). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology, 92*(2), 447-464. <https://doi.org/10.1111/bjep.12456>

- Chaplin, T. M., Turpyn, C. C., Fischer, S., Martelli, A. M., Ross, C. E., Leichtweis, R. N., Miller, A. B., & Sinha, R. (2021). Parenting-focused mindfulness intervention reduces stress and improves parenting in highly stressed mothers of adolescents. *Mindfulness, 12*, 450-462. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1026-9>
- Chatzidaki, E., Chioti, V., Mourtou, L., Papavasileiou, G., Kitani, R. A., Kalafatis, E., Mitsis, K., Athanasiou, M., Zarkogianni, K., Nikita, K., Kanaka-Gantenbein, C., & Pervanidou, P. (2024). Parenting styles and psychosocial factors of mother-child dyads participating in the “ENDORSE” digital weight management program for children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Children, 11*(1), 107. <https://doi.org/10.3390/children11010107>
- Checa, P., & Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology & Psychotherapy: Research Study, 1*(4), 1-3.
- Chee, C. L., Shorty, G., & Robinson-Kuprius, S. E. (2019). Academic stress of native American undergraduates: The role of ethnic identity, cultural congruity and self-beliefs. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(1), 65-73. <https://doi.org/10.1037/dhe0000094>
- Chee, W. C., & Ullah, R. (2020). Home-based parental involvement amongst Pakistani families in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education, 40*(2), 127-142. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1687085>
- Chen, W. W., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during COVID-19. *Early Childhood Education Journal, 51*(7), 1189-1203. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>

- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism and academic procrastination. *Educational Psychology, 42*(9), 1145-1159.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Cherng, H-Y. S., & Ho, P. (2017). In thoughts, words and deeds: Are social class differences in parental support similar across immigrant and native families? *The Sociological Quarterly, 59*(1), 85-110. <https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1383142>
- Cheung, A. K. L., & Park, H. (2021). Parental academic involvement in cross-border marriage, native and immigrant families: The role of family resources and parental expectations. *Journal of Family Issues, 42*(9), 2133-2158.
<https://doi.org/10.1177/0192513X20968603>
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820-832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Choe, D. (2022). Longitudinal linkages among immigrant mothers' language proficiency, parental self-efficacy and school involvement. *Children and Youth Services Review, 136*, 106438. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106438>
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio Jr, T. G. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools, 52*(2), 154-167. <https://doi.org/10.1002/pits.218213>
- Christenson, S. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83-104.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>

- Christie, S., & Szorenyi, A. (2015). Theorizing the relationship between UK schools and migrant parents of Eastern European origin: The parents' perspective. *The International Journal about Parents in Education*, 9(1), 145-156.
<https://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/316/254>
- Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (2019). Παρουσία του πατέρα στην οικογένεια και αντιλαμβανόμενη γονική αποδοχή-απόρριψη. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 123-137.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.22390
- Clemens, V., Oliver, D., Plener, P. L., Witt, A., Sachser, C., Braehler, E., & Fegert, J. M. (2020). Authoritarianism and the transgenerational transmission of corporal punishment. *Child Abuse and Neglect*, 106, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104537>
- Coll, C. G., & Pachter, L. M. (2002). Ethnic and minority parenting. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (2nd. ed., pp. 1-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Condon, L. J., & Mc Clean, S. (2017). Maintaining pre-school children's health and wellbeing in the UK: A qualitative study of the views of migrant parents. *Journal of Public Health*, 39(3), 455-463. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdw083>
- Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary schools: Focus groups with adolescents's parents. *Paideia*, 27, 28-36.
- Craig, F., Operto, F. F., De Giacomo, A., Margari, L., Frolli, A., Conson, M., Ivagnes, S., Marianna, M., & Margari, F. (2016). Parenting stress among parents of children with neurodevelopmental disorders. *Psychiatry Research*, 242, 121-129.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.05.016>

- Crnik, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp.243-267). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crnik, K., & Ross, E. (2017). Parenting stress and parental efficacy. In K. Deater-Deckard, & R. Panneton (Eds.), *Parental Stress and Early Child Development: Adaptive and Maladaptive Outcomes* (pp. 263-284). Springer International Publishing.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/09620219900200045>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home—school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review*, 52(5), 924-949. <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00580-0>
- Curtis, K., Anicama, C., & Zhou, Q. (2021). Longitudinal relations among school context, school-based parent involvement and academic achievement of Chinese-American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 88, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.002>
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Digest*.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

- Day, E., & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement and adolescent academic outcomes: Exploring differences in beneficial strategies across racial/ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1332-1349. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0853-2>
- Deater-Deckard, K. (2008). *Parenting stress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299. <https://doi.org/10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4>
- Delvecchio, E., Germani, A., Raspa, V., Lis, A., Mazzeschi, C. (2020). Parenting styles and child's well-being: The mediating role of the perceived parental stress. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 514-531. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.2013>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: Dfes.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- de Smet, S., Spaas, C., Derluyn, I., Kevers, R., Colpin, H., & De Haene, L. (2024). The role of school-based creative expression interventions in the aftermath of migration: A qualitative exploration of parents' and teachers' perspectives. *Journal of School Psychology*, 102, 101260. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101260>

- Dimitrova, R. (2018). Parenting stress and depressive symptoms of immigrant and non-immigrant families in Italy. In S. S. Chuang, & C. L. Costigan (Eds.), *Parental roles and relationships in immigrant families: An international approach* (pp. 169-187). Springer.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
<https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Dordevic, M., Glumbic, N., Memisevic, H., Brojcin, B., & Krstov, A. (2022). Parent-teacher interactions, family stress, well-being and parental depression as contributing factors to parental involvement mechanisms in education of children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 838-849.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1896962>
- Doucet, F. (2011). Parent involvement as ritualized practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 404-421. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01148.x>
- Dumka, L. A., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A. & Millsap, R. E. (2010). Parenting self-efficacy and parenting practices over time in Mexican American families. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 522-531. <https://doi.org/10.1037/a0020833>
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.

- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 455-476.
<https://doi.org/10.2307/1602177>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teacher's College Record*, 94, 568-587.
<https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & Dunn, J. F. (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.*
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294. <https://doi.org/10.1086/461449>
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage Family Review*, 15, 99-126.
https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179-182.

<https://doi.org/10.1177/003804070507800207>

Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367-383.

Erdener, M. A., & Knoeppel, R. C. (2018). Parents' perception of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13.

<https://doi.org/10.21890/ijres.369197>

Erlendsdottir, G., McDonald, M. A., Jonsdottir, S. R., & Mtika, P. (2022). Parental involvement in children's primary education: A case study from a rural district in Malawi. *South African Journal of Education*, 42(3), 1-11.

<https://doi.org/10.15700/saje.v42n3a2133>

Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Fan, J., & Chen, B. B. (2020). Parenting styles and coparenting in China: The role of parents and children's sibling status. *Current Psychology*, 39(5), 1505-1512.

<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00379-7>

Febiyanti, A., & Rachmawati, Y. (2021). Is authoritative parenting the best parenting style? *5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)*, 538, 94-95.

Fernandez-Alonso, R., Alvarez Diaz, M., Woitcschach, P., Suarez Alvarez, J., & Cuesta

Izquierdo, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control

and more communication. *Psichothema*.

<https://doi.org/10.7334/psichothema2017.181>

Fleischmann, F., & Dronkers, J. (2010). Unemployment among immigrants in European labour markets: an analysis of origin and destination effects. *Work, Employment and Society*, 24(2), 337-354. <https://doi.org/10.1177/0950017010362153>

Fonseca, A., Moreira, H., & Canavarro, M. C. (2020). Uncovering the links between parenting stress and parenting styles: The role of psychological flexibility within parenting and global psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.08.004>

Freeman, J. A., & Jacob Kirksey J. (2023). Linking IEP status to parental involvement for high school students of first-generation and native-born families. *Exceptional Children*, 89(2), 197-215. <https://doi.org/10.1177/00144029221108402>

Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y., & Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872301>

Gan, Y., & Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(12), 1-15. <https://doi.org/10.2224/sbp.8491>

Garbacz, S. A., Hirano, K., McIntosh, K., Eagle, J. W., Minch, D., & Vatland, C. (2018). Family engagement in schoolwide positive behavioral interventions and supports: Barriers and facilitators to implementation. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 448-459. <https://doi.org/10.1037/spq0000216>

- Garcia-Carmona, M., Evangelou, M., & Fuertes-Mayorga, N. (2020). “Hard to reach parents”: Immigrant families’ participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35(3), 337-358. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A., & Wade, C. (2013). Mothers’ and fathers’ involvement in home activities with their children: Psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 183(3), 343-359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D., & Hutchison, B. (2021). Involved is an interesting word: An empirical case for redefining school-based involvement as parent efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>
- Gkaitartzi, A., Kompiadou, E., Tsokalidou, R., Tsioumis, K., & Petrogiannis, K. (2020). Supporting inclusion and family involvement in early childhood education through “ISOTIS”: A case study in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 384-403. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.21>
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G., & Jensen, T. M. (2023). A systematic review of parental self-efficacy among parents of school-age children and adolescents. *Adolescent Research Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>
- Gloria, A. M., Castellanos, J., & Herrera, N. (2016). The reliability and validity of the cultural congruity and university environment scales with Chicana/o community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 426-438. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1066276>

- Gloria, A. M., & Robinson-Kurpius, S. E. (1996). The validation of the cultural congruity scale and the university environment scale with Chicano/a students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18*(4), 533-549. <https://doi.org/10.1177/07399863960184007>
- Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching, 24*(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388777>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-04046-9>
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal emotional distress and diminished responsiveness: the mediating role of parenting efficacy and parental perspective talking. *Developmental Psychology, 33*(5), 861-868. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.861>
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: A six point model. *School Leadership & Management, 33*(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goss, A. C. (2019). Power to engage, power to resist: A structuration analysis of barriers to parental involvement. *Education and Urban Society, 51*(5), 595-612. <https://doi.org/10.1177/0013124517747363>

Grace, M., & Gerdes, A. C. (2018). Parent-teacher relationships and parental involvement in education in Latino families. *Contemporary School Psychology, 23*, 444-454.

<https://doi.org/10.1007/s40688-018-00218-9>

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child-mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The Journal of Primary Prevention, 42*(5), 531-547.

<https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 538-548.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165-

170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099x>

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K., & Singleton, D. L. (2020).

What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 747-760. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01680-6>

Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review, 72*(2), 137-156.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>

- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Mette, R., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 124*(5), 1079-1110. <https://doi.org/10.1037/pspp0000426>
- Guo, Y. (2011). Beyond deficit paradigms: Exploring informal learning of immigrant parents. *The Canadian Journal of the Study of Adult Education, 24*(1), 41-59.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(2), 145-162.
<https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227254>
- Halme, N., Tarkka, M. T., Nummi, T., & Astedt-Kurki, P. (2006). The effect of parenting stress on father's availability and engagement. *Child Care in Practice, 12*(1), 13-26.
<https://doi.org/10.1080/13575270500526220>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review, 69*(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Harpaz, G., Grinshtain, Y., & Yaffe, Y. (2021). Parental self-efficacy predicted by parents' subjective well-being and their parenting styles with possible role of help-seeking orientation from teachers. *The Journal of Psychology, 155*(6), 571-587.
<https://doi.org/10.1080/00223980.2021.1926896>
- Hatzichristou, S., Dimitropoulou, P., Lykitsakou, K., & Lampropoulou, A. (2009). Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention

program. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 379-399.

Hatzichristou, C., Georgagakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and students perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590-615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Georgagakou-Koutsonikou, N., & Yfanti, T. (2021). A multilevel approach for assessing needs and supporting school communities during the COVID-19 pandemic. *International Perspectives in Psychology*, 11(2), 89-97. <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000036>

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A. & Lianos, P. (2020). Social justice principles as core concepts in school psychology training, research and practice at a transnational level. *School Psychology International*, 41(1), 67-86. <https://doi.org/10.1177/0143034319892031>

Hatzichristou, C., & Lianos, P. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca Journey. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 105-127.

Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2019). Supporting vulnerable groups of students in educational settings: University initiatives and partnerships. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 65-78.

Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., Yfanti, T., & Athanasiou, D. (2021). WeCARE intervention program: An online multilevel international program for promoting well-being and resilience in the school community during unsettling times.

European Journal of Psychology and Educational Research, 4(1), 51-67.

<https://doi.org/10.12973/ejper.4.1.51>

Henderson, L. J., Williams, J. L., & Bradshaw, C. P. (2020). Examining home-school dissonance as a barrier to parental involvement in middle school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-11.

<https://doi.org/10.1080/1045988x.2020.1719964>

Herrera, N., Castellanos, J., & Gloria, A. M. (2021). Mi conexión cultural al ambiente educativo: Cultural congruity as a mediator within a psychosociocultural examination of Californian Latinx high school students' coping. *Education and Urban Society*, 54(4), 487-510. <https://doi.org/10.1177/00131245211020482>

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://dx.doi.org/10.1037/a0015362>

Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190910>

Ho, S. C. E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

Holmes, O., Lopiano, G., & Hall, E. (2019). A review of compensatory strategies to mitigate bias. *Personnel Assessment and Decisions*, 5(2).

<https://doi.org/10.25035/pad.2019.02.004>

Hong, J. Y., Choi, S., & Cheatham, G. A. (2021). Parental stress of Korean immigrants in the US: Meeting child and youth's educational needs amid the COVID-19 pandemic.

Children and Youth Services Review, 127, 1-8.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106070>

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.

<https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>

Hoover-Dempsey, K. V., Battiano, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teacher's College Record*, 97(2), 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

<https://doi.org/10.1086/499194>

- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495-508.
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.006>
- Hwang, W. C., & Ting, J. Y. (2008). Disaggregating the effects of acculturation and acculturative stress on the mental health of Asian Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(2), 147-154. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.14.2.147>
- Inman, A. G., Howard, E. E., Beaumont, R. L., & Walker, J. A. (2007). Cultural transmission: Influence of contextual factors in Asian Indian immigrant parents' experiences. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 93-100.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.93>
- Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (2023). *Ετήσια Έρευνα «Εισόδημα-Δαπάνες Νοικοκυριών 2022»*, Έρευνες Οικονομικού Κλίματος ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

- Jabar, M., Kasilag, R., Collado, Z., & Jamoral, R. (2023). Family capital and parental involvement among parents in public elementary and secondary schools in the Philippines: Perspectives of parents and children. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 555-571. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1944841>
- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 18, 35-44.
- Jahreie, J. (2023). Towards a renewed understanding of barriers to immigrant parents' involvement in education. *Acta Sociologica*, 66(3), 307-321. <https://doi.org/10.1177/00016993221110870>
- Jeon, H. J., McCartney, C. M., Richard, V., Johnson, S. J., & Kwon, K. A. (2021). Associations between parent-teacher and teacher-child relationships and children's socioemotional functioning. *Early Child Development and Care*, 191(15), 2407-2421. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1711747>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*, 59(1), 63-95. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Johnson, S. B., Arevalo, J., Cates, C. B., Weislender, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2016). Perceptions about parental engagement among Hispanic immigrant mothers of first graders from low-income backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 44, 445-452.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>

Jordan, P., & Garbacz, S. A. (2023). Examining treatment integrity in conjoint behavioral consultation in middle schools: A mixed method study. *School Psychology*, 38(6), 385-398. <https://doi.org/10.1037/spq0000594>

Junttila, N., & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 397-414. <https://doi.org/10.1111/bjep.12040>

Kast, J., & Schwab, S. (2023). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>

Kiang, L., Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2017). Acculturation conflict, cultural parenting self-efficacy and perceived parenting competence in Asian American and Latino/a families. *Family Process*, 56(4), 943-961. <https://doi.org/10.1111/famp.12266>

Kikas, E., Tulviste, T., & Peets, K. (2014). Socialization values and parenting practices as predictors of parental involvement in their children's educational process. *Early Education and Development*, 25(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780503>

Kim, J., & Yu, H. M. (2022). Home-based parent involvement, parental warmth and kindergarten outcomes among children of immigrant parents. *Early Education and Development*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.215303>

- Kim, S. W. (2018). How and why fathers are involved in their childrens' education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. W., & Fong, V. L. (2014). Homework help, achievement in middle school and later college attainment in China. *Asia Pacific Education Review*, 15, 617-631.
<https://doi.org/10.1007/s12564-014-93509>
- Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Knight, G. P., Virdin, L. M., & Roosa, M. (1994). Socialization and family correlates of mental health outcomes among Hispanic and Anglo American children: Consideration of cross-ethnic scalar equivalence. *Child Development*, 65, 212-224.
- Koehler, C., Bauer, S., Lotter, K., Maier, F., Ivanova, B., Ivanova, V., Darmody, M., Seidler, Y., Tadjman, T., Wolff, R., Kakos, M., & Perez-Pozos, V. K. (2017). Qualitative study on migrant parent empowerment. *European Forum for Migration Studies*.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kong, C., & Jasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: Mediating role of parental self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>

Koustourakis, G. S., Asimaki, A., & Spiliopoulou, G. (2016). Cultural capital and educational expectations of native and immigrant parents of primary school students: a qualitative study. *International Journal of Sociology of Education*, 5(3), 166-189.

<https://doi.org/10.17583/rise.2016.1892>

Κρασανάκη, Α., Βάσιου, Α., & Τάνταρος, Σ. (2022). Τύποι γονέων και κοινωνική συμπεριφορά κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(1), 142-160. <https://orcid.org/0000-0002-9831-6382>

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 168-181.

<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

Ladson-Billings, G. (2023). “Yes, but how we do it?” Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman, & C. W. Lewis (Eds.), *White teachers/diverse classrooms* (2nd ed., pp. 33-46). Routledge.

LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21, 517-535.

<https://doi.org/10.1080/10409280902927767>

Langer, S. L., Crain, A. L., Senso, M. M., Levy, R. L., & Sherwood, N. E. (2014). Predicting child physical activity and screen time: Parental support for physical activity and general parenting styles. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(6), 633-642.

<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu021>

- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016>
- Lee, J., Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Lerner, R. E., & Grolnick, W. S. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 44, 373-388. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09813-6>
- Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children's academics: The role of autonomy support and parents' motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102039. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102039>
- Li, A., & Fischer, M. J. (2017). Advantaged/disadvantaged school neighborhoods, parental networks and parental involvement at elementary school. *Sociology of Education*, 90(4), 355-377. <https://doi.org/10.1177/0038040717732332>
- Li, L. W., Ochoa, W., McWayne, C. M., Priebe Rocha, L., & Hyun, S. (2023). "Talk to me": Parent-teacher background similarity, communication quality and barriers to school-based engagement among ethnoculturally diverse Head Start families. *Cultural*

Diversity and Ethnic Minority Psychology, 29(2), 1-34.

<https://doi.org/10.1037/cdp0000497>

- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Chinese parental involvement, adolescent learning motivation and subjective well-being: More is not always better. *Journal of Happiness Studies*, 21(7), 2527-2555. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00192-w>
- Lin, S. .Y, Isernhagen, J., Scerz, S., & Denner, P. R. (2014). Rural educator perceptions of parental involvement in public schools: Perspectives from three states. *Rural Educator*, 36(1), 1-17.
- Liu, Y., & Leighton, J. P. (2021). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. *Frontiers in Education*, 6, 1-15.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2023). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77-85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Lopez, N. V., Schembre, S., Belcher, B. R., O' Connor, S., Maher, J. P., Arbel, R., Margolin, G., & Dunton, G. F. (2018). Parenting styles, food-related parenting practices and children's healthy eating: A mediation analysis to examine relationships between parenting and child diet. *Appetite*, 128, 205-213.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.06.021>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., Vanausdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all

preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.

<https://doi.org/10.1037/amp0000701>

Maki, K. E., Kranzler, J. H., & Wheeler, J. M. (2024). Ethical dilemmas in school psychology: Which dilemmas are most prevalent today and how well prepared are school psychologists to face them? *School Psychology Review*, 53(1), 57-68.

<https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2125338>

Malkoff, A. C., Grace, M., Kapke, T. L., & Gerdes, A. C. (2020). Family functioning in Latinx families of children with ADHD: The role of parental gender and acculturation. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1108-1122.

<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01673-5>

Malone, D. (2017). Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 58-62.

Μανιάτης, Π., Νικολάου, Γ., & Παπαδόπουλος, Β. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

Mantovani, D., & Gasperoni, G. (2018). Native and immigrant parents' involvement in school-related activities in France and Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 110-139. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-3-6>

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)”. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 8-23.

- Markowitz, A. J., Bassok, D., & Grissom, J. A. (2020). Teacher-child racial ethnic match and parental engagement with Head Start. *American Educational Research Journal*, 57(5), 2132-2174. <https://doi.org/10.3102/0002831219899356>
- Martinez, I., Garcia, F., Veiga, F., Garcia, O. F., Rodrigues, Y., & Serra, E. (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: A cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072370>
- Matejevic, M, Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 288-293. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.158>
- McDowall, P. S., Taumoepeau, M., & Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology*, 62, 11-31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.001>
- McWayne, C. M., Mistry, J., Brenneman, K., Zan, B., & Greenfield, D. (2020). A model of co-construction for curriculum and professional development in Head-Start: The readiness through integrative science and engineering (RISE) approach. *Teachers College Record*, 122(11), 1-46. <https://doi.org/10.1177/016146812012201111>
- Mendo-Lazaro, S., Leon-del-Barco, B., Polo-del-Rio, M. I., Yuste-Tosina, R., & Lopez-Ramos, V. M. (2019). The role of parental acceptance-rejection in emotional instability during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071194>

- Milioni, M., Kokkinos, C. M., & Antonopoulou, A. (2022). The indirect effects of adolescents perceptions about father typology on their adjustment through emotion regulation. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), 21-39. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31760
- Minke, K. S., Sheridan, J. H., R., & Koziol, N. (2014). Congruence in parent-teacher relationships: The role of shared perceptions. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546. <https://doi.org/10.1086/675637>
- Mitchell, B. A., Wister, A. V., & Zdaniuk, B. (2019). Are the parents all right? Parental stress, ethnic culture and intergenerational relations in aging families. *Journal of Comparative Family Studies*, 50(1), 51-74. <https://doi.org/10.3138/jcfs.037-2018>
- Μιχελακάκη, Θ., & Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Education Sciences*, 2015(4), 267-282.
- Mladenova, T., Kamlukov, Y., & Valova, I. (2020). COVID-19: A major cause of digital transformation in education or just an evaluation test. *TEM Journal*, 9(3), 1163-1170. <https://doi.org/10.18421/TEM93-42>
- Mogu  rou, L., & Santelli, E. (2015). The educational supports of parents and siblings in immigrant families. *Comparative Migration Studies*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0012-9>
- Molinari, L., & Grazia, V. (2022). A multi-informant study of school climate: Parent and teacher perceptions . *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1403-1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The

example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>

Mundt, K., Gregory, A., Melzi, G., & McWayne, C. M. (2015). The influence of ethnic match on Latino school-based family engagement. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(2), 170-185. <https://doi.org/10.1177/0739986315570287>

Murray, K. W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D. L., & Cheng, T. L. (2014). Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *SAGE Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/5158244014558030>

National Association of School Psychologists. (2020). *The professional standards of the National Association of School Psychologists*. National Association of School Psychologists.

Nezamparast, M., Talepsand, S., & Moradi, S. (2023). The structural relationships of the basic decisions of parents' participation and the forms of their participation in elementary school students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(7), 117-126. <https://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-413-en.html>

Nomaguchi, K., & House, A. N. (2013). Racial-ethnic disparities in maternal parenting stress: The role of structural disadvantages and parenting values. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(3), 386-404. <https://doi.org/10.1177/0022146513498511>

Νόμος 1566/1985, άρθρο 53, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ Α 167.30.09.1985).

Νόμος 2621/1998, άρθρο 2, Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ Α 136.23.06.1998).

Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-905.

Nunez, J. C., Epstein, J. L., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental involvement in homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>

Nunez, J. C., Freire, C., Ferradas, M. D. M., Valle, A., & Xu, J. (2023). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 42(6), 4350-4361.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>

Ogg, J., & Anthony, C. J. (2019). Parent involvement and children's externalizing behavior: Exploring longitudinal bidirectional effects across gender. *Journal of School Psychology*, 73, 21-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.002>

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.

Olla, M. B., Daulima, N. H. C., & Putri, Y. S. E. (2018). The experience of parents implementing authoritarian parenting for their school-age children. *Enfermeria Clinica*, 28, 122-125. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(18\)30050-0](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(18)30050-0)

- Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2015). Adolescent perceptions of parenting styles in Sweden, Italy and Greece: An exploratory study. *Europe's Journal of Psychology, 11*(2), 244-258.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v11i2.887>
- Otani, M. (2019). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review, 21*, 1-25.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools, 42*(1), 101-111. <https://doi.org/10.1002/pits.20028>
- Panorama Education. (n.d.). *Family-school relationships survey: User guide*. Retrieved August 28, 2023 from: <https://www.panoramaed.com>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research, 106*, 105-119.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2018). Parental involvement in adolescents' education: An examination of the interplay among school factors, parental role construction and family income. *School Community Journal, 28*(1), 9-36.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review, 82*, 195-206.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.012>

- Parkes, A., Sweeting, H., & Wright, D. (2015). Parenting stress and parent support among mothers with high and low education. *Journal of Family Psychology, 29*(6), 907-918.
<https://doi.org/10.1037/fam0000129>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools. *Journal of Social Science, 34*, 283-303.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94*(1), 42-54.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση των βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*, 1-26. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Perrier, M. (2012). Middle class mothers' moralities and "concerted" cultivation: Class, others, ambivalence and excess. *Sociology, 47*(4), 655-670.
<https://doi.org/10.1177/0038038512453789>
- Πέτρογλου, Α. (2014). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ανακτήθηκε από <https://academia.edu/37539218>
- Pinquart, M., & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*(1), 75-100.
<https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Pnevmatikos, D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008). Parental involvement in children education: Investigation of parents' beliefs. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece, 6*, 193-217.

Popp, T. K., Delgado, M. Y., & Wheeler, L. A. (2018). Mexican-origin parents' stress and satisfaction: The role of emotional support. *Family Process*, 58(1), 146-164.

<https://doi.org/10.1111/famp.12342>.

Posey-Maddox, L., Haley-Lock, A. (2020). One size does not fit all: Understanding parent engagement in the contexts of work, family and public schooling. *Urban Education*, 55(5), 671-698. <https://doi.org/10.1177/0042085916660348>

Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and childrens' school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109, 104742.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104742>

Qin, D. B., & Han, E-J. (2014). Tiger parents or sheep parents? Struggles of parental involvement in working-class Chinese immigrant families. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(8), 1-32.

<https://doi.org/10.1177/016146811411600807>

Raleigh, E., & Grace, K. (2010). Do immigrant minority parents have more consistent college aspirations for their children? *Social Science Quarterly*, 91(4), 1083-1102.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00750.x>

Rattenborg, K., McPhee, D., Walker, A. K., & Miller-Heyl, J. (2019). Pathways to parental engagement: Contributions of parents, teachers and schools in cultural context. *Early Education and Development*, 30(3), 315-336.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1526577>

- Redford, J., Huo, H., & McQuiggan, M. (2019). Barriers to parent-school involvement for early elementary students. *Stats in Brief*. NCES 2017-165. *National Center for Education Statistics*.
- Ren, Y., Wu, X., Zou, S., & Wang, X. (2023). The integral contributions of parental involvement and parenting style to adolescent adjustments: A regression mixture analysis. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04364-z>
- Ringenberg, M., McElwee, E., & Israel, K. (2009). Cultural capital theory and predicting parental involvement in Northwest Indiana schools. *The South Shore Journal*, 3, 86-124.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In B.F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (pp. 319-321). Thousand Oaks: Sage.
- Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1163-1192. <https://doi.org/10.3102/0002831218772274>
- Rohner, R. P. (2004). "The acceptance-rejection syndrome". Universal correlates of parental acceptance-rejection. *American Psychologist*, 58, 830-840.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental-acceptance rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.

- Saleem, S., Mahmood, Z., & Daud, S. (2017). Perceived parenting styles in Pakistani adolescents: A validation study. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(2), 487-509.
- Sanvictores, T., & Mendez, M. D. (2022). *Types of parenting styles and effects on children*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK568743/>
- Schneider, C., & Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Schneider, C., & Holman, D. (2011). *Longitudinal study of migrant workers in the East of England 2008-2010* (Final Report). East of England Developmental Agency.
- Schueler, B. E., McIntyre, J. C., & Gehlbach, H. (2017). Measuring parent perceptions of family-school engagement: The development of new survey tools. *School Community Journal*, 27(2), 275-301.
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48(4), 293-312. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.04.001>
- Seniger, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1
- Shuang, L., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018). Μετανάστευση και επιπολιτισμός. Στο Ε. Αρβανίτη (Επιμ.), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία*, σσ. 317-350. Gutenberg.

- Shucksmith, J., Hendry, L. B., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence, 18*(3), 253-270. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1018>
- Shumow, L., Lyutykh, E., & Schmidt, J. A. (2011). Predictors and outcomes of parental involvement with high school students in science. *School Community Journal, 21*(2), 81-98.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 21*, 68-91. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001004>
- Sibley, E., & Dearing, E. (2014). Family educational involvement and child achievement in early elementary school for American-born and immigrant families. *Psychology in the Schools, 51*(8), 814-831. <https://doi.org/10.1002/pits.21784>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions and beliefs. *Current Opinion in Psychology, 15*, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.02.012>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). Effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 31*(3), 278-306. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>

- Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family-school engagement across and within elementary- and middle-school contexts. *School Psychology, 34*(4), 363-375. <https://doi.org/10.1037/spq0000290>
- Sorkhabi, N., & Mandara, J. (2013). Are the effects of Baumrind's parenting styles culturally specific or culturally equivalent? In R. E. Razelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 113-135). American Psychological Association.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., & Fasolo, M. (2021). Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. *Family Process, 60*(2), 639-653.
<https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Stanley, K., & Kuo, N. (2022). "It takes a village": Approaching the development of school-family-community partnerships through Bronfenbrenners' socio-ecological perspectives. *Journal of Human Sciences and Extension, 10*(1), 1-13.
<https://doi.org/10.54718/CQBW6379>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). One-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*(3), 754-770.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development, 63*(5), 1266-1281.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>

- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.
- Stright, A. D., & Yeo, K. L. (2013). Maternal parenting styles, school involvement and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 301-314. <https://doi.org/10.1037/a0033821>
- Suizzo, M. A., Jackson, K. M., Pahlke, E., McClain, S., Marroquin, Y., Blondeau, A. L., & Hong, K. (2015). Parents' school satisfaction and academic socialization predict adolescents' autonomous motivation: A mixed-method study of low-income ethnic minority families. *Journal of Adolescent Research, 31*(3), 343-374.
<https://doi.org/10.1177/0743558415605617>
- Swick, K. J., & Broadway, F. (1997). Parental efficacy and successful parent involvement. *Journal of Instructional Psychology, 24*(1), 69-75.
- Sy, S. R., Rowley, S. J., & Schulenberg, J. E. (2007). Predictors of parent involvement across contexts in Asian American and European American families. *Journal of Comparative Family Studies, 38*(1), 1-27. <https://doi.org/10.3138/jcfs.38.1.1a>
- Tan, C. Y. (2018). Socioeconomic status, involvement practices and student science achievement: Insights from a typology of home and school involvement patterns. *American Educational Research Journal, 56*(3), 899-924.
<https://doi.org/10.3102/0002831218807146>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting, 20*(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>

- Tang, S. (2015). Social capital and determinants of immigrant family educational involvement. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 22-34.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2013.833076>
- Tao, S. S., Lau, E. Y. H., & Yiu, H. M. (2019). Parental involvement after the transition to school: Are parents' expectations matched by experience? *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 637-653.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1653409>
- Tazouti, Y., & Jarlegan, A. (2016). The mediating effects of parental self-efficacy and parental involvement on the link between family socioeconomic status and children's academic achievement. *Journal of Family Studies*, 25(3), 250-266.
<https://doi.org/10.1080/13229400.2016.1241185>
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
<https://doi.org/10.1080/17457820802305493>
- Thompson, P. (2008). Field. In M. Grenfell (Eds.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 67-86). Durham: Acumen Publishing.
- Toldson, I. A., & Lemmons, B. P. (2013). Social demographics, the school environment and parenting practices associated with parents' participation in schools and academic success among Black, Hispanic and White students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 237-255.
<https://doi.org/10.1080/10911359.2013.747407>

- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Ucus, S., Garcia, A., Estraich, J., & Raikes, H. (2017). Predictors and behavioral outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care, 189*(9), 1425-1443.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1385609>
- Ule, M., Zivoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015). “Simply the best for my children”: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(3), 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences-Theory and Practice, 17*(1), 63-82. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.10104>
- Valdes-Cuervo, A. A., Aquino-Zuniga, S. P., Parra-Perez, L. G., & Grijalva-Quinonez, C. S. (2022). The role of teachers’ practices in low-SES mothers’ motivation and involvement in education. *Children and Youth Services Review, 133*, 106332.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106332>
- Varela, R. E., Vernberg, E. M., Sanchez-Sosa, J. J., Riveros, A., Mitchell, M., & Mashunkashey, J. (2004). Parenting style of Mexican, Mexican American and Caucasian-non-Hispanic families: Social context and cultural influences. *Journal of Family Psychology, 18*(4), 651-657. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.4.651>
- Vincent, C., & Tomilson, S. (1997). Home-school relationships: The “swarming disciplinary mechanisms?” *British Educational Research Journal, 23*(3), 361-377.

- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivation for involvement in their childrens' schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal, 111*, 409-429. <https://doi.org/10.1086/677653>
- Wang, C., La Salle, T. P., Do, K. A., Wu, C., & Sullivan, K. E. (2019). Does parental involvement matter for students' mental health in middle school? *School Psychology, 34*(2), 222-232. <https://doi.org/10.1037/spq0000300>
- Wang, Y., Deng, C., & Yang, X. (2016). Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers. *School Psychology International, 37*(5), 536-553. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02470.x>.
- Warren, R., & Aloia, L. (2019). Parenting style, parental stress and mediation of children's media use. *Western Journal of Communication, 83*(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/10570314.2019.1582087>
- Weber, M., Zhang, C., Mittelstet, A., & Jimerson, S. R. (2021). School cultural congruity. In K-A. Allen, A. Reupent, & L. Oades (Eds.), *Building better schools with evidence-based policy* (pp. 156-161). Routledge.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaugan, M., Dearing, E., Hencke, R., & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal, 40*, 879-901.
- Whitaker, M. C. (2019). The Hoover-Dempsey and Sandler model of the parent involvement process. In S. B. Sheldon, & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *Family, school and community relationships in education* (pp. 421-444). Wiley Blackwell.

- Willemse, T. M., Thompson, Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- Williams-Johnson, M., & Gonzalez-DeHass, A. R. (2022). Parental role construction leading to parental involvement in culturally distinct communities. *Educational Psychologist*, 57(4), 231-237. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2131554>
- Williams, T. T., & Sanchez, B. (2013). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth and Society*, 45(1), 54-74. <https://doi.org/10.1177/00441118X11409066>
- Yaffe, Y. (2015). Parenting styles, parental involvement in school and educational functioning of children with special needs integrated into mainstream education. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 258-277. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i4.8588>
- Yaffe, Y. (2018). Convergent validity and reliability of the hebrew version of the parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ) in hebrew-speaking Israeli-Arab families. *Interpersona*, 12(2), 133-144.
- Yakhnich, L. (2016). This is my responsibility: Parental experience of former Soviet Union immigrant parents in Israel. *International Journal of Youth and Family Studies*, 7, 1-26. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.71201615414>
- Yamamoto, Y., Li, J., & Bempechat, J. (2022). Reconceptualizing parental involvement: A sociocultural model explaining Chinese immigrant parents' school-based and home-based involvement. *Educational Psychologist*, 57(4), 267-280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2094383>

- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal, 27*(2), 9-34.
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research, 126*, 257-278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2022). Parenting and student-teacher relationship as protective factors for Chinese adolescent adjustment during COVID-19. *School Psychology Review, 51*(2), 187-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies, 48*(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>
- Χατζηγηρήστου, Χ. Γ. (2023). *Σχολική Ψυχολογία*. Gutenberg.
- Xhaho, A., Bailey, A., & Caro, E. (2022). Who takes care of the children? Albanian migrant parents' strategies for combining work and childcare in Greece. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies, 24*(5), 815-835. <https://doi.org/10.1080/19448953.2022.2037963>
- Xia, X., Hackett, R. K., & Webster, L. (2020). Chinese parental involvement and children's school readiness: The moderating role of parenting style. *Early Education and Development, 1-19*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1643439>

- Zelman, J. J., & Ferro, M. A. (2018). The parental stress scale: Psychometric properties in families of children with chronic health conditions. *Family Relations*, 67(2), 240-252.
<https://doi.org/10.1111/fare.12306>
- Zhong, L., & Zhou, G. (2011). Chinese immigrant parents' involvement in their children's school education: High interest but low action. *Brock Education Journal*, 20(2).
<https://doi.org/10.26522/BROCKED.V2012.167>
- Zhou, G., & Zhong, L. (2018). Chinese immigrant parents' involvement in their children's school-based education: Behaviours and perceptions. In Y. Guo (Eds.), *Home-school relations* (pp.89-111). Springer.
- Zhu, Q., Cheong, Y., Wang, C., & Tong, J. (2021). The impact of maternal and paternal parenting styles and parental involvement on Chinese adolescents' academic engagement and burnout. *Current Psychology*, 42, 2827-2840.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01611-z>