

**ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

*Δημήτρης Πνευματικός, Πάρης Παπακανάκης,
και Ευγενία Γάκη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

***Περίληψη:** Η έρευνα αυτή στόχευε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων αναφορικά με τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Πεντακόσιοι τριάντα γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που εξέταζαν: (α) τις πεποιθήσεις τους για την επίδραση που έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, (β) το άγχος που οι ίδιοι βίωναν ως μαθητές, (γ) τα αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο στο οποίο φοιτούσε το παιδί τους, και (δ) τις ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Η παραγοντική ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου ανέδειξε τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών: (α) εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή, (β) εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι, και (γ) την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Οι γονείς, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, το φύλο, την ηλικία, το άγχος τους ως μαθητών, και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους διαφοροποιούνται ως προς τις πεποιθήσεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή.*

***Λέξεις κλειδιά:** Γονεϊκή εμπλοκή, Χαρακτηριστικά των γονέων, Πεποιθήσεις των γονέων.*

***Διεύθυνση:** Δημήτρης Πνευματικός, 3ο Χμ. Εθν. Οδού Φλώρινας-Νίκης, 531 00 Φλώρινα.
E-mail: dpneumat@uowm.gr*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα συστήματα πεποιθήσεων των γονέων για τη φύση της ανάπτυξης και την ανατροφή των παιδιών τους αναγνωρίζονται ως ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει ποικίλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών (Savage & Gauvain, 1998. Sigel, McGillicuddy-De Lisi, & Goodnow, 1992. Super & Harkness, 2002). Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν έμμεσα την ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα από τις πρακτικές εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τις οποίες υιοθετούν οι γονείς (Davis-Kean, 2005. DeBaryshe, 1995. Hill & Taylor, 2004. Sy & Schulenberg, 2005). Γονείς, για παράδειγμα, οι οποίοι έχουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους θα πρέπει όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση να διαθέτουν ικανότητες, όπως να γνωρίζουν το αλφάβητο ή να μετρούν μέχρι το είκοσι, εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες οι οποίες οδηγούν στην επίτευξη αυτών των στόχων. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις απ' ό,τι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλότερες προσδοκίες. Με άλλα λόγια, οι πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Οι συμπεριφορές αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιάσουμε ένα μέρος μόνο μιας ευρύτερης έρευνας που έχει ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία και, ειδικότερα, το τμήμα εκείνο της έρευνας που αφορά τις πεποιθήσεις των γονέων για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Στις έρευνες που μελετούν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών οι ερευνητές χρησιμοποιούν με διαφορετική σημασία τον όρο “γονεϊκή εμπλοκή”. Κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο αναφερόμενοι στις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους (π.χ., Majoribanks, 1985), άλλοι στη συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο (π.χ., Pezdek, Berry, & Renno, 2002), ενώ κάποιοι άλλοι στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριό-

τητες και στην επικοινωνία με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης (π.χ., Hong & Ho, 2005). Η απουσία κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο δεν επιτρέπει τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων, αλλά θεωρείται και ως η κύρια αιτία που πολλές από τις σχετικές έρευνες οδηγούνται σε αντικρουόμενα πορίσματα (Fan & Chen, 2001). Τελευταία, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή* είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων (Γεωργίου, 2000. Epstein, 1992, 1995. Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000. Muller, 1995, 1998).

Κατόπιν τούτου, είναι ανάγκη να προσδιορίζεται με ακρίβεια ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής ο οποίος μελετάται κάθε φορά. Οι Fantuzzo et al. (2000), για παράδειγμα, περιγράφουν τρία επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής: γονεϊκή εμπλοκή (α) στο επίπεδο του σχολείου, (β) στο επίπεδο της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου, και (γ) στο επίπεδο της οικογένειας. Στην παρούσα έρευνα ο όρος “γονεϊκή εμπλοκή” χρησιμοποιείται με βάση την πολυεπίπεδη ανάλυση της Epstein (1992, 1995), η οποία αναγνωρίζει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής: (α) δραστηριότητες των γονέων οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι, (β) επικοινωνία γονέων-σχολείου για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, (γ) συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, (δ) εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι, (ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου, και (στ) εμπλοκή των γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες που στοχεύουν στη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Γονεϊκή εμπλοκή και επιδόσεις των παιδιών

Στις περισσότερες έρευνες εξετάζεται η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τις επιδόσεις των παιδιών σε γραπτές δοκιμασίες (Fan & Chen, 2001). Στις περιπτώσεις αυτές, συνήθως, αγνοούνται άλλες πτυχές, όπως η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη συμπεριφορά των παιδιών, με τη στάση τους προς το σχολείο ή ακόμη και με την ποιότητα των εργασιών που παραδίδουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι έρευνες δείχνουν συνήθως θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και των επιδόσεων των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια (Singh et al., 1995) ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Catsambis, 2001. Ho & Willms, 1996. Singh et al., 1995).

Ειδικότερα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραγόντων, όπως είναι οι συζητήσεις μέσα στην οικογένεια για θέματα που αφορούν σχολικές εμπειρίες και ακαδημαϊκά ζητήματα (Ho & Willms, 1996. Keith et al., 1993), η γενική επιτήρηση των παιδιών και η παράθησή τους για πρόοδο στο σχολείο (Fehrmann, Keith, & Reiners, 1987. Ho & Willms, 1996), ή η εμπλοκή, γενικότερα, των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες και στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Cooper, 1989. Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Θετική συσχέτιση έχει βρεθεί και στην περίπτωση που οι γονείς βρίσκονται σε σταθερή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000. Hansen, 1986. Marcon, 1999. Reynolds, 1992), ή στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες του σχολείου προσφέροντας εθελοντικές υπηρεσίες και συμμετέχοντας στα όργανα διοίκησης του σχολείου μέσα από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων (Catsambis, 2001. Grolnick & Slowiaczek, 1994. Ho & Willms, 1996. Marcon, 1999).

Κάποιες έρευνες, ωστόσο, έδειξαν μηδενική ή και αρνητική συσχέτιση μεταξύ διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης του παιδιού. Για τους Pezdek et al. (2002), για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή επίδοση των αμερικανοπαίδων δεν είναι απαραίτητως ανάλογη προς το χρόνο που οι γονείς διαθέτουν για βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών (Farrow, Tymms, & Henderson, 1999. Trautwein & Koller, 2003). Επιπλέον, άλλες πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής, όπως η συχνή επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (Ho & Willms, 1996) ή η συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου (Keith et al., 1993. Mannam & Blackwell, 1992. Singh et al., 1995) έχουν αμφισβητηθεί ως προς το ρόλο που διαδραματίζουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Μια σειρά παραγόντων φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τύπο εμπλοκής που υιοθετείται από τους γονείς (Ritblatt, Beatty, Cronan, & Ochoa, 2002). Ομάδες γονέων με κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η πολιτισμική κληρονομιά, οι αξίες και οι προσδοκίες για την εκπαίδευση (Chao, 1996. Sue & Okazaki, 1999. Sy & Schulenberg, 2005), αλλά και το κοινωνικο-μορφωτικό τους επίπεδο (Γεωργίου, 2000. Davis-Kean, 2005. Hoover-Dempsey et al., 2005), εμφανίζουν κοινά πρότυπα γονεϊκής εμπλοκής. Επιπροσθέτως, ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής σε κάθε οικογένεια δεν είναι στατικός. Αντιθέτως, είναι δυ-

νατό να διαφοροποιηθεί και να αλλάξει λόγω αλλαγών στην ίδια την οικογένεια, στο σχολείο ή στην κοινότητα (Epstein, 1992). Για παράδειγμα, οι γονείς εκδηλώνουν διαφορετικά πρότυπα εμπλοκής ανάλογα με την ηλικία (Spera, 2005) ή το φύλο του παιδιού (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997), τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Ho & Willms, 1996) ή τις απαιτήσεις των δασκάλων (Grolnick et al., 1997).

Οι άνθρωποι ενεργούν συνήθως με βάση τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει για την πραγματικότητα και όχι με βάση την ίδια την πραγματικότητα (Perner, 1991). Έτσι, ο διαφορετικός βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στον καθένα από τους παραπάνω τύπους ενίοτε δεν προκύπτει τόσο από την πραγματική συμβολή του κάθε τύπου εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών όσο από τις πεποιθήσεις των γονέων για τη συμβολή κάθε τύπου γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού. Οι Hoover-Dempsey et al. (2005) υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των γονέων υποκινείται κυρίως από δύο συστήματα πεποιθήσεων. Το πρώτο αφορά τις προσωπικές ή συλλογικές τους πεποιθήσεις για το τι θα πρέπει να κάνουν προκειμένου να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δεύτερο αφορά τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση των παιδιών τους (Bandura, 1997). Με άλλα λόγια, οι γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες πιστεύουν ότι θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Γονείς που έχουν την πεποίθηση ότι η εμπλοκή τους στις κατ' οίκον εργασίες θα συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους είναι πολύ πιθανόν ότι θα υιοθετήσουν αυτήν την πρακτική σε σχέση με άλλες στις οποίες αποδίδουν μικρότερη αξία.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν στοιχεία για τα συστήματα πεποιθήσεων των Ελλήνων γονέων αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών, βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί τις πεποιθήσεις των Ελλήνων γονέων για τη συμβολή των διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών τους όταν αυτά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βάση για την παρούσα έρευνα αποτέλεσαν οι τέσσερις από τους έξι τύπους της γονεϊκής εμπλοκής οι οποίοι περιγράφουν τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών (βλ. Epstein, 1992, 1995). Εξαιρέθηκαν ο πρώτος και ο έκτος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, καθώς ο πρώτος αναφέρεται στη γενικό-

τερη φροντίδα που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στην εκπαίδευση, και ο έκτος, ο οποίος περιγράφει τη γονεϊκή εμπλοκή σε επίπεδο που επηρεάζει μακροπρόθεσμα τις επιδόσεις των παιδιών (Fantuzzo et al., 2000).

Η έλλειψη προηγούμενης έρευνας που να διερευνά τις πεποιθήσεις των Ελλήνων γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δε μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ακριβείς υποθέσεις. Ωστόσο, με βάση τις υπάρχουσες έρευνες διεθνώς μπορούμε να υποθέσουμε ότι, πρώτον, οι Έλληνες γονείς θα αναγνωρίζουν ότι η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Δεύτερον, θα αποδίδουν διαφορετική αξία στους διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδό τους, τις προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών, την υπερηφάνεια για το σχολείο των παιδιών, τον τύπο –μονοθέσιο ή πολυθέσιο– του σχολείου που φοιτά το παιδί τους, αλλά και χαρακτηριστικά των γονέων όπως η ηλικία, το φύλο, το άγχος τους ως μαθητών, και ο αριθμός των παιδιών τους που φοιτούν στο σχολείο.

Ο προσδιορισμός των παραπάνω ομάδων γονέων που υποθέσαμε ότι θα εμφανίζουν όμοιες πεποιθήσεις ως προς την αποτελεσματικότητα των διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους έγινε ως εξής. Ζητήσαμε από 40 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ορίσουν αυθόρμητα τρεις ομάδες γονέων οι οποίες θα μπορούσαν να διαθέτουν όμοιες πεποιθήσεις ως προς την αποτελεσματικότητα των διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι 120 αναφορές των εκπαιδευτικών ανέδειξαν δέκα παράγοντες που, ενδεχομένως, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: (1) Τη μόρφωση του γονέα ($n = 28$). (2) Την ηλικία του γονέα ($n = 20$). (3) Το φύλο του γονέα ($n = 17$). (4) Τον αριθμό των παιδιών στο σχολείο ($n = 14$). (5) Τις προσδοκίες των γονέων για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους ($n = 12$). (6) Το άγχος των γονέων ως μαθητών ($n = 11$). (7) Τα αισθήματα υπερηφάνειας του γονέα για το σχολείο φοίτησης του παιδιού ($n = 8$). (8) Τον τύπο –μονοθέσιο ή πολυθέσιο– του σχολείου ($n = 7$). (9) Την αιτιακή απόδοση της επαγγελματικής τους επιτυχίας στο σχολείο ($n = 2$), και (10) την αιτιακή απόδοση της κοινωνικής τους επιτυχίας στο σχολείο ($n = 1$). Λόγω της χαμηλής συχνότητας εμφάνισης των δύο τελευταίων παραγόντων και της ανάγκης για περιορισμό της έκτασης της έρευνας οι δύο τελευταίοι παράγοντες δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N = 530)

Ηλικία			Φύλο		Μορφωτικό επίπεδο			Παιδιά στο σχολείο	
< 35	35 -45	> 45	Άνδρες	Γυναίκες	Απόφοιτοι Γυμνασίου	Απόφοιτοι Λυκείου	Πτυχιούχοι Πανεπιστημίου	1 παιδί	> 1 παιδιά
157	318	55	140	390	90	224	216	215	315
29.6%	60.0%	10.8%	26.4%	73.6%	17.0%	42.3%	40.0%	40.6%	59.4%

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 530 γονείς μαθητριών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Κεντρική και Δυτική Μακεδονία προερχόμενοι από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Πέλλας, Ημαθίας, Κοζάνης, Γρεβενών, και Φλώρινας. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Εργαλεία

Συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για την καταγραφή των πεποιθήσεων των γονέων αναφορικά με το πόσο βοηθά η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 16 συνολικά προτάσεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν στους τέσσερις από τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει η Epstein (1995) και οι οποίοι περιορίζονται στα στενά όρια της σχολικής ζωής. Σε καθέναν από τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής αντιστοιχούσαν τέσσερις προτάσεις. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις αφορούσαν τους εξής τύπους εμπλοκής: (α) “Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σχολείο”, που αφορούσε δραστηριότητες των γονέων για την καθημερινή προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο. (β) “Εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου”, που αφορούσε δραστηριότητες των γονέων στους συλλόγους και στα όργανα διοίκησης του σχολείου. (γ) “Εμπλοκή των γονέων σε εθελοντική προσφορά στο σχολείο” που αφορούσε εθελοντική προσφορά και παρουσία στις εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου. (δ) “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας”, που αφορούσε κοινές δραστηριότητες γονέων-σχολείου με στόχο την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Οι γονείς έπρεπε με τη βοήθεια μιας 4βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1 = Ελάχιστα, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πάρα πολύ) να δηλώσουν πόσο θεωρούν ότι βοηθά κάθε τύπος γονεϊκής εμπλοκής στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους.

Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμές πάνω από ένα, οι οποίοι εξηγούσαν το 56.5% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαράγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις τριών παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Η λύση των τριών παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων. Πρώτον, το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο παράγοντα. Δεύτερον, καθένας από τους τρεις παράγοντες ερμηνεύει υψηλό ποσοστό της διακύμανσης (πάνω από 14%). Τρίτον, κάθε παράγοντας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's alpha $\geq .70$. Τέταρτον, η λύση αυτή εμφανίζει χαμηλές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και δεν εμφάνισε καμία δευτερογενή φόρτιση. Τέλος, η λύση αυτή έχει ψυχολογικό νόημα και είναι συμβατή με τα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα (π.χ., Epstein, 1995. Fantuzzo et al., 2000), αν και αποκλίνει από την αρχική μας προσδοκία για τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Οι φορτίσεις των μεταβλητών από την παραγοντική ανάλυση με τρεις παράγοντες παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο πρώτος παράγοντας ερμήνευσε το 27.6% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούσαν την “Εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου” και όλες τις προτάσεις που αφορούσαν την “Εμπλοκή των γονέων σε εθελοντική προσφορά στο σχολείο”, με φορτίσεις από .615 έως .836. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε “Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή” (Παράγοντας 1). Η εσωτερική συνέπεια του Παράγοντα 1 ήταν πολύ υψηλή ($\alpha = .88$). Ο δεύτερος παράγοντας ερμήνευσε το 14.8% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούσαν την “Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι” με φορτίσεις από .693 έως .767. Η εσωτερική συνέπεια του Παράγοντα 2 ήταν επίσης υψηλή ($\alpha = .74$). Ο τρίτος παράγοντας ερμήνευσε το 14% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει όλες τις προτάσεις που αφορούσαν την “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας” με φορτίσεις από .652 έως .754. Η εσωτερική συνέπεια του Παράγοντα 3 ήταν ικανοποιητική ($\alpha = .70$).

Προσδοκίες των γονέων για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους. Για την καταγραφή των προσδοκιών των γονέων αναφορικά με το ακαδημαϊκό

Πίνακας 2. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο των πεποιθήσεων των γονέων για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Προτάσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
10. Εθελοντική εμπλοκή στη διοργάνωση εκδηλώσεων-δραστηριοτήτων της τάξης	.836		
16. Παρουσία σε εκδηλώσεις-δραστηριότητες-εκδρομές του σχολείου	.793		
5. Ενεργητική εμπλοκή στην εξοικονόμηση χρηματικών πόρων για το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων	.770		
9. Τακτική συνεισφορά στο ταμείο του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων	.728		
14. Συμμετοχή, ως απλό μέλος, στις διεργασίες του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων	.721		
11. Παρουσία σε εκδηλώσεις-δραστηριότητες-εκδρομές της τάξης	.719		
2. Ενεργητική εμπλοκή στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων	.641		
7. Εθελοντική εμπλοκή στη διοργάνωση-υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τάξης	.615		
13. Καθημερινή ενασχόληση με τις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού		.767	
6. Εμπλοκή στις επαναλήψεις του παιδιού προ των κριτηρίων αξιολόγησης		.745	
8. Καθημερινή μέριμνα για την προετοιμασία του παιδιού στα μαθήματα που θα διδαχθεί την επόμενη ημέρα		.741	
15. Καθημερινή μέριμνα για τη συνεπή εκπλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων του παιδιού της επομένης (π.χ., να έχει τα απαραίτητα βιβλία)		.693	
3. Συμμετοχή στις συγκεντρώσεις Γονέων & Κηδεμόνων που συγκαλεί ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, για επίλυση προβλημάτων			.754
4. Συχνή επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης			.715
1. Καθημερινή συζήτηση με το παιδί για προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σχολείο			.657
12. Ανταπόκριση στις κλήσεις του/της εκπαιδευτικού της τάξης για ενημέρωση σχετικά με την επίδοση			.652
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	27.6%	14.8%	14%
Ιδιοτιμή	5.19	2.46	1.38

Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται. Παράγοντας 1 = Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή. Παράγοντας 2 = Εμπλοκή του γονέα στη μάθηση στο σπίτι. Παράγοντας 3 = Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

μέλλον των παιδιών τους, υπήρχε μία ερώτηση στην οποία οι γονείς καλούνταν να δηλώσουν το υψηλότερο επίπεδο σπουδών που πιστεύουν ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσει το παιδί τους. Μετρήσεις που αφορούν στο ανώτερο προσδοκώμενο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν σε πολλές έρευνες, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των γονέων και στην εκπαίδευση των παιδιών τους (England,

Luckner, Whaley, & Egeland, 2004. Fan, 2001). Η απάντηση δινόταν μέσα από επιλογή μεταξύ πέντε προτάσεων οι οποίες κλιμακώνονταν από το κατώτερο επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) μέχρι το ανώτατο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών. Οι γονείς καλούνταν να εκφράσουν την προσδοκία τους για το παιδί τους, σημειώνοντας μόνο την πρόβλεψη που θεωρούσαν ως την πιο πιθανή για καθένα από τα παιδιά τους (υπήρχε δυνατότητα ως τρία παιδιά). Η δήλωση “Θα τελειώσει το Γυμνάσιο ή κάποια κατώτερη σχολή” αντιστοιχούσε στην κατώτερη προσδοκία των γονέων για το παιδί τους και βαθμολογήθηκε με 1, η δήλωση “Θα τελειώσει το Λύκειο” βαθμολογήθηκε με 2, η δήλωση “Θα τελειώσει ανώτερη σχολή-Α.Τ.Ε.Ι.” βαθμολογήθηκε με 3, η δήλωση “Θα τελειώσει ανώτατη σχολή-Α.Ε.Ι.” βαθμολογήθηκε με 4, και η δήλωση “Θα ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές” βαθμολογήθηκε με 5. Στην περίπτωση που οι γονείς δήλωσαν περισσότερα από ένα παιδιά τότε επιλεγόταν ο βαθμός που αντιστοιχούσε στην υψηλότερη προσδοκία που είχαν για τα παιδιά τους.

Άγχος που βίωναν οι γονείς ως μαθητές. Για την καταγραφή του άγχους που βίωναν οι γονείς ως μαθητές κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Οι γονείς έπρεπε να δηλώσουν σε μία σειρά επτά προτάσεων –οι οποίες αναφέρονταν σε καταστάσεις στις οποίες τυπικά οι μαθητές βιώνουν άγχος στο σχολείο– κατά πόσο οι ίδιοι ως μαθητές είχαν βιώσει ανάλογες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις αναφέρονταν σε καταστάσεις γραπτών και προφορικών εξετάσεων, παράδοσης σχολικών εργασιών, σχέσης με τους συμμαθητές, επιθυμίας για διάκριση και υψηλή βαθμολογία και σχέσεων με τους δασκάλους. Για παράδειγμα, για τις γραπτές εξετάσεις δόθηκε η πρόταση “Αισθανόμουν τρομερό άγχος κάθε φορά που έδινα γραπτές εξετάσεις”. Οι γονείς έπρεπε με τη βοήθεια μιας 5βάθμιας κλίμακας Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα) να απαντήσουν το βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο της κάθε πρότασης αντιστοιχεί στο άγχος που βίωναν οι ίδιοι ως μαθητές.

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε μία κύρια συνιστώσα η οποία εξηγεί το 36% της συνολικής διακύμανσης, με φορτίσεις από .457 έως .714. Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά ικανοποιητική ($\alpha = .69$). Με το άθροισμα των τιμών κάθε πρότασης του ερωτηματολογίου του άγχους των γονέων, δημιουργήσαμε μία νέα μεταβλητή η οποία αντιστοιχούσε στο βαθμό άγχους του κάθε γονέα. Η μεταβλητή αυτή μπορούσε να έχει τιμές από επτά (καθόλου άγχος) μέχρι 35 (πέρα πολύ άγχος).

Αισθήματα υπερηφάνειας των γονέων για το σχολείο του παιδιού τους. Για να διαπιστωθεί εάν οι γονείς είναι υπερήφανοι για το σχολείο στο οποίο

φοιτά το παιδί τους, επισημάνθηκε στους γονείς ότι θα μπορούσαν για κάποιους λόγους –όπως είναι η εκπαιδευτική του παράδοση (π.χ., ανέδειξε πλήθος σημαντικών προσωπικοτήτων και επιστημόνων), οι άριτες κτιριακές του εγκαταστάσεις– να είναι υπερήφανοι για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα εάν για παρόμοιους λόγους αισθάνονταν υπερήφανοι για το σχολείο που φοιτά το παιδί τους επιλέγοντας ανάμεσα στη θετική “Ναι, υπάρχουν τέτοιοι λόγοι και αισθάνομαι υπερήφανος/η για το σχολείο που φοιτά το παιδί μου” και στην αρνητική πρόταση “Όχι, δεν υπάρχουν ιδιαίτεροι λόγοι, οι οποίοι να με κάνουν να αισθάνομαι υπερήφανος/η για το σχολείο που φοιτά το παιδί μου”.

Τέλος, ζητήθηκε από τους γονείς να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων, που αφορούσαν τη μόρφωση, την ηλικία και το φύλο τους, τον αριθμό των παιδιών τους και τον τύπο σχολείου στον οποίο αυτά φοιτούσαν.

Διαδικασία

Τα εργαλεία μέτρησης διανεμήθηκαν σε 900 γονείς μαθητριών και μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω των εκπαιδευτικών ή των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων σε κλειστό φάκελο. Η συμμετοχή των γονέων ήταν εθελοντική και ανταποκρίθηκαν συμπληρώνοντας και επιστρέφοντας τα ερωτηματολόγια 530 από αυτούς (58.88%).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πεποιθήσεις για τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρώτη υπόθεση, οι προτάσεις που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου για τη γονεϊκή εμπλοκή ομαδοποιήθηκαν και υπολογίστηκαν για κάθε συμμετέχοντα οι μέσοι όροι οι οποίοι αντιστοιχούσαν στους τρεις παράγοντες που αναδείχθηκαν από την παραγοντική ανάλυση. Στη συνέχεια επί του συνόλου των συμμετεχόντων υπολογίστηκαν τρεις μέσοι όροι οι οποίοι αντιστοιχούσαν στους τρεις παράγοντες. Οι τρεις μέσοι όροι ($M.O. = 2.12$, $M.O. = 3.51$, και $M.O. = 3.42$, για τους Παράγοντες 1, 2 και 3, αντιστοίχως) που προέκυψαν ήταν μεγα-

λύτεροι της τιμής 2. Αυτό σημαίνει πως οι συμμετέχοντες γονείς θεωρούν ότι η οποιαδήποτε τύπου εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σε θέση να βοηθήσει την επίδοση των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την πρώτη υπόθεση.

Επιπλέον, ο έλεγχος t για δύο συζευγμένα δείγματα έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τιμών των τριών παραγόντων. Ειδικότερα, οι γονείς θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ($M.O. = 3.51, T.A. = 0.53$) είναι περισσότερο αποτελεσματική ως προς την επίδοση των παιδιών τους σε σχέση με την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι ($M.O. = 3.42, T.A. = 0.63$), $t = 13.89, df = 529, p < .001$, και σε σύγκριση με την εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή ($M.O. = 2.12, T.A. = 0.75$), $t = 45.006, df = 529, p < .001$. Επιπλέον, οι γονείς υποστήριξαν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι βοηθά περισσότερο στη βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού τους σε σχέση με την εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή ($M.O. = 2.12, T.A. = 0.75$), $t = 26.06, df = 529, p < .001$.

Χαρακτηριστικά γονέων και πεποιθήσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας αφορούσε τη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων των γονέων ανάλογα με μια σειρά χαρακτηριστικών των γονέων. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης και, όπου οι διακυμάνσεις δεν παρουσίαζαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής (μέσος όρος, κεντρική τιμή και επικρατούσα τιμή) δεν ικανοποιούσαν την απαίτηση για κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι και, συγκεκριμένα, οι έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Μορφωτικό επίπεδο: Η κατανομή των γονέων με βάση το επίπεδο της μόρφωσής τους παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Από τον έλεγχο χ^2 των Kruskal-Wallis μεταξύ των γονέων με διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης (τρία επίπεδα) διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνον ως προς τον παράγοντα "Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι", $\chi^2(2, N = 530) = 8.23, p = .016$. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε πως οι γονείς με χαμηλότερη μόρφωση (Γυμνασίου) θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι ($Mean Rank = 172.56$) είναι περισσότερο αποτελεσματική, $U = 8005.0, z = 2.47, n_1 = 90, n_2 = 216, p = .014$, από ό,τι οι πανεπιστημιακής μόρφωσης γονείς ($Mean Rank = 145.56$).

Ηλικία: Για να διερευνηθεί αν η ηλικία των γονέων διαφοροποιεί τις

απαντήσεις τους στους τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής που αναδύθηκαν από την παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία (τρία επίπεδα), και με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις προτάσεις που φορτίζουν κάθε παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική την επίδραση της ηλικίας μόνον ως προς τον παράγοντα “Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι”, $F(2, 527) = 6.943, p = .001$. Το κριτήριο Bonferroni για διομαδικές συγκρίσεις έδειξε ότι οι γονείς κάτω των 35 ετών θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι ($M.O. = 4.36, T.A. = .74$) βοηθά περισσότερο στις επιδόσεις των παιδιών τους από ό,τι οι γονείς ηλικίας 35-45 χρόνων ($M.O. = 4.05, T.A. = .90$) και οι γονείς άνω των 45 ετών ($M.O. = 4.14, T.A. = 1.08$).

Φύλο: Για να διερευνηθεί αν το φύλο των γονέων διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στα τρία επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής που αναδύθηκαν από την παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις μεταβλητές που συνιστούν κάθε παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική την επίδραση του φύλου μόνον ως προς τον παράγοντα “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας”, $F(1, 528) = 3.045, p = .002$. Ειδικότερα, οι μητέρες, περισσότερο από ό,τι οι πατέρες, αξιολογούν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς της τάξης του παιδιού τους βοηθά στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους ($M.O. = 4.73, T.A. = 0.61$ και $M.O. = 4.56, T.A. = 0.53$, αντιστοίχως).

Αριθμός παιδιών που φοιτούν στο σχολείο: Προηγούμενες έρευνες (π.χ., Fantuzzo et al., 2000) χρησιμοποίησαν το κριτήριο του ενός παιδιού προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τους γονείς με βάση τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Στην παρούσα έρευνα οι πεποιθήσεις των γονέων με ένα παιδί διαφοροποιούνται από τους γονείς με περισσότερα παιδιά στο σχολείο ως προς τον παράγοντα “Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή”, $F(1, 528) = 6.143, p = .014$. Ειδικότερα, οι γονείς που διαθέτουν εμπειρία από τη φοίτηση στο σχολείο μόνον του ενός παιδιού ($M.O. = 2.7, T.A. = 1.1$) έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τη βοήθεια που μπορεί να προκύψει από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες της ευρύτερης σχολικής ζωής—όπως η εμπλοκή τους στη διοίκηση του σχολείου και η εθελοντική προσφορά προς το σχολείο—από αυτές των γονέων με εμπειρία από περισσότερα παιδιά ($M.O. = 2.5, T.A. = 1.0$).

Προσδοκίες των γονέων για το ακαδημαϊκό μέλλον του παιδιού. Οι γονείς στην παρούσα έρευνα διατύπωσαν υψηλές προσδοκίες για το ακαδημαϊκό

μέλλον των παιδιών τους. Ειδικότερα, 16 γονείς διατύπωσαν την προσδοκία ότι τα παιδιά τους θα τελειώσουν το Γυμνάσιο, 57 το Λύκειο, 51 Α.Τ.Ε.Ι., 218 Α.Ε.Ι. και 133 ότι θα συνεχίσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Η πιθανότητα του ελέγχου Levene ήταν σημαντική ($p > .005$) για τον παράγοντα “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας”, πράγμα που υποδηλώνει ότι οι διακυμάνσεις των τιμών στον παράγοντα αυτόν δεν παρουσιάζουν ομοιογένεια, ενώ στους άλλους δύο παράγοντες παρουσιάζουν ομοιογένεια. Έτσι, για τον παράγοντα “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας” εφαρμόσαμε μη παραμετρικό έλεγχο. Ο έλεγχος χ^2 των Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων με διαφορετικές προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους ως προς την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, $\chi^2(4, N = 475) = 23.16$, $p < .001$. Ειδικότερα, ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε πως οι γονείς που προσδοκούν για το παιδί τους απλώς να ολοκληρώσει το Λύκειο ($Mean Rank = 202.30$) θεωρούν ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι λιγότερο αποτελεσματική σε σύγκριση με τους γονείς οι οποίοι προσδοκούν από τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Α.Ε.Ι. ($Mean Rank = 275.24$), $U = 4846.5$, $z = 2.912$, $n_1 = 57$, $n_2 = 218$, $p = .004$, ή για να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο ($Mean Rank = 285.80$), $U = 3016.5$, $z = 2.491$, $n_1 = 57$, $n_2 = 133$, $p = .013$.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στους άλλους δύο τύπους γονεϊκής εμπλοκής, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις προσδοκίες των γονέων (5 επίπεδα) και με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις μεταβλητές που συνιστούν κάθε παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική την επίδραση των προσδοκιών των γονέων μόνο στον παράγοντα “Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή”, $F(1, 474) = 3.280$, $p = .011$. Ο έλεγχος Bonferroni για διομαδικές συγκρίσεις έδειξε ότι οι γονείς που προσδοκούν ότι το παιδί τους θα τελειώσει μόνον το Λύκειο ($M.O. = 2.23$, $T.A. = 0.94$) είναι λιγότερο πεπεισμένοι για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην ευρύτερη σχολική ζωή σε σύγκριση με τους γονείς που προσδοκούν για τα παιδιά τους συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο ($M.O. = 2.72$, $T.A. = 1.08$).

Το άγχος των γονέων ως μαθητών. Οι συσχετίσεις του βαθμού άγχους των γονέων με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 υπάρχει μια σημαντική, αν και χαμηλή συσχέτιση, μεταξύ άγχους των γονέων και του παράγοντα “Εμπλοκή των γο-

Πίνακας 3. Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ άγχους των γονέων ως μαθητών και των τύπων γονεϊκής εμπλοκής

Μεταβλητές	1	2	3	4
1. Άγχος των γονέων	1			
2. Εμπλοκή γονέων στη μάθηση στο σπίτι		.170*	.133*	.065
3. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας			.319*	.071
4. Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή				.319*

Σημείωση: * $p < .01$.

νέων στη μάθηση στο σπίτι”, $r = .17, p < .001$, και του παράγοντα “Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας”, $r = .13, p = .002$. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ άγχους και του παράγοντα “Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή”, αν και θετική, $r = .06$, δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Με βάση τις απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο του άγχους σχηματίστηκαν δύο κατηγορίες: Οι “μη αγχώδεις” και οι “πολύ αγχώδεις” γονείς. Οι γονείς οι οποίοι και στις επτά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δήλωσαν τιμή μικρότερη ή ίση με 2 στην κλίμακα Likert χαρακτηρίστηκαν ως “μη αγχώδεις” ($n = 59$), ενώ οι γονείς οι οποίοι και στις επτά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δήλωσαν τις τιμές 4 και 5 στην κλίμακα Likert, χαρακτηρίστηκαν ως “πολύ αγχώδεις” ($n = 58$). Γονείς οι οποίοι δεν κατετάγησαν στις δύο αυτές κατηγορίες αποκλείστηκαν από την παρακάτω ανάλυση, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων και να γίνει καλύτερα η σύγκριση. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι οι “πολύ αγχώδεις” ($Mean Rank = 73.78$) σε σχέση με τους “μη αγχώδεις” γονείς ($Mean Rank = 44.47$) θεωρούν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, $U = 8.53, z = 4.87, n_1 = 59, n_2 = 58, p < .001$, ότι η βοήθεια των παιδιών στη μάθηση στο σπίτι είναι δυνατό να βοηθήσει στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο φοίτησης του παιδιού. Οι 230 γονείς έναντι 300 εξέφρασαν αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Προκειμένου να διερευνηθεί αν το αίσθημα υπερηφάνειας των γονέων για το σχολείο που φοιτά το παιδί τους διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το αίσθημα υπερηφάνειας (δύο επίπεδα) και εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους που προέκυψαν από τις προτάσεις οι οποίες φορτίζουν τον κάθε παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα “Αισθήματα υπερηφάνειας” μόνο στον παράγοντα “Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι”, $F(1, 529) = 10.624, p = .001$. Οι γονείς που εξέφρασαν αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο φοίτησης του παιδι-

ού τους ($M.O. = 4.29$, $T.A. = 0.84$) φαίνεται ότι πιστεύουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι από ό,τι πιστεύουν οι γονείς που δεν εκφράζουν κάποια ανάλογα αισθήματα ($M.O. = 4.14$, $T.A. = 0.90$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι τρεις παράγοντες που αναδύθηκαν από την παρούσα έρευνα είναι μερικώς σύμφωνοι με την πολυδιάστατη τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών της Epstein (1995) και των Fantuzzo et al. (2000). Ειδικότερα, ο παράγοντας “Εμπλοκή του γονέα στην ευρύτερη σχολική ζωή” ταυτίζεται με τον παράγοντα της εμπλοκής των γονέων στο επίπεδο σχολείου των Fantuzzo et al. (2000). Ο παράγοντας αυτός αντανακλά τους δύο από τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995), αυτόν που αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και στην εθελοντική προσφορά προς το σχολείο και αυτόν που αφορά την εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου. Με άλλα λόγια, για τους Έλληνες γονείς, η εμπλοκή στις ποικίλες εκδηλώσεις της ευρύτερης σχολικής ζωής θεωρείται κάτι ενιαίο. Ίσως αυτό να εξηγεί και το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές οι γονείς που συνήθως προσφέρονται να βοηθήσουν εθελοντικά στα σχολεία είναι οι γονείς που συμμετέχουν και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Ο παράγοντας αυτός, επίσης, αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον του παιδιού τους ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους (Catsambis, 2001. Epstein, 1995. Grolnick & Slowiaczek, 1994. Ho & Willms, 1996. Marcon, 1999).

Ο δεύτερος παράγοντας “Εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι” ταυτίζεται με τον παράγοντα της εμπλοκής των γονέων στο σπίτι των Fantuzzo et al. (2000) και με τον τέταρτο τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1992, 1995), και αντανακλά τη σημασία που αποδίδει μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας στην εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι (Cooper, 1989. Cooper et al., 2006. Epstein, 1995).

Ο τρίτος παράγοντας “Επικοινωνία οικογένειας-σχολείου” ταυτίζεται με τον παράγοντα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου των Fantuzzo et al. (2000) και με το δεύτερο τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1992, 1995) και αντανακλά τη σημασία που αποδίδει μεγάλο μέρος της βιβλιο-

γραφίας στην αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού προσωπικού (Γεωργίου, 2000. Epstein, 1995. Hansen, 1986. Marcon, 1999. Reynolds, 1992). Η ταύτιση των τριών παραγόντων με τους παράγοντες που αναδύθηκαν στην έρευνα των Fantuzzo et al. (2000) με βάση την πραγματική εμπλοκή των γονέων, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι αντίστοιχη δομή θα πρέπει να αντανακλάται και στην πραγματική εμπλοκή των Ελλήνων γονέων. Ο έλεγχος αυτής της υπόθεσης, ωστόσο, αποτελεί αντικείμενο άλλης μελέτης.

Πεποιθήσεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή

Η εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή (όπως είναι η εθελοντική προσφορά και η παρουσία τους στις εκδηλώσεις του σχολείου καθώς επίσης και η συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου) θεωρήθηκε από τους γονείς ότι βοηθά ελάχιστα έως λίγο στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι Έλληνες γονείς φαίνεται να συμεριζονται τις απόψεις των Mannam και Blackwell (1992) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των γονέων στο επίπεδο του σχολείου δε συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών όσο η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι. Το γεγονός ότι η αξία αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής δεν αναγνωρίζεται ούτε μεταξύ των γονέων με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης, όπως έχει παρατηρηθεί σε άλλες έρευνες (Fantuzzo et al., 2000), θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένδειξη ότι στην ελληνική κοινωνία η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής ακόμη δεν έχει γίνει αποδεκτή.

Όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες έρευνες (π.χ., Marcon, 1999), είναι πολύ πιθανόν οι γονείς οι οποίοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες της ευρύτερης σχολικής ζωής απλώς να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τους άλλους γονείς και, τελικώς, η θετική συσχέτιση που παρατηρείται με τις υψηλές επιδόσεις των παιδιών τους να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτοί οι γονείς εμπλέκονται γενικότερα σε δραστηριότητες οι οποίες βελτιώνουν τις επιδόσεις των παιδιών τους. Ίσως αυτό να εξηγεί και την πεποίθηση (σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες γονέων) των γονέων με ένα παιδί (λογικά έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο για το παιδί τους) και των γονέων με υψηλές προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των σπουδών του παιδιού τους για την υψηλότερη αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην ευρύτερη σχολική ζωή. Οι γονείς οι οποίοι έχουν τις υψηλότερες προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών

τους είναι αυτοί των οποίων τα παιδιά συνήθως δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στο σχολείο και συνεπώς δεν τους απασχολούν ιδιαίτερα στη μάθηση στο σπίτι. Οι γονείς αυτοί πιθανότατα να είναι σε θέση να διαθέσουν ένα μέρος του χρόνου τους για την εμπλοκή τους στο επίπεδο του σχολείου και να προσδοκούν κάποια επιπρόσθετη βοήθεια των παιδιών τους από αυτήν.

Πεποίθησεις των γονέων για την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια μια σειρά ερευνών αμφισβητούν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπλοκής των γονέων στην προετοιμασία των κατ' οίκον εργασιών και της ακαδημαϊκής επίδοσης (π.χ., Farrow et al., 1999. Pezdek et al., 2002. Trautwein & Koller, 2003), οι γονείς στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν ισχυρή την πεποίθησή τους ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με πολλές έρευνες οι οποίες έχουν δείξει την εδραιωμένη πεποίθηση των γονέων ότι η εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που βοηθά τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Cooper, 1989. Cooper et al., 2006).

Οι νεότεροι γονείς, οι γονείς που βίωναν άγχος ως μαθητές, οι γονείς με χαμηλή μόρφωση και οι γονείς με αισθήματα υπερηφάνειας για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους ήταν εκείνοι που είχαν την πεποίθηση ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι είναι σε θέση να βοηθήσει περισσότερο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών τους. Οι γονείς που πιστεύουν στην αναγκαιότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι ενδιαφέρονται περισσότερο για την προετοιμασία των παιδιών τους (Stevenson, Chen, & Uttal, 1990) και έχουν την τάση να ζητούν από τους εκπαιδευτικούς περισσότερη εργασία στο σπίτι με αποτέλεσμα, από τη μια, να αυξάνεται ολοένα η ποσότητα των εργασιών που ανατίθενται πλέον στο σπίτι και, από την άλλη, η ολοκλήρωση των εργασιών να καθίσταται ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διαχωρισμού των μαθητών μέσα στην τάξη (Epstein, Polloway, Foley, & Patton, 1992). Οι γονείς συνδέουν την προσπάθειά τους αυτή με το μέλλον των παιδιών τους και αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους για την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο, διαμορφώνοντας ενίοτε ένα κλίμα πίεσης προς τα παιδιά προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η πίεση, πέρα από τα πλεονεκτήματα, μπορεί να κλο-

νίσει τη σχέση παιδιού-γονέων με αποτέλεσμα κάθε πλεονέκτημα της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση στο σπίτι να εξανεμίζεται (Trautwein & Koller, 2003).

Οι γονείς που εκφράζουν δυσπιστία για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθηση στο σπίτι, αντιθέτως, μειώνουν την εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους ή προσπαθούν να μειώσουν το συναισθηματικό κόστος που αναπόφευκτα συνδέεται με αυτού του τύπου την εμπλοκή (Levin et al., 1997). Το συναισθηματικό κόστος που συνεπάγεται η εμπλοκή αυτή των γονέων είναι πιθανότερο να το αντέξουν οι νεότεροι παρά οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς. Η σημαντική μείωση στην αξία που δίνουν οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς στην εμπλοκή τους στην προετοιμασία των παιδιών τους είναι πιθανότατα μία ένδειξη ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς συνυπολογίζουν πέρα από την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών τους και τις δικές τους ανάγκες.

Η υψηλή συσχέτιση μεταξύ άγχους των γονέων και της εμπλοκής τους στη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι θα μπορούσε να συνηγορήσει επίσης υπέρ αυτής της ερμηνείας. Οι γονείς που είχαν βιώσει έντονο άγχος ως μαθητές/τριες στο σχολείο θεωρούν ότι η αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων στα παιδιά τους θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της πληρέστερης προετοιμασίας τους στο σπίτι. Ενδεχομένως, η αναπαράσταση που έχουν κατασκευάσει για το ρόλο του αποτελεσματικού μαθητή να προβάλλεται στα παιδιά τους. Άλλωστε, οι εμπειρίες των γονέων που είχαν ως μαθητές επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους για το σχολείο (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004) αλλά και οι πεποιθήσεις αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο κανείς κατανοεί την εκάστοτε εμπειρία. Παρόμοια, και οι γονείς με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης πιστεύουν περισσότερο από τους πανεπιστημιακής μόρφωσης γονείς στην αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι σε κανέναν άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής δε φαίνεται οι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου γονείς να διαφοροποιούνται, οι γονείς αυτοί φαίνεται να πιστεύουν ότι η βοήθεια που θα μπορούσαν να προσφέρουν στα παιδιά τους σηματοδοτείται από την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι. Όπως έχουν υποστηρίξει οι Menacker, Hurwitz, και Weldon (1988) είναι πολύ πιθανόν οι γονείς με χαμηλή μόρφωση να είχαν άσχημες εμπειρίες από το σχολείο και να μην έχουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και στο ενδιαφέρον τους για τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι οι άλλοι δύο τύποι γονεϊκής εμπλοκής δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί για την πρόοδο των παιδιών τους.

Οι υπερήφανοι για το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους γονείς θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι βοηθά πιο αποτελεσματικά στις επιδόσεις του παιδιού τους. Οι γονείς αυτοί, πιθανότατα, να θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει υψηλούς στόχους και απαιτήσεις και το παιδί τους θα πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένο προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου τους.

Σε κάθε περίπτωση απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί από πού απορρέουν οι πεποιθήσεις αυτές των γονέων που έχουν σε πολύ υψηλή εκτίμηση την εμπλοκή τους στη μάθηση στο σπίτι και εάν αυτές είναι πράγματι σε θέση να οδηγήσουν στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους.

Πεποιθήσεις των γονέων για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Η εμπλοκή σε ένα σύστημα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογένειας θεωρήθηκε από τους γονείς της παρούσας έρευνας ότι βοηθά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονεϊκής εμπλοκής. Η πεποίθηση αυτή είναι σύμφωνη με πλήθος ερευνών οι οποίες έδειξαν υψηλή συσχέτιση αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής με τις επιδόσεις των παιδιών (Γεωργίου, 2000. Hansen, 1986. Marcon, 1999. Reynolds, 1992).

Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικός (π.χ., Iverson, Brownlee, & Walberg, 1981) και θεωρείται παθητικός. Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου στο ρόλο του διαμεσολαβητή στη σχέση παιδιού-σχολείου δεν έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα (White, Taylor, & Moss, 1992). Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής στις επιδόσεις των παιδιών είναι χαμηλότερη σε σχέση με την ενεργητική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου, όπως είναι η εθελοντική προσφορά ή η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Marcon, 1999).

Οι Dauber και Epstein (1993) έχουν αναδείξει τη σημασία της ενθάρρυνσης και καθοδήγησης της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Bhering, 2002). Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τη γονεϊκή εμπλοκή αυτού του τύπου και προφανώς οι γονείς έχουν την εμπειρία των πλεονεκτημάτων της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Αν και λίγοι είναι οι γονείς που συνήθως εμπλέκονται στις ενεργητικού τύπου δραστηριό-

τητες, οι περισσότεροι γονείς συμμετέχουν σε καθιερωμένες τυπικές συγκεντρώσεις εκπαιδευτικού-γονέων ή σε άτυπη σχεδόν καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις μικρότερες τάξεις κυρίως (Πνευματικός, Λεμονίδης, & Πασχαλίδου, 2006). Ίσως η εμπειρία των πλεονεκτημάτων αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής να είναι και η αιτία της αναγνώρισης, περισσότερο από τις μητέρες της παρούσας έρευνας (οι οποίες συνήθως συμμετέχουν τόσο στις συναντήσεις όσο και στην παρακολούθηση των παιδιών), της αποτελεσματικότητας αυτού του τύπου εμπλοκής, παρά από τους πατέρες.

Η ωφέλεια που προκύπτει από την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται επίσης να αναγνωρίζεται περισσότερο από τους γονείς οι οποίοι ήταν “πολύ αγχώδεις” ως μαθητές. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι “πολύ αγχώδεις” γονείς θα έχουν και εμπειρία από αυτού του τύπου γονεϊκής εμπλοκής, διότι θα θέλουν να γνωρίζουν αν η βοήθεια που δίνουν στη μάθηση στο σπίτι αποδίδει. Η θετική άποψη που εκφράζουν για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης θα πρέπει να αντανακλά και το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτή την επικοινωνία. Ανάλογες βρέθηκαν και οι πεποιθήσεις των γονέων με τις υψηλότερες προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γονείς με υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους εμπλέκονται συχνότερα σε δραστηριότητες στο επίπεδο της επικοινωνίας με το σχολείο (Sy & Schulenberg, 2005) θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι και αυτοί οι γονείς αναγνωρίζουν την ωφέλεια που προκύπτει από την επικοινωνία τους με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Στοχεύοντας στην καταγραφή των πεποιθήσεων των Ελλήνων γονέων η έρευνα αυτή είχε διερευνητικό χαρακτήρα. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι Έλληνες γονείς αναγνωρίζουν τρεις τύπους γονεϊκής εμπλοκής τους οποίους θεωρούν ότι βοηθούν, σε διαφορετικό βαθμό, στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους. Αυτός που γενικά θεωρείται ως ο πλέον αποδοτικός για τη σχολική επίδοση είναι ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής που αφορά την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ο επόμενος πολύ σημαντικός τύπος είναι η εμπλοκή των γονέων στη μάθηση στο σπίτι και ο λιγότερο αποδοτικός θεωρείται η εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή. Τα διάφορα χαρακτηριστικά των γονέων τείνουν να διαφοροποιούν και τις πεποιθήσεις που έχουν εκφράσει για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Από την ανάλυση που προηγήθηκε φαίνεται ότι οι γονείς διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους για τη συμβολή της γονεϊκής

εμπλοκής στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους συνυπολογίζοντας και τις δικές τους ανάγκες ή τις εμπειρίες τους από τη σχολική τους ηλικία. Το ερώτημα πόση εμπλοκή των γονέων απαιτείται σε κάθε περίπτωση για να έχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών είναι ένα από τα ερωτήματα στα οποία θα πρέπει να απαντήσουμε στο μέλλον. Επόμενες έρευνες θα πρέπει να μελετήσουν τη σχέση των πεποιθήσεων των γονέων με την πραγματική εμπλοκή, τις πεποιθήσεις και το ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και τέλος τα κρίσιμα ποσοτικά και κυρίως ποιοτικά στοιχεία που καθορίζουν τελικά τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10, 227-241.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chao, R. (1996). Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85-91.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J. R. (1992). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial and Special Education, 14*, 40-50.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70*, 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*, 367-376.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal, 25*, 323-341.
- Fehrmann, P., Keith, T., & Reiners, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research, 806*, 330-337.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictions of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.
- Hansen, D. A. (1986). Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal, 23*, 643-659.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.
- Ho, S., & Willms, D. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of Education, 69*, 126-141.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modelling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105-130.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research, 74*, 394-396.
- Keith, T., Keith, P., Troutman, G., Bickley, P., Trivette, P., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement?: Structural analysis of national data. *School Psychology Review, 22*, 474-496.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227.
- Mannam, G., & Blackwell, J. (1992). Parent involvement: Barriers and opportunities. *The Urban Review, 24*, 219-226.
- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parents' school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review, 28*, 395-412.
- Marjoribanks, K. (1985). Ecological correlates of adolescent aspirations: Gender related differences. *Contemporary Educational Psychology, 10*, 329-341.

- Menacker, J., Hurwitz, E., & Weldon, W. (1988). Parent-teacher cooperation in schools serving the urban poor. *The Clearing House*, 62, 108-112.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 57, 85-100.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94, 771-777.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, 30, 519-549.
- Savage, S. L., & Gauvain, M. (1998). Parental beliefs and children's everyday planning in European-American and Latino families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 319-340.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A., & Goodnow, J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singh, K., Bickley, P., Trivette, P., Keith, T., Keith, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299-317.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievements: A study of black, white and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1999). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structure the environment for development. *Human Development*, 45, 270-274.
- Sy, S., & Schulenberg, J. (2005). Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 505-515.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8, 163-178.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 112-145.
- White, K., Taylor, M., & Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.

PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S
EDUCATION:
INVESTIGATION OF PARENTS' BELIEFS

Dimitris Pnevmatikos, Paris Papakanakis, and Eugene Gaki
University of Western Macedonia, Florina, Greece

Abstract: This study aimed at investigating the beliefs of parents concerning the contribution of parental involvement on their children's academic achievement. Five hundred and thirty parents completed questionnaires concerning (a) their beliefs about the effect of parental involvement on their children's academic achievement, (b) the anxiety they experienced as students, (c) their feelings of pride for their children's school, and (d) their academic expectations for their children. Factor analysis of the first questionnaire revealed three types of parental involvement: (a) parental involvement in broader school life, (b) parental involvement in learning at home, and (c) school-family communication. Parents, depending on their education level, gender, age, anxiety as students, and academic expectations for their children, were differentiated in their beliefs regarding parental involvement.

Key words: Parental involvement, Parents' beliefs, Parents' characteristics.

Address: Dimitris Pnevmatikos, Department of Primary Education, University of Western Macedonia, 3rd Km of National Road Florina-Niki, 531 00 Florina, Greece. E-mail: dpnevmat@uowm.gr