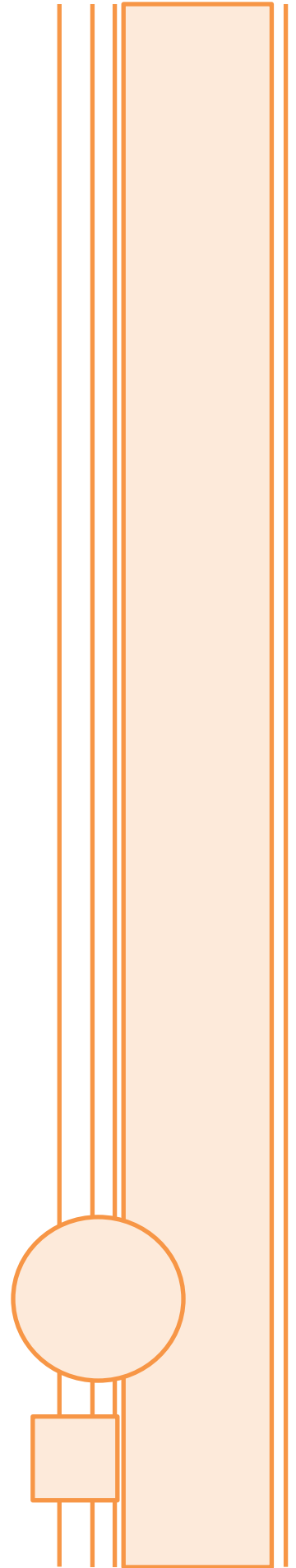


ΖΕΡΒΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ



## **ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### ***1. Γονεϊκή Εμπλοκή***

Το ενδιαφέρον των γονιών για την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο αλλά και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, έχουν, ιδίως στο εξωτερικό, εκτενώς ερευνηθεί. Αυτό το ενδιαφέρον των γονιών και η όποια συμμετοχή τους στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους είναι ευρέως γνωστά με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement).

Γονεϊκή εμπλοκή μπορεί βέβαια να σημαίνει και μια απλή επίσκεψη στο σχολείο, συχνές επαφές και συνεργασία δασκάλου – γονιού ακόμα και πραγματική συμμετοχή του συλλόγου των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000). Οι Klicka & Phillips (1997) δίνουν έναν πιο περίπλοκο ορισμό. Συγκεκριμένα δηλώνουν ότι γονεϊκή εμπλοκή είναι το άθροισμα των ενεργειών που προσφέρονται από τους συλλόγους γονέων εθελοντικά και σε εξαιρετικές περιπτώσεις από τις ομοσπονδίες γονέων αφορούν στον εθελοντισμό μέσα στην τάξη, στη συμμετοχή τους στις επιτροπές διοίκησης του σχολείου, στη διαβεβαίωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού συμβάλλει στη μάθηση και ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει να κάνει με τον έλεγχο ακαδημαϊκών και μη θεμάτων και προγραμμάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο ορισμός και τα μοντέλα της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτώνται ωστόσο από το ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται.

Κατά την Αμερικανική Οργάνωση No Child Left Behind Act (2001) η «γονεϊκή εμπλοκή» έχει για πρώτη φορά σαφή και συγκεκριμένο ορισμό. Γονεϊκή εμπλοκή, λοιπόν, εννοείται η συμμετοχή γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική

επικοινωνία, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή μάθηση και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών, με την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού τους (Garotta, 2007, σελ. 5).

Αντίθετα, οι Grolnick και Slowiaczek (1994, σελ. 238) όρισαν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη χορήγηση πόρων από το γονιό στο παιδί του, με τις απαιτούμενες ενέργειες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Σύμφωνα, όμως, με τους Williams και Chavkin (1986, σελ. 4), η γονεϊκή εμπλοκή, είναι οποιαδήποτε από τις πολυποίκιλες δραστηριότητες, που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή στο σχολείο, είτε με ανταλλαγή πληροφοριών ή κατανομή αποφάσεων, είτε με εθελοντική βοήθεια στο σχολείο ή συνηγορία στο σπίτι, κατά τη διδασκαλία ή τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Αυτός ο ορισμός λαμβάνει υπόψη ότι: α) υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή με το παιδί και στην εμπλοκή με την εκπαίδευσή του και β) υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που επηρεάζουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών.

Οι γυναίκες, κατά κανόνα, εμπλέκονται περισσότερο από τους άνδρες στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Αυτό ενδεχόμενα οφείλεται στο ρόλο που τους έχει ανατεθεί και τον ενστερνίζονται ακόμη και ασυνείδητα, αλλά και στο γεγονός ότι βρίσκονται χρονικά περισσότερο πιο κοντά στα παιδιά. Έπειτα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τους γονείς από κατώτερα στρώματα, τους εμποδίζει να λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, γεγονός που οφείλεται σε πρακτικούς αλλά και σε ψυχολογικούς λόγους (Lareau, 1987, σελ. 81).

Κατά τη διάρκεια όμως του 19ου αι. οι γονείς παραχώρησαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως σε επαγγελματίες. Ωστόσο, οι γονείς ήταν σε θέση να ασκήσουν μεγάλο έλεγχο στο σχολείο είτε μέσα από την επιρροή του σπιτιού είτε της εκκλησίας. Στην Αμερική, σε πολλές περιπτώσεις, αυτός ο έλεγχος επεκτεινόταν και σε σημαντικά θέματα, όπως ωρολόγιο πρόγραμμα, ημερολόγια και μισθούς (Bowen, 2003). Πάντως, η γενική αποδοχή ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι έργο αποκλειστικά των ειδικών, άρχισε να αλλάζει τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Berger, 1996.

Bowen, 2003. Zellman & Waterman, 1998). Οι δάσκαλοι είχαν, τυπικά, την εντύπωση ότι αυτοί θα πρέπει να διδάσκουν και οι γονείς θα είναι απλά υποστηρικτές του έργου τους και του σχολείου (Berger, 1996).

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε νέα τάση. Οι γονείς ήταν επηρεασμένοι από τις έρευνες της δεκαετίας του 1970 και πρότειναν να παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στη διοίκηση του σχολείου, διότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές επηρεάζονταν από τις σχολικές αποφάσεις (Lightfoot, 1980. Sarason, 1971). Αντίθετα, η απαίτηση για γονεϊκή εμπλοκή, τη δεκαετία του 1980, ήταν παρακινήμενη από κάτι εντελώς διαφορετικό: τη δυσανασχέτηση των γονέων για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και την επακόλουθη επιθυμία για επιρροή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων από το σχολείο (Murphy, 1991). Έτσι, περιφέρειες της Αμερικής ανταποκρίθηκαν στην απαίτηση των γονέων για αποκέντρωση της δύναμης στο σχολικό επίπεδο και στην ενδυνάμωση του συμβουλίου των γονέων (Feuerstein, 2000).

Τέλος, η De Carvalho (2000, σελ. 9) τη γονεϊκή εμπλοκή την ορίζει, καταρχήν, ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, προκειμένου η καλύτερη επίδοση του παιδιού να σηματοδοτήσει και το κοινωνικό κεφάλαιο που θα βοηθήσει το μαθητή, της μεσαίας, κυρίως, τάξης, να ανελιχθεί κοινωνικά. Κατά δεύτερο λόγο, η De Carvalho, αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή επεκτείνεται και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας - κοινωνίας, προκειμένου να περιορίζονται με στόχο να συρρικνωθούν οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Γενικά, η γονεϊκή εμπλοκή είναι πηγή για την ατομική βελτίωση και την επιτυχία των μαθητών. Αντενεργεί στην αποτυχία των μειονοτικών ομάδων (κατά συνέπεια περιορίζοντας την αδικία), αυξάνει τα εκπαιδευτικά πρότυπα σύγκρισης και, γενικά, τα θετικά αποτελέσματα, διασφαλίζει την ατομική και κοινωνικοοικονομική ανταγωνιστικότητα, και τελικά δομεί τη σχέση οικογένειας-κοινωνίας (De Carvalho, 2000).

## **2. *Εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής***

Οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, το κοινωνικοπολιτισμικό της status, η οικονομική κατάσταση, το είδος της μόρφωσης και των εμπειριών των γονέων, οι

κοινωνικές τους αξίες και αντιλήψεις και τα προσφερόμενα γονεϊκά πρότυπα στο παιδί, μας επιβεβαιώνουν τη δυναμική επίδραση της οικογένειας στη ζωή, στην ανάπτυξη και την εξέλιξη του παιδιού. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, κι ενώ όλοι μιλάμε για την οικογένεια, τον πρώτο σύμμαχο της ζωής του παιδιού ή για το γνώριμο προστατευτικό και ειρηνικό της περιβάλλον, η πραγματικότητα στις περισσότερες περιπτώσεις μάς διαψεύδει κατηγορηματικά.

Κατά την εποχή των αποικιών (15<sup>ος</sup> αι.), η εκπαίδευση των παιδιών ήταν καθαρά υπόθεση της οικογένειας και λάμβανε χώρα στο σπίτι, στους αγρούς και στα καταστήματα, ανάλογα με τη θρησκεία, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις της εποχής (Conners & Epstein, 1994. Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 164). Τα πρώτα σχολεία δημιουργήθηκαν στις αποικίες της Αμερικής, με φτωχή υποδομή και με την έντονη επιρροή της θρησκείας. Υπήρχαν οργανωμένα κτήρια και η μάθηση είχε διαφορετικό χαρακτήρα από το σημερινό (Earle, 2006).

Κατά το 18ο και 19ο αι., όταν η εκπαίδευση των παιδιών ανατέθηκε σε οργανωμένα ιδρύματα, οι γονείς πίστευαν πλέον ότι δεν πρέπει να «ανακατεύονται» στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γιατί αυτή είναι καθαρά θέμα του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι την τυχόν γονεϊκή εμπλοκή την έβλεπαν ως ανάμιξη στη δουλειά για την οποία είχαν κληθεί (Μπρούζος, 1998, σελ. 160. Seeley, 1989). Σύντομα, όμως, μεγάλοι παιδαγωγοί (Comenius, Rousseau, Humbolt, Pestalozzi, Schleiermacher) τόνισαν την αναγκαιότητα για την αγωγή του παιδιού να συνεργάζονται οι σημαντικοί φορείς που είναι το σχολείο και η οικογένεια (Μπρούζος, 1998, σελ. 161. Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 78).

Στον ελλαδικό χώρο νομοθετημένη πλέον η συνεργασία σχολείου – οικογένειας παίρνει σάρκα και οστά, στα τέλη του 20ου αι. (νόμος 1566/1985, κεφ. ΙΕ, Άρθρο 53). Οι γονείς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κηδεμόνες των μαθητών, οφείλουν και συγκροτούν συλλόγους, προκειμένου να εκπροσωπούνται ως συλλογικά όργανα (Μπρούζος, 1998, σελ. 161. ΥΠΕΠΘ, 1985).

Στην Ευρώπη κατά το δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αι., και ενώ συντελείται η τεχνολογική και βιομηχανική επανάσταση και η κοινωνία βαίνει προς ένα νέο

οικονομικό σύστημα, προκύπτει η ανάγκη να διαχωριστεί η λειτουργία του Σχολείου από την Οικογένεια. Οι γνώσεις που απαιτούνται πλέον είναι πιο εξειδικευμένες και η παραγωγική διαδικασία καθίσταται πιο απαιτητική. Η οικογένεια δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, με συνέπεια την αποκλειστική εκπαίδευση των παιδιών να την αναλάβει το σχολείο, ως νομιμοποιητικός, εκπαιδευτικός, επιλεκτικός μηχανισμός του Κράτους (Landes, 2003. Πυργιωτάκης, 2000). Η νέα γνώση που παρέχεται τώρα έχει πια σχέση με την τεχνολογία που αναπτύχθηκε στο δυτικό ευρωπαϊκό κόσμο και ο Easterlin (1981) την ονομάζει γνώση της «μοντέρνας τεχνολογίας» (σελ. 4).

Το σχολείο παίρνει άλλη μορφή και η ανάγκη για επίδοση γίνεται διαρκώς πιο επιτακτική. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Προς το τέλος του 20ου αι. η γονεϊκή εμπλοκή έχει λάβει σημαντικό, αλλά πάλι διαφορετικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών.

Σταθμός στην εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής, τα τελευταία χρόνια, τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, έπαιξαν οι σημαντικές και ποικίλες κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις, που επέβαλαν ουσιαστικές αλλαγές στην δομή της «παραδοσιακής» οικογένειας. Κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες, όπως η μετανάστευση, η φτώχεια, η ανεργία, η περιστασιακή εργασία, η αστυφιλία, η εργασία της γυναίκας και η απασχόλησή της για σημαντικό χρόνο εκτός της οικογενειακής εστίας, η ραγδαία αύξηση των διαζυγίων και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης σε συνδυασμό με την κοινωνική αποξένωση, όλα μαζί μείωσαν τη λειτουργικότητα της οικογένειας και φανέρωσαν τη σοβαρή αδυναμία των γονιών να αντεπεξέλθουν και να εκπληρώσουν επιτυχώς το γονεϊκό τους ρόλο.

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός στρέφεται σε οικογένειες μονογονεϊκές (ανύπαντρες μητέρες, διαλυμένη οικογένεια...), οικογένειες με συμβατική συμβίωση, παλινοστούντων ή μειονοτήτων, οικογένειες με μέλη διαφορετικής εθνικότητας, οικογένειες εφήβων γονέων, ανάδοχες οικογένειες, οικογένειες με άτομα εξαρτημένα ή με ειδικές ανάγκες, αλλά και οικογένειες φτωχές, ή και άστεγες, που αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες και απογοητεύσεις. Αλλά,

ενώ οι γονείς καθημερινά αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και πιέσεις που τους καθιστούν ολοένα και λιγότερο διαθέσιμους να συμμετέχουν και στην απλή ζωή των παιδιών τους, σήμερα υπάρχει έκδηλη η ανάγκη να εμπλακούν και σε θέματα που αφορούν στη μόρφωση και εκπαίδευσή τους (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Καθώς ο ρόλος των γονέων έχει διευρυνθεί και διαφοροποιηθεί κατά την πάροδο του χρόνου, ο ορισμός εξ ανάγκης «γονέας μαθητή» έχει επίσης διευρυνθεί. Οι γονείς δεν είναι μόνο πλέον βιολογικοί ή θετοί γονείς. Το ρόλο του γονέα μπορεί να τον διαδραματίσει ο παππούς, η θεία ή ο θείος, ο μεγαλύτερος αδερφός, ακόμα και φιλικές οικογένειες ή γείτονες που έχουν συνείδηση της ευθύνης για την ανατροφή του παιδιού. Υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που μπορεί να φανούν σημαντικοί στη ζωή ενός παιδιού, γιατί έχουν συχνά σημαντικές πληροφορίες για να οργανώσουν ένα κατάλληλο πρόγραμμα εκπαιδευτικής βοήθειας για ένα παιδί (Barr, 2005).

Η επιρροή της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και από διαφορετικές προοπτικές: 1) βιολογική επιρροή (Horn, 1983, σελ. 271. Kamin, 1974) περιβαλλοντικές επιρροές (Bloom, 1964. Bronfenbrenner, 1979. Marjoribanks, 1979 a, b, c. Walberg, 1979) 3) συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών επιδράσεων (McCall, 1981) 4) κοινωνικές επιδράσεις (Hoover-Demsey & Sanders, 1995) και 5) γνωστικές και συναισθηματικές επιδράσεις (Dave, 1963, όπ. αναφ. στο Finn, 1998. Keeves, 1974, 1976, 2002. Marjoribanks, 1979a).

Πολλοί ερευνητές (Marjoribanks, 1983. Watson, Brown, & Swick, 1983. Bloom, 1984. Keith, Reiners, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986. Hess, Holloway, Dickson, & Price, 1984. Eccles & Harold, 1993) έχουν ασχοληθεί και ερευνήσει το μέγεθος και την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά μόνο ως προς μια διάσταση αυτής, όπως στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού ή στην εθελοντική εργασία του γονιού στην τάξη, ή ακόμα στη σχέση του γονιού με το δάσκαλο. Παρόλα αυτά, πιστεύεται ότι τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά να επηρεάζονται και να μαθαίνουν από ενήλικες, με τους οποίους διατηρούν καλές σχέσεις, παρά από ενήλικες με τους οποίους είτε δεν έχουν σωστή επικοινωνία είτε είναι σε διαμάχη (Pianta, 1999). Βασισμένο στη θεωρία της σύνδεσης, το μοντέλο επιβεβαιώνει το γεγονός ότι εάν τα παιδιά νιώθουν

συναισθηματικά ασφαλή και μπορούν να επικοινωνήσουν με τους δασκάλους τους αποτελεσματικά, τότε σίγουρα θα αφιερώσουν την προσοχή τους και την ενέργειά τους στη μάθηση (Howes, 2001. Pianta et al, 2005) και θα έχουν αποτελέσματα εντυπωσιακά.

Στις προηγμένες χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης των γονιών αρχικά προέκυψαν ως βοήθεια εκ μέρους της Πολιτείας, της Κοινότητας, της Εκκλησίας και άλλων οργανώσεων προς τις ολοένα αυξανόμενες «ειδικές ανάγκες» των οικογενειών και όλα δρομολογήθηκαν προς έναν κοινό στόχο: να αυξηθεί με επιτυχία η δυναμική των οικογενειών στη φροντίδα για την ανατροφή και την ανάπτυξη-μόρφωση των παιδιών τους. Δίνοντας, μάλιστα, έμφαση σε μια προσέγγιση που θα προλαμβάνει και θα εμποδίζει τη δημιουργία των προβλημάτων, τα προγράμματα αυτά στηρίζουν και ενθαρρύνουν τις λειτουργίες των δομών της οικογένειας, προκαλώντας αισθήματα αυτοπεποίθησης και δύναμης για επιβίωση (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Είναι γνωστό πως η ποιότητα της σχέσης γονέα - παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού ιδιαίτερα έως τα μέσα του δημοτικού σχολείου. Μέσα από τη διάδραση με τους γονείς ή τους κηδεμόνες, τα παιδιά καλλιεργούν και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, που από το σπίτι τις μεταφέρουν και στο σχολείο. Γιατί οι γονείς, ακόμα και άθελά τους, ασκούν πολλούς ρόλους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Morrison et al., 2003).

Το μοντέλο των Parke et al. (1994) παρουσιάζει τρισυπόστατο το ρόλο των γονέων: Οι γονείς ως σύντροφοι του παιδιού στη διάδραση, ως άμεσοι εκπαιδευτές και ως χορηγοί ευκαιριών προς το παιδί. Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς βοηθούν το παιδί να ξεκινήσει και να καλλιεργήσει κοινωνικές σχέσεις με άλλους. Έπειτα, ως άμεσοι εκπαιδευτές τα εθίζουν σε κοινωνικούς, ηθικούς και πολιτιστικούς κανόνες που τα ενισχύουν, για να καταστούν αυτάρκη σε κάθε νέα κοινωνική πραγματικότητα. Τέλος, ως χορηγοί ευκαιριών προς το παιδί, οι γονείς φροντίζουν να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών αλλά και άλλες πηγές κοινωνικοποίησης έξω από τα όρια της οικογένειας.

Ωστόσο, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», παρά την έκταση των ερευνών, δεν έχει αποσαφηνιστεί. Οι ερευνητές δεν είναι ακόμα σε θέση να καθορίσουν το βάθος της



έννοιας γονεϊκή εμπλοκή ούτε και τις επιδράσεις που αυτή ασκεί σε διάφορους άλλους τομείς, όπως στην επίδοση του παιδιού (Georgiou, 2007, σελ. 59. Rous, Hallam, Grove, Robinson, & Machara, 2003, σελ. 5). Και αυτό, διότι, ως τώρα η γονεϊκή εμπλοκή αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού ορίζεται ως μια σειρά παραμέτρων με διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (Hong & Ho, 2005, σελ. 35). Υπό την έννοια, όμως, της ατομικής ερμηνείας, μια περιγραφική προσέγγιση στον όρο γονεϊκή εμπλοκή είναι πολύ πιθανό να καλύψει πλήρως τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των οικογενειών (Rous et al., 2003, σελ. 5).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας «τίτλος ομπρέλα», ένας «γενικός όρος», και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή (Γεωργίου, 2000, σελ. 130). Από τις έρευνες που έχουν γίνει δε διαπιστώθηκε σαφής ορισμός του όρου γονεϊκή εμπλοκή, μολονότι αρκετές εστιάζουν σε συγκεκριμένες περιοχές, όπως, στην εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή ή μόνο στη σχέση οικογένειας-παιδιού μέσα στο σπίτι. Άλλες πάλι αναφέρονται στην εκπαίδευση των γονέων, ώστε να μπορούν να παρέχουν τη δυνατή βοήθεια στα παιδιά τους. Σε αρκετές έρευνες γίνεται λόγος για τη συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου με απώτερο σκοπό την καλύτερη επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους οι McBride, Bae & Wright (2002), προκειμένου να ορίσουν τη διαδικασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης του παιδιού, αναφέρονται στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, στη γονεϊκή εμπλοκή και στην οικογενειακή εμπλοκή.

Ορισμένοι ερευνητές, ως πιο έγκυρους για τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, θεωρούν τους γονείς και τους δασκάλους, γιατί αυτοί έχουν την κύρια εποπτεία και ευθύνη της ακαδημαϊκής τους πορείας (Becker & Epstein, 1982. Epstein, 1984, 1986. Epstein & Dauber, 1991. Hoover-Dempsey, Basler, & Brissie, 1992. Leitch & Tangri, 1988. Lindle, 1989. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley, 2003). Για να μπορέσει, λοιπόν, να υπάρξει σαφής εικόνα των επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής στις διάφορες παραμέτρους της, όπως ενδεικτικά, τη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά στο σχολείο, την αυτοαντίληψη, την υπευθυνότητα και όχι μόνο, χρειάζεται να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.

Στον ελλαδικό χώρο, μια τέτοια ανάλυση του όρου της γονεϊκής εμπλοκής σε επιμέρους παράγοντες, επιχειρήθηκε από τον Georgiou (1997), ο οποίος βρήκε ότι πράγματι υπάρχει συνάφεια (θετική ή αρνητική) της σχολικής επίδοσης με κάποιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής, ενώ με κάποιους άλλους δεν παρατηρείται καμιά σχέση (μηδενική συνάφεια) (Γεωργίου, 2000, σελ. 129).

Για παράδειγμα, η συμβολή των γονέων στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα του παιδιού και η στενή σχέση του γονέα με το σχολείο σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση του μαθητή. Αντίθετα, η συναισθηματική πίεση που το παιδί υφίσταται από το γονιό για καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο προξενεί φόρτιση, και οι συνέπειες είναι αρνητικές. Υπάρχουν, όμως, και παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής, όπως ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς και ο βαθμός βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού που δε σχετίζονται καθόλου με τη σχολική επίδοση. Βέβαια, ο βαθμός βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία άλλοτε δεν έχει σχέση με τη σχολική επίδοση ενώ άλλοτε πάλι έχει αρνητική συσχέτιση. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό, την ένταση και τη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000).

Παρά τη σημασία της ενεργού συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, η συμμετοχή σε πολλές οικογένειες μειώνεται, καθώς τα παιδιά τους προχωρούν από τη στοιχειώδη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Eccles & Harold, 1993. Epstein, 1992). Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, για διάφορους λόγους, είναι περιορισμένη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτοί εστιάζονται στο σχολικό μέγεθος και την οργανωτική δομή, αλλά και στο δάσκαλο και τις γονικές πεποιθήσεις ότι οι μαθητές είναι πλέον μεγαλύτεροι και χρειάζονται λιγότερο τη βοήθεια των ενηλίκων (Epstein & Connors, 1995), καθώς και στην έλλειψη συντονισμού κοινότητας και κράτους σχετικά με την καθοδήγηση στο πώς να αναπτύξουν σημαντικές διασυνδέσεις ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο και τις τοπικές κοινωνίες (Chavkin, 1993). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν επιπλέον τη δυσκολία να συμπεριληφθούν στο χώρο του σχολείου οι οικογένειες και οι κοινότητες των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προβληματίζονται: Πώς μπορεί το σχολείο να επηρεάσει την οικογένεια, ώστε να υποστηρίξει τις αξίες της και τις πρακτικές της; Αντίθετα, πάλι, οι οικογένειες συχνά

απορούν: Πώς μπορούν οι οικογένειες να προσεγγίσουν το σχολείο ώστε να ευαισθητοποιηθεί περισσότερο στις ανάγκες και τις φιλόδοξες απαιτήσεις των παιδιών τους; Τέλος, σπάνια οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνδιερωτώνται: Πώς μπορούμε να συνεργαστούμε για την προαγωγή των εκπαιδευτικών εμπειριών και την επίδοση των μαθητών ή του συγκεκριμένου μαθητή (Christenson, 2004);

Οι έρευνες, για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση κατά τις προηγούμενες δύο δεκαετίες έχουν να αναδείξουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά ευρήματα. Τα θετικά εντοπίζονται στην αυξανόμενη συνειδητοποίηση (α) της επίδρασης των οικογενειακών επιρροών και συνεισφορών στις επιδόσεις των παιδιών τους (β) των εννοιολογικών προτύπων για την οικογενειακή συμμετοχή (γ) στη σημασία της καθιέρωσης κοινών στόχων και του ελέγχου της επιτυχίας του παιδιού (δ) στα χαρακτηριστικά των επικοινωνιακών σχέσεων και της συνεργασίας και (ε) στην ποικιλομορφία δραστηριοτήτων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, με σκοπό τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση (Christenson & Sheridan, 2001. Comer, Haynes, Joyner, & Ben-Avie, 1996. Epstein, 1995. Fan & Chen, 2001. Henderson & Mapp, 2002. Nord & West, 2001. Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996. Swap, 1993).

Αντίθετα, τα αρνητικά αποτελέσματα σχετίζονται με την εμφανή αποσύνδεση της οικογένειας και του σχολείου ως σημαντικών εταίρων στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτή η αποσύνδεση διαπιστώνεται καθημερινά στα σχολεία μας μέσα από (α) την επικρατούσα χρήση του μεταβιβαστικού μοντέλου από το σχολείο στο σπίτι (Swap, 1993) (β) την πολύ μεγάλη κοινωνική και φυσική απόσταση ανάμεσα σε ορισμένους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες (γ) τους μειωμένους πόρους για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας-σχολείου (δ) τις απαιτήσεις των οικογενειών (ε) τις απαιτήσεις που αφορούν στην κάλυψη των αναγκών μη αγγλόφωνων οικογενειών και των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως αρχάριοι αγγλικής γλώσσας και (στ) στη μικρή εστίαση κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία παράγει μια ισχυρή σχέση, κατά τη διαδικασία εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων (Christenson & Sheridan, 2001. Liontos, 1992). Παρόλο που η ευθύνη για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών μοιράζεται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, εντούτοις οι σχολικές πρακτικές δεν είναι πάντα ευθυγραμμισμένες μ' αυτήν την έννοια (Christenson, 2000).

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας και της μελέτης περίπτωσης οι Sanders και Epstein (2000), Sanders, Epstein, και Connors - Tadros (1999), προτείνουν ότι μπορεί με τη σωστή υποστήριξη σε όλες τις τάξεις να λειτουργήσει, ένα πλαίσιο συνεργασίας και μια ομαδική δράση των δασκάλων και των διευθυντών με τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες των μαθητών, με σκοπό να καθιερωθούν αποτελεσματικά προγράμματα συνεργασίας που υποστηρίζουν τη σχολική βελτίωση και προωθούν τη μάθηση των σπουδαστών και την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία.

Τα σχολεία με υψηλές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα ξεχωρίζουν χάρη στους καινοτόμους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς και τους εμπλεκόμενους του ιδιωτικού τομέα (National Association of State Coordinators of Compensatory Education, 1996). Οι Sanders και Simon (2001) διαπίστωσαν ότι όταν οι διευθυντές σχολείων έχουν εκτεταμένη υποστήριξη από τους αρχηγούς των τοπικών φορέων, τους προϊσταμένους, και το προσωπικό του σχολείου, καθώς και από τις οικογένειες, και ταυτόχρονα καλή λειτουργία των ενθαρρυντικών ομάδων δράσης και επαρκή χρηματοδότηση, τότε μπορούν, ασφαλώς, να οικοδομήσουν άριστα προγράμματα συνεργασίας, ανεξαρτήτως του τύπου, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή της τάξης που φοιτούν τα παιδιά. Η ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων είναι καθοριστική για τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα προετοιμάζει όλους τους μαθητές να γίνουν ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι και υπεύθυνοι πολίτες.

Η Lareau (1989) αναφέρει ότι στην Αμερική η συμμετοχή των γονέων είναι τόσο διαδεδομένη ώστε αναφέρεται και ως εκπαιδευτική σταθερή. Πολλά σχολεία δαπανούν αρκετή ενέργεια και οικονομικούς πόρους με σκοπό την ενθάρρυνση των γονέων να γίνουν πιο ενεργητικοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα αποτελεσματικά σχολεία συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους και την εκπαίδευση των γονέων, για να εφαρμόζουν μαζί τους την εκπαιδευτική πρακτική. Είναι εκείνα που πριν από όλα επενδύουν τόσο σοβαρά στην εκπαίδευση του προσωπικού τους ώστε να γίνει ικανό να στηρίζει και να ενθαρρύνει την εκπαίδευση των γονέων για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη λειτουργία του σχολείου. Δημιουργούν τις συνθήκες και ρυθμίζουν το χρόνο, ώστε το προσωπικό να μπορεί να συνομιλήσει και να εργαστεί

με τον γονέα, παρέχοντας τους πόρους και τις πηγές βοήθειας (μετακίνηση, δανειστική βιβλιοθήκη υλικού και βιβλίων...). Ακόμη σχεδιάζουν εύκαμπτες και καινοτόμες στρατηγικές που απευθύνονται στις ανάγκες των ποικιλόμορφων υπαρκτών δομών οικογένειας (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999).

Η μελέτη ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, μας πληροφορεί ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους ανήκει και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Σύμφωνα με τους Δαβάζογλου και Κουραντζή (1999) «τα στοιχεία της έκθεσης του Ο.Ο.Σ.Α στο Σεμινάριο με θέμα την "Καταπολέμηση της αποτυχίας του Σχολείου" αναφέρουν ενδεικτικά ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολείου είναι και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου». Μελετητές που έχουν ασχοληθεί με τη γονεϊκή εμπλοκή (Epstein, 1985. Henderson, 1981, 1988. Rich, 1987) υποστήριξαν τη θετική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και ειδικά στους μαθητές και τους γονείς.

Στην Αυστραλία ο Majoribanks (1985) προκειμένου να εξετάσει παραμέτρους του κοινωνικού κεφαλαίου σε παιδιά και εφήβους και να μελετήσει τις φιλοδοξίες των εφήβων που διαφέρουν ως προς το ακαδημαϊκό κεφάλαιο, την κοινωνική θέση και το εθνικό υπόβαθρο, διεξήγαγε έρευνα με 460 Αγγλο-αυστραλούς, Έλληνες και νοτιο-Ιταλούς μαθητές 16 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι (α) το οικογενειακό υπόβαθρο, το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο της παιδικής ηλικίας και το κοινωνικό κεφάλαιο της εφηβείας, φαίνεται ότι έχουν μεσαίο προς υψηλό ποσοστό συσχέτισης με τις φιλοδοξίες των εφήβων και επίσης ότι οι συσχετίσεις αυτές είναι μεγαλύτερες για τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από ότι για τις επαγγελματικές και πιο ισχυρές στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (β) το διαμεσολαβητικό μοντέλο είναι πιο επιτυχημένο στο να εξηγεί τις διαφορές στο οικογενειακό υπόβαθρο σχετικά με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από ότι τις μεταβολές στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και (γ) αν ληφθεί υπόψη το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο, τα αγόρια στην Ελλάδα συνεχίζουν να έχουν υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες από τους Αγγλο-Αυστραλούς και νοτιο-Ιταλούς έφηβους, ενώ τα αγόρια των οποίων οι πατεράδες είχαν

υψηλή κοινωνική θέση συνεχίζουν να έχουν πιο υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες από τους άλλους εφήβους.

Αντίθετα, η έρευνα των Campbell και Connolly (1984, 1987) σε Ασιάτες-Αμερικάνους γονείς έδειξε ότι οι γονείς αυτοί χρησιμοποιούν την πίεση ως κίνητρο για την επιτυχία. Κατά τη σύγκριση μεταξύ παιδιών άλλων εθνικοτήτων προέκυψε ότι τα παιδιά των Ασιατο-Αμερικανών υπερείχαν ως προς τη σχολική επιτυχία (Campbell, 1994).

Επίσης, από έρευνα που διεξήγαγαν οι Desforges και Abouchar (2003, σελ. 74) διαπιστώθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντικός παράγοντας στη μόρφωση του παιδιού. Βελτιώνει τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών στη βασική εκπαίδευση και τις μαθηματικές τους γνώσεις, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη θετική αλλαγή της συμπεριφοράς και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης.

### ***3. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής***

Στην Ελλάδα οι έρευνες για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένες. Ο Κακαβούλης (1984) διεξήγαγε έρευνα σε 763 γονείς, 313 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 186 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από τις ομάδες ζητήθηκε, ξεκινώντας από τον πλέον σημαντικό και καταλήγοντας στον πιο ανώδυνο, να κατατάξουν 20 παράγοντες, που κατά την άποψή τους, δυσχέραιναν τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δέκα χρόνια αργότερα ο ίδιος Kakavoulis (1994) διεξήγαγε παρόμοια έρευνα με ανάλογα αποτελέσματα σε 76 νηπιαγωγούς, 566 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 566 γονείς, από τους οποίους ζητούσε να κατατάξουν, με διαβάθμιση δυσκολίας, 13 διαφορές ανάμεσα στο σπίτι και το νηπιαγωγείο και 16 ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, που τις θεωρούσαν ως κυριότερες στη δημιουργία δυσκολιών, κατά τη μετάβαση των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Επίσης, τους ζητήθηκε να ταξινομήσουν άλλους 13 παράγοντες, που αναφέρονταν σε παιδαγωγικές στρατηγικές και θα ενίσχυαν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Όλα τα αποτελέσματα κατέδειξαν, όσο κι αν φαίνεται περίεργο, ταύτιση

απόψεων όλων των ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η έρευνα, όμως, του Κακαβούλη απλά είναι καταγραφή των ενδεχομένων δυσκολιών και δεν παρουσιάζει ξεκάθαρα ούτε τη σχέση σχολείου-οικογένειας ούτε την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών και τη διμερή σχέση που αναπτύσσεται από το βαθμό εμπλοκής.

Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι μια συγκεκριμένη και απόλυτα οριοθετημένη έννοια, αλλά επιμερίζεται σε παράγοντες, που με τη σειρά τους καθορίζουν το βαθμό, την έκταση και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής. Γι' αυτό προκύπτει το ερώτημα ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι, που συντελούν στην εμπλοκή ή μη των γονιών, στην αυξομείωση της έντασης και στο είδος της εμπλοκής από την πλευρά των γονέων;

Τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης της οικογένειας όπως η σύνθεση ή και η οικογενειακή κατάσταση, είναι ενδεικτικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Valencia, Henderson, & Rankin, 1985). Οι γονείς που ζουν μόνοι δαπανούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους, έχουν πιο λίγη υποστήριξη από τους φίλους και βιώνουν άγχος περισσότερο από γονείς που ζουν με τον/τη σύζυγό τους. Τέτοιοι περιορισμοί στη γονεϊκή εμπλοκή είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού δυσμενέστερα από το επίπεδο της μονογονεϊκής πατρότητας (Bianchi, 2000. Kalenkoski, Ribar, & Stratton, 2005).

Σύμφωνα με τον Bloom (1986) δεν είναι η κοινωνικοοικονομική και εκπαιδευτική κατάσταση της οικογένειας που επηρεάζει την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και τη μελλοντική επιτυχία στο σχολείο. Κάθε άλλο. Την εξέλιξή τους την επηρεάζει αυτό που πραγματικά κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους. Οι γονεϊκές πρακτικές εξηγούν την επίδραση και όχι η θέση των γονέων.

Το παιδί είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, με κύριους πρωταγωνιστές, εκτός από το ίδιο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, αναπόφευκτα σχετίζονται με τη γενικότερη αγωγή και εκπαίδευσή του. Οι παράμετροι, συνεπώς, της γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε όσους αφορούν στο γονιό, στο παιδί και στο δάσκαλο.

### *3.1. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στους γονείς*

#### *3.1.1 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας*

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα, εισόδημα) καθορίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό το είδος εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Από τα μέσα της δεκαετίας του '60, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αποτελεί την κυρίαρχη μεταβλητή και θεωρείται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών (Antonelli, 2005). Οι Ryan και Adams (1995, σελ. 17, 19) υποστηρίζουν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η μόρφωση των γονέων, το εισόδημά τους, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, η εθνικότητα, η φυλή, καθώς επίσης και η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, όλα επηρεάζουν καταλυτικά την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο.

Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται με τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο. Γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν πρόβλημα και αποφεύγουν τις επισκέψεις στο σχολείο. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι δεν μπορούν να παίρνουν συχνά άδεια είτε στο ότι έχουν άλλες πολλές υποχρεώσεις στο σπίτι είτε γιατί δυσκολεύονται στη μετακίνησή τους (Finders & Lewis, 1994. Moles, 1982). Για παράδειγμα, οι μειονοτικές οικογένειες με χαμηλό εισόδημα εμπλέκονται λιγότερο στη μάθηση των παιδιών, σε αντίθεση με τις μη μειονοτικές και μεσαίου εισοδήματος οικογένειες. Οι Lareau (1987) και Lareau και Shuman (1996) εξέτασαν τις διαφορές στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας ανάμεσα σ' αυτές τις κοινωνικές τάξεις και βρήκαν ότι οι μεσαίου εισοδήματος οικογένειες έχουν πλεονεκτήματα στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με το σχολείο. Εξάλλου και οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται πιο εύκολα στα αιτήματα των γονιών της μεσαίας τάξης, αναπτύσσουν κοινωνικά δίκτυα με διάφορους γονείς και συζητούν για θέματα του σχολείου. Έτσι, ενεργούν ενήμεροι ακόμα και για ειδικά θέματα του σχολείου.

Αντίθετα, οι γονείς χαμηλών εισοδηματικών τάξεων είναι απρόθυμοι έως και απομονωμένοι στις κοινωνικές επαφές και πολλές φορές δε γνωρίζουν ούτε τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στην ίδια τάξη με τα δικά τους. Διστάζουν να' χουν επαφές με



το σχολείο σε ακαδημαϊκά θέματα και έχουν μικρή συμμετοχή σε ομιλίες και κοινές συνεδρίες γονέων-δασκάλων (O'Donnel, Kirkner, & Meyer-Adams, 2008, σελ. 160). Πολλοί από αυτούς τους γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες εργάζονται πολλές ώρες και το ωράριο εργασίας τους δεν είναι ευέλικτο (Weiss et al., 2003, σελ. 881. Lareau, 1987, σελ. 79). Επίσης, οι γονείς αυτοί ενδεχομένως να αισθάνονται άσχημα στο σχολείο είτε γιατί ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν και όχι να ασκούν το ρόλο του συμβούλου στα προβλήματα των μαθητών (Lawson, 2003, σελ. 104).

Η έρευνα των Okpala, Okpala και Smith (2001) σε 8 Λύκεια, 12 Γυμνάσια και 50 Δημοτικά σχολεία, στην υποβαθμισμένη περιοχή της νότιας Καρολίνας, ανέδειξε ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι ο μόνος παράγοντας, που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Οι Schoon και Parsons (2002, σελ. 265) εξέτασαν μαθητές από Αμερική και Βρετανία και, διασταυρώνοντας το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών με τους δύο δείκτες ικανότητας (επίδοση και συμπεριφορά) διαπίστωσαν ότι: μαθητές με χαμηλό δείκτη ικανότητας προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και έχουν προβλήματα ως προς την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επίσης, μαθητές με χαμηλό δείκτη ικανότητας, αλλά που κατάγονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, είναι αδύναμοι μαθητές. Αντίθετα, μαθητές με υψηλό δείκτη ικανότητας, αν και κατάγονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παρουσίασαν ικανοποιητική επίδοση, ενώ μαθητές με υψηλό δείκτη ικανότητας και καταγωγή από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σημείωσαν επίδοση υψηλού επιπέδου.

### *3.1.2 Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών*

Η στάση και η συμπεριφορά των γονιών προς την εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται απόλυτα με το μορφωτικό τους επίπεδο. Γι' αυτό και το *μορφωτικό επίπεδο τους* θεωρείται από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με έρευνα των Baker και Stevenson (1986) οι πιο μορφωμένες μητέρες ήξεραν περισσότερα από τις λιγότερο μορφωμένες για την επίδοση του παιδιού τους, συμμετείχαν πιο πολύ στα σχολικά δρώμενα και είχαν συχνή επικοινωνία με τους

δασκάλους. Ορισμένοι πάλι ερευνητές πιστεύουν ότι για το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής και την ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές, το σχολικό κλίμα, την υψηλή βαθμολογία ή την εγκατάλειψη του σχολείου, την ευθύνη την έχει κατά κύριο λόγο το σχολείο (Christenson et. al. 1992. Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989. Lee & Burkam, 2000).

Η εξέταση της ιδιότητας των μεταβλητών είναι βέβαια μια χρήσιμη αφετηρία, αλλά δεν κρίνεται ικανοποιητική ως εξήγηση για το πώς οι γονείς επηρεάζουν την ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών. Συγκεκριμένα, παιδιά μορφωμένων γονέων δεν επηρεάστηκαν κατά τη σχολική τους επιτυχία τόσο από το επίπεδο της μόρφωσης των γονέων αλλά, κυριότερα, από τις πρακτικές που τους εφαρμόζαν, εξαιτίας του υψηλού μορφωτικού τους επιπέδου. Τα παιδιά των μορφωμένων μητέρων κατά κανόνα είναι επιτυχημένα στο σχολείο, επειδή οι μητέρες τους έχουν αρκετά σαφή γνώση της λειτουργίας του. Οι μορφωμένοι γονείς γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατ' οίκον εργασία. Τείνουν να εξασφαλίζουν τις ίδιες εμπειρίες μάθησης στο σπίτι με αυτές που αποκτήθηκαν στο σχολείο, ενώ τις συναντήσεις γονέων-δασκάλων τις παρακολουθούν πιο συχνά από τους λιγότερο μορφωμένους γονείς (Baker & Stevenson, 1986). Έτσι, το επίπεδο της γονεϊκής γνώσης για το σχολείο και ιδιαίτερα η εμπλοκή στις δραστηριότητές του είναι μεταβλητές που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού περισσότερο από το επίπεδο της μόρφωσής τους (Stevenson & Baker, 1987. Epstein, 1987).

Επιπλέον, οι μεταβλητές που ορίζουν την κοινωνική θέση, όπως η επαγγελματική θέση του γονέα και το επίπεδο του οικογενειακού εισοδήματος είναι ενδεικτικές της σχέσης μεταξύ της οικογενειακής και πνευματικής ανάπτυξης (Iverson & Walberg, 1982). Για τους λόγους αυτούς, παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα είναι παιδιά γονέων με ανώτερη μόρφωση και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι αντίστοιχα υψηλές (Ermisch & Francesconi, 2001, σελ. 152).

Ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι είναι ένας ακόμα παράγοντας ενδεικτικός της οικογενειακής συμβολής. Στα σπίτια που έχουν μεγάλο αριθμό βιβλίων, οι γονείς διαβάζουν πιο συστηματικά στα παιδιά τους. Ασφαλώς, η απουσία ή η ύπαρξη

πρακτικών, όπως η ανάγνωση ιστοριών, επηρεάζουν την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών περισσότερο από τον αριθμό των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι (Mason & Allen, 1986).

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

Οι στάσεις των γονέων και οι υψηλές προσδοκίες τους δημιουργούν αυξημένα κίνητρα για επιτυχία, αλλά και καλύτερη σχολική επίδοση (Stevenson & Baker, 1987. Gonzalez, 2002). Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν ασφαλώς περισσότερο ενεργή εμπλοκή από την πλευρά των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Grolnick et. al, 1997). Σε σχετική έρευνα που διενήργησαν οι Steinberg, Lamborn, Dornbusch, και Darling (1992) αναφέρεται ότι οι γονείς λειτουργούν ως μοντέλα, εκπαιδευτές και βοηθοί συγκεκριμένης συμπεριφοράς, από την οποία ενισχύεται ή αναστέλλεται η ακαδημαϊκή δραστηριότητα των μαθητών.

Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, όπως την αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμησή του ή ακόμα και την απόδοση που κάνει σε συγκεκριμένες καταστάσεις επιτυχίας ή, κυρίως, αποτυχίας (Gonzales-Pienta et al., 2002). Οι προσδοκίες των γονιών αναφορικά με την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, γιατί επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για το σχολείο, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη βαθμολογία τους αλλά και στη γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Patrikakou, 2008, σελ. 2).

Συνεπώς, σημασία δεν έχει μόνον η ύπαρξη προσδοκιών αλλά και ο τρόπος που αυτές ικανοποιούνται, πώς δηλαδή εκφράζονται από τους ίδιους τους γονείς. Δύο γονείς, με διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες, συνήθως ερμηνεύουν διαφορετικά τη σχολική επίδοση του παιδιού τους και ασκούν διαφορετικής μορφής και έντασης πίεση προς τη διαφοροποίηση αυτή.

### *3.2. Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στο παιδί*

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

*Η ηλικία και το φύλο του παιδιού είναι ένας ακόμα παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής που επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο περισσότερο αναμειγνύονται οι γονείς στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην αντίληψη των γονέων ότι τότε τα παιδιά βρίσκονται στην πιο κρίσιμη ηλικία και έχουν ανάγκη από συναισθηματική υποστήριξη και πολύτιμες γνώσεις. Γνωρίζουν, άλλωστε, ότι αργότερα η παρέμβασή τους δε θα είναι τόσο απαραίτητη (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007), ενώ αρκετά συχνά θα δυσκολεύονται και με την ύλη των μεγαλύτερων τάξεων, όπως και λόγω της εφηβείας.*

Οι Iverson, Brownlee και Walberg (1981) και Reynolds (1992) αναφέρουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στα παιδιά του Δημοτικού έχει καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Όσον αφορά τέλος, στο φύλο του παιδιού από έρευνες (Stevenson & Baker, 1987, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο, γιατί τα αγόρια εμφανίζουν κάποια καθυστέρηση στην έναρξη της σχολικής τους εργασίας, είναι λιγότερο υπεύθυνα από τα κορίτσια, κυρίως στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και σημειώνουν πιο χαμηλή επίδοση (σελ. 141).

#### *3.2.2 Η επίδοση του παιδιού*

*Η επίδοση του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει άμεσα αρκετές από τις στάσεις και συμπεριφορές των γονέων και έμμεσα κάποιες μεταβλητές που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί. Αν θεωρεί ο γονιός ότι η επίδοση του παιδιού είναι καλή (σύμφωνα με τις προσδοκίες, τις στάσεις για την εκπαίδευση ως αξία, τα σχέδιά του για το μέλλον), τότε εμπλέκεται λιγότερο. Αντίθετα, αν τα μηνύματα που παίρνει από το σχολείο και οι προσωπικές του παρατηρήσεις εκπέμπουν σήμα κινδύνου αναφορικά με την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα, αυξάνονται και οι προσπάθειές του για εμπλοκή (Γεωργίου, 1999α, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 2000). Δηλαδή, η επίδοση του παιδιού λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής συμπεριφοράς, από την οποία εύλογα επηρεάζεται, αλλά και την επηρεάζει (Γεωργίου, 2000). Επιπλέον, από την έρευνα των Singh, Bickley, Keith, Keith, Trivette, και Anderson (1995) διαπιστώθηκε ότι η*

προγενέστερη βαθμολογία των μαθητών είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την επίδοση που θα έχουν και στο μέλλον.

Γενικά, η επίδοση φαίνεται ότι λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την εμπλοκή ή την αποστασιοποίηση των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Από μηνύματα που λαμβάνουν για την επίδοση των παιδιών τους οδηγούνται στο να εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας.

### *3.2.3 Η αυτοαντίληψη του παιδιού*

Η αυτοαντίληψη που το άτομο έχει για τον εαυτό του αναπτύσσεται, ως γνωστόν, από πολύ μικρή ηλικία (Robins, Trzesniewski, Tracy, & Gosling, 2002). Οι βάσεις της έγκεινται στο στενό αλλά και στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και αναφέρονται στην αντίληψη που το παιδί έχει για τις ικανότητες και δεξιότητές του. Όσο πιο ισχυρή είναι η αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του, τόσο υψηλότερους στόχους θέτει και τόσο πιο σταθερό μένει στην δέσμευσή του για την υλοποίησή τους (Bandura, 1993, σελ. 118).

Η αυτοαντίληψη έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει και σε άλλα επιθυμητά εκπαιδευτικά οφέλη (Marsh, 1993). Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζονται από τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς και από την επίδοσή του στο σχολείο (Gonzales-Pienta et al., 2002).

Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει στενές σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής επίδοσης (Chapman & Tunmer, 1997. Hay, 1997. Helmke & Aken, 1995. Marsh & Yeung, 1997a. Muijs, 1997. Yeung & Lee, 1999). Κατά την έρευνα των Ommundsen, Haugen και Lund (2005), σε ομάδα φοιτητών, διαπιστώθηκε ότι κάθε υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είχε θετική συσχέτιση με τα κίνητρα, την επιμέλεια, την κατανόηση, και την επεξεργασία πληροφοριών αλλά αρνητική με το αίσθημα μειονεκτικότητας. Τα συμπεράσματα μπορεί να δηλώνουν ότι, προκειμένου να προωθηθεί η μετα-θεωρητική επεξεργασία και να αποτραπεί ο φοιτητής από το αίσθημα μειονεκτικότητας, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, για να ενθαρρυνθεί μια συμπληρωματική αντίληψη της ικανότητας μεταξύ τους.

Από την έρευνα των Juang και Silbereisen (2002, σελ. 14), σε παιδιά 12 ετών και στους γονείς τους, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με υψηλές φιλοδοξίες είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή των παιδιών τους και τα παιδιά τους είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους, όταν ήταν στην έκτη τάξη γεγονός που οδήγησε σε καλύτερη βαθμολογία, όταν αυτά τα παιδιά ήταν μαθητές της τελευταίας τάξης του γυμνασίου. Επίσης, από τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσοι έφηβοι είχαν ταξινομηθεί πάνω από το μέσο όρο για την πεποίθηση των ικανοτήτων τους, τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αντιλήψεις τους για το σχολείο, είχαν και την υψηλότερη επίδοση.

Η αυτοαντίληψη σχετίζεται στενά και με αυτό που ο Bandura (1977) αποκαλεί αυτοαποτελεσματικότητα ή πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά δράσεων και να ελέγχει γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του. Ο Lim, μάλιστα, (2000) βρήκε ότι «οι μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να εργάζονται πιο σκληρά και να παραμένουν σταθεροί για περισσότερο διάστημα από αυτούς που δεν πιστεύουν τις μαθησιακές τους ικανότητες» (σελ. 41).

Οι Pyryt και Mendaglio (1996) βρήκαν ότι η αυτοαντίληψη είναι απόρροια τριών παραγόντων: της αντανακλαστικής αξιολόγησης, της κοινωνικής σύγκρισης και της απόδοσης αιτιών. Η αντανακλαστική αξιολόγηση είναι αντίληψη για το πώς γίνεται αντιληπτός κάποιος από τους σημαντικούς άλλους και επηρεάζεται από το βαθμό ακρίβειας μεταξύ αντίληψης και πραγματικότητας. Η κοινωνική σύγκριση είναι η αντίληψη για το πώς ο καθένας μας συγκρίνεται με τους άλλους, η οποία επηρεάζεται από το βαθμό ομοιότητας μεταξύ του ατόμου και της ομάδας αναφοράς, που χρησιμοποιείται για τη σύγκριση. Τέλος, αιτιακή απόδοση είναι το πώς το άτομο κατανοεί ή αποδίδει αίτια για τη συμπεριφορά του σε διάφορα φαινόμενα. «Αυτές οι αντιλήψεις του ατόμου διαμορφώνονται με τις εμπειρίες από το περιβάλλον του και επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις περιβαλλοντικές ενισχύσεις και τους σημαντικούς άλλους» (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, σελ. 411). Βεβαίως, κάθε αυτοαντίληψη διαφοροποιείται όλο και περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας και τις εμπειρίες του ατόμου.

Οι Song και Hattie (1984) προσδιόρισαν τη δομή της αυτοαντίληψης και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση στα πλαίσια της οικογένειας (σειρά γέννησης,

αριθμός αδερφών), στο κοινωνικό επίπεδο (επάγγελμα, επίπεδο μόρφωσης, ικανότητα για παραπέρα μόρφωση) και στα κύρια ψυχολογικά χαρακτηριστικά (ενθάρρυνση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, αξιολόγηση των πνευματικών ιδιοτήτων, αμοιβές και ποινές). «Αυτές οι τρεις συνιστώσες της αυτοαντίληψης σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά τη σημαντικότερη επίδραση την ασκεί η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη» (Song & Hattie, 1984, σελ. 1279).

Η αλληλεπίδραση των προσωπικών αιτιακών επιδόσεων, της αυτοαντίληψης, της στοχοθεσίας και της επιμονής οδηγεί σε συγκεκριμένους αναγνωρίσιμους τρόπους συμπεριφοράς, που αποτελούν τη βάση για ενθαρρυντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία μεγιστοποιούν τη δυνατότητα για την επιτυχία των μαθητών (Wiseman & Hunt, 2001).

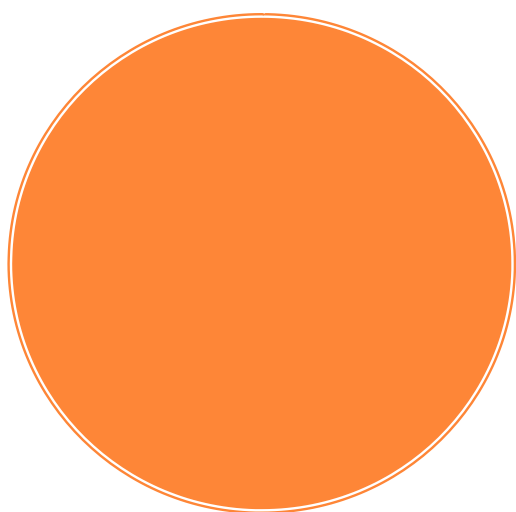
### *3.3 Παράμετροι γονεϊκής εμπλοκής που αφορούν στο δάσκαλο*

*Οι αντιλήψεις και η στάση των δασκάλων απέναντι στους γονείς επηρεάζουν εύλογα και τη γονεϊκή εμπλοκή. Κατά κύριο λόγο, αυτό βέβαια, ισχύει, για γονείς που βρίσκονται κάπως στο περιθώριο και τους χαρακτηρίζει χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, ενώ έχουν και πρόβλημα συμπεριφοράς από το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην έρευνά τους οι Epstein και Becker (1982), Leitch και Tangri (1988) οι γονείς ενδέχεται να νιώθουν απομονωμένοι, ενώ οι δάσκαλοι να αμύνονται, διστάζοντας να προσπαθήσουν για μια ενεργή συνεργασία. Έτσι, η σύγχυση στις έρευνες ίσως να μη βρίσκεται στον ορισμό, αλλά στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων από τη σκοπιά της εύρεσης αρμονίας στη σκέψη.*

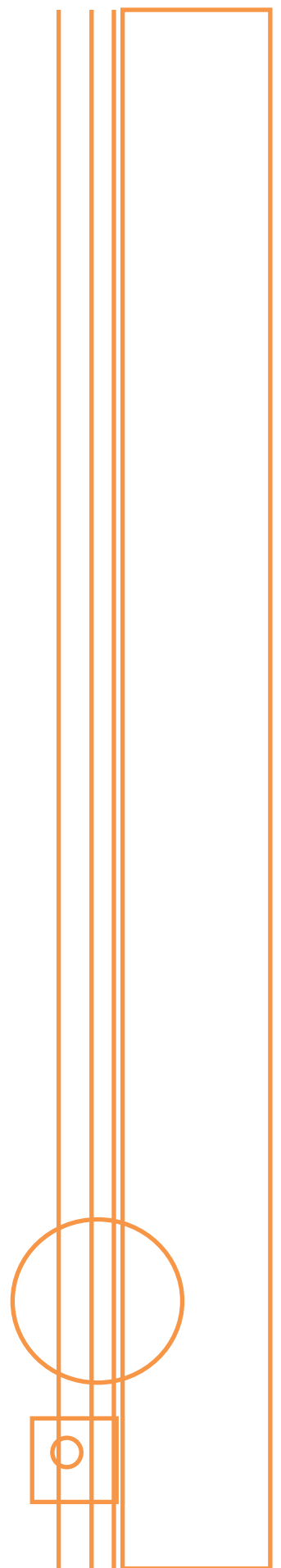
Η στάση, πάντως, των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και οι πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο είναι παράγοντες καθοριστικοί για την έκταση και το βαθμό συμμετοχής των γονέων. Παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων συμφωνεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη και θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών, αρκετοί άλλοι αμφιβάλλουν για τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει αυτή η συνεργασία. Αυτό δεν μπορεί παρά να οφείλεται στην έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων για το χειρισμό μιας σχέσης τέτοιας μορφής, καθώς και στην εκτίμηση ότι ο χρόνος συνεργασίας τους είναι ανύπαρκτος (Becker & Epstein, 1982, σελ. 88-90).

Η έρευνα των Henderson και Mapp (2002) αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη σχέση τους με τους γονείς. Αν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους γονείς ως συνεργάτες στη μάθηση των παιδιών, προωθείται η θετική εμπλοκή των γονέων στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους. Ο τρόπος που το σχολείο ενδιαφέρεται για τα παιδιά αντανακλάται και στον τρόπο που το σχολείο συνεργάστηκε με τις οικογένειές τους. Εάν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά απλά ως μαθητές, φυσικό είναι τις οικογένειές τους να τις βλέπουν ως κομμάτι ξεχωριστό από το σχολείο. Αντίθετα, αν οι δάσκαλοι βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά, που διψούν για μόρφωση πιθανότατα θα δουν και την οικογένεια και την κοινότητα ως συνεργάτες του σχολείου.





ΖΕΡΒΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ



### *Σχέσεις γονέων και σχολείου*

Σύμφωνα με τον Coleman, όσον αφορά στη μάθηση παιδιών, μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπάρχει στο οικογενειακό κεφάλαιο παρά στο σχολικό. Βασικά, μερικά, όχι βέβαια όλα τα παιδιά, μαθαίνουν τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες, και τις συμπεριφορές από το σπίτι τους, που τα προετοιμάζει καλά για τους στόχους του σχολείου (Sloane, 1991). Το επίπεδο της ακαδημαϊκής, κοινωνικής, και συμπεριφοριστικής ικανότητας των παιδιών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό ή να ενθαρρυνθεί με την εντόπιση των προβλημάτων στο παιδί, την οικογένεια ή το σχολείο, αν λείπει μια εστίαση στη δυναμική επιρροή των σχέσεων μεταξύ των συστημάτων (Christenson, 2002, σελ. 29).

#### *1.1 Προσέγγιση: Το πλαίσιο για την αλληλεπίδραση με την οικογένεια*

Οι Pianta και Walsh (1996) υπογραμμίζουν την ποιότητα των σχέσεων, που αντιπροσωπεύεται στο σχέδιο των αλληλεπιδράσεων οικογένειας-σχολείου κατά τη διάρκεια του χρόνου υπό την κοινή έννοια που δημιουργείται με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών, θεώρησαν ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται στις χαμηλού κινδύνου περιστάσεις, εάν τα συστήματα παιδιά/οικογένεια και σχολείο δρουν λειτουργικά. Το σπίτι και το σχολείο επικοινωνούν, παρέχοντας στα παιδιά κοινά μηνύματα για τη μάθησή τους. Αντίθετα, οι υψηλού κινδύνου περιστάσεις εμφανίζονται, εφόσον οι πληροφορίες είτε από το σπίτι είτε από το σχολείο προξενούν στα παιδιά συγκρουόμενες συγκινήσεις, κίνητρα ή στόχους.

Σύμφωνα με έρευνες των Christenson et. al. (1992), Goldring και Shapira (1993), Haynes, Comer, και Hamilton-Lee (1989) και Maddaus (1990) σχετικά με το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής, για την ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο από το σχολικό κλίμα και την υψηλή βαθμολογία, όπως και για την απογοήτευσή τους κατά κύριο λόγο, ευθύνεται το σχολείο.

## *1.2 Ευκαιρίες σχετικά με τη διαδικασία σύνδεσης οικογένειας-σχολείου*

Είναι γενικά αποδεκτό ότι μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, απαιτείται μια νέα κοινωνική σύμβαση – προσανατολισμένη στην καλύτερη δυνατή συνεργασία (Lewis&Henderson, 1997). Κατά τους Christenson και Sheridan (2001), όταν αναφερόμαστε στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, στηριζόμαστε σε μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες συνεργάζονται συντονισμένα για να ενισχύσουν τις ευκαιρίες μάθησης, την εκπαιδευτική πρόοδο και τη σχολική επιτυχία των μαθητών στις τέσσερις γνωστές περιοχές: στην ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική και στον τομέα της συμπεριφοράς:

- ❖ Η πίστη στην κοινή ευθύνη, τόσο της οικογένειας όσο και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση, είναι ουσιαστική και παρέχει τα εφόδια για τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και όχι μόνο. Έτσι, άλλωστε, δημιουργούνται οι επιλογές για ενεργό και ρεαλιστική συμμετοχή και συνεργασία.

- ❖ Η έμφαση στην ποιότητα της διασύνδεσης και της συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου πρέπει να είναι σε προτεραιότητα. Είναι πολύ σημαντική η δημιουργία μιας ελκρινούς επικοινωνιακής σχέσης (πώς οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί με ουσιαστικούς τρόπους) στο να ανταποκριθούν στους αντίστοιχους ρόλους τους για την προώθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων.

- ❖ Μια προληπτική εστίαση, προσανατολισμένη στη λύση, όπου οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν τους όρους που διευκολύνουν τη μάθηση, τη δέσμευση και την εξέλιξη των μαθητών, κρίνεται αρκετά ωφέλιμη.

Σύμφωνα με την Christenson (2002, σελ. 19) τέσσερις είναι οι αντιπροσωπευτικοί όροι που προσδιορίζουν τις ποιοτικές αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου: προσέγγιση, στάσεις, περιβάλλον και ενέργειες. Ένας στόχος στην επιλογή των δραστηριοτήτων για να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών και των εφήβων είναι να επιδιώκεται εναρμόνιση και καλή προσαρμογή όλων των φορέων: γονέα, δασκάλου, μαθητή.

Οι Fantuzzo, Tighe, και Childs (2000) θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η υπεύθυνη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι Ysseldyke και Christenson (2002) έχουν επιβεβαιώσει ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη, η υποστήριξη στο σπίτι και η συνεργασία οικογένειας-σχολείου ενισχύουν την πιθανότητα να σημειώσουν οι μαθητές επιτυχία στο σχολείο ή/και να δεσμεύονται ως μαθητευόμενοι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στη μάθησή τους.

Αλλά ενώ η σπουδαιότητα της οικογένειας για την ανάπτυξη και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού είναι αναμφισβήτητη, για πολλούς λόγους είναι δύσκολο να δουλεύει κανείς, και μάλιστα προληπτικά, μέσα στη δομή της. Το σχολείο πρέπει να βρίσκεται δίπλα στην οικογένεια, γιατί είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού. Ένα υποστηρικτικό και ενδιαφέρον σχολείο είναι πιθανό να εξασφαλίζει την υγεία, τη διαμόρφωση, την ολοκλήρωση και την επιτυχία του μαθητή. Τα αποτελεσματικά σχολεία βρίσκουν πρακτικές αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης, συνεργασίας και ενδυνάμωσης (Comeretal, 1996, σελ. 17).

Το σχολείο, αν προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης με τους γονείς και να διοργανώνει δραστηριότητες στις οποίες οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, θα ανοίξει προοπτικές για μια θετική, ουσιαστική συνεργασία, καθώς οι γονείς το χώρο του σχολείου θα τον αισθάνονται ζωτικής σημασίας για την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Συνεπώς, και η εμπλοκή θα είναι ουσιαστικότερη, μεγαλύτερης διάρκειας και πιο αποτελεσματική.

### *1.3 Στάσεις: Οι επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις για τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου*

Η δημιουργική συνεργασία με τους γονείς είναι στάση και όχι απλώς μια επιδιωκόμενη δραστηριότητα. Σχηματίζω δεσμούς σημαίνει καλλιεργώ και αναπτύσσω μια σκόπιμη, αμοιβαία και ειλικρινή σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για να ενισχυθεί, κατά το δυνατόν, άμεσα ή έμμεσα η μάθηση και η εξέλιξη των παιδιών, αφού εξεταστούν και αντιμετωπιστούν όλα όσα την εμποδίζουν (Christenson&Sheridan, 2001). Οι δάσκαλοι οφείλουν να έχουν ισχυρή θέληση και θετική άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή. Μερικοί, μάλιστα, πιστεύουν ότι μπορεί να

είναι πιο αποτελεσματικοί αν εξασφαλίσουν τη γονεϊκή βοήθεια στις μαθησιακές διαδικασίες, κυρίως στο σπίτι.

Οι ευδιάκριτοι στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά, όταν οι δάσκαλοι διατηρούν γενικά, τα επαγγελματικά τους πρότυπα και τις κρίσεις τους για τα παιδιά των τάξεών τους αλλά και όταν οι γονείς διαθέτουν τα προσωπικά τους, έστω και εγωκεντρικά πρότυπα και κρίνουν τα παιδιά τους στο σπίτι με στοιχειώδη αμεροληψία (Erstein, 1985).

Γενικά, οι στάσεις είναι οι εμφανέστεροι και ισχυρότεροι προάγγελοι για υγιείς συνεργασίες του σχολείου με τους γονείς. Οι στάσεις μπορεί να είναι θετικές και να συμβάλλουν σε πιο αποτελεσματικές σχέσεις, αλλά ενδέχεται να είναι και αρνητικές και να ματαιώνουν τις εποικοδομητικές σχέσεις (Christenson&Sheridan, 2001). Στην καλή συνεργασία περιλαμβάνεται και η έννοια της ισότητας – η προθυμία να ακούσει, να σεβαστεί, και να μάθει ο ένας από τον άλλον, της ισοτιμίας – καθώς και ο συνδυασμός της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ιδεών, προκειμένου να ενισχυθούν τόσο η σχέση όσο και τα αποτελέσματα για τα παιδιά.

Υπάρχει, ωστόσο, μια δέσμευση για την αλληλεξάρτηση: τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις συνεργασίας αλληλοεξαρτώνται σχεδόν εξίσου και αμοιβαία (Welch&Sheridan, 1995). Ένα άτομο δεν μπορεί να επιτύχει το καλύτερο των δυνατοτήτων του ούτε να συμβάλει πλήρως στο εκπαιδευτικό έργο χωρίς την υποστήριξη του άλλου. Δηλαδή, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να φέρουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη για να μορφώσουν τα παιδιά στον καλύτερο βαθμό, αν δεν έχουν την ενεργό συμμετοχή των οικογενειών, όπως και αντίστροφα (Christenson, 2004).

Στα συνεργατικά μοντέλα της αλληλεπίδρασης, υπάρχουν σαφή και εύκαμπτα όρια. Κάθε υπεύθυνο άτομο (γονέας, δάσκαλος, σχολικός ψυχολόγος) σέβεται την αντίστοιχη αρμοδιότητα του άλλου, ενώ συνεργάζονται με τρόπο αμοιβαίο και συμπληρωματικό, επικροτώντας ο ένας τις προσπάθειες του άλλου (Power&Bartholomew, 1987). Τα τρία σημαντικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, όπως προσδιορίζονται από τους Power και Bartholomew, περιλαμβάνουν: (α) την κατανόηση των έμφυτων περιορισμών των συστημάτων (β) την έλλειψη άκαμπτων ρόλων και ευθυνών αλλά εντός σαφώς καθορισμένων ορίων και (γ) την ευκαιρία να εκφραστούν οι ανησυχίες, χωρίς όμως αυτό να θεωρηθεί ως "πρόβλημα" από τα άλλα

συμβαλλόμενα μέρη. Στην πράξη, οι επικοινωνιακές στάσεις καταδεικνύονται και διαμορφώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί: (α) προσέχουν ο ένας την πλευρά του άλλου (β) βλέπουν τις διαφορές ως δύναμη (γ) εστιάζουν σε αμοιβαία συμφέροντα (δ) μοιράζονται πληροφορίες για να δώσουν από κοινού ερμηνείες και να κάνουν παρεμβάσεις (ε) σέβεται ο ένας τις δεξιότητες και τις γνώσεις του άλλου, ζητώντας τις ιδέες ή τις απόψεις του (στ) σχεδιάζουν μαζί και λαμβάνουν αποφάσεις που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων (γονέων, δασκάλων και των μαθητών) (ζ) μετέχουν στη λήψη απόφασης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών (η) μοιράζονται τις πηγές για να εργάζονται προς την επίτευξη του στόχου (θ) παρέχουν ένα κοινό μήνυμα για τη σχολική εργασία και τη συμπεριφορά (ι) καταδεικνύουν προθυμία να διευθετηθεί κάποια σύγκρουση (κ) απέχουν από την εσκεμμένη αναζήτηση του σφάλματος και (λ) δεσμεύονται στη διανομή των επιτυχιών (Christenson&Sheridan, 2001).

#### *1.4 Περιβάλλον: Το κλίμα στα σχολεία για τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς*

Ένα περιβάλλον που διευκολύνει τη συνεργατική σχέση οικογένειας-σχολείου είναι αυτό που διαπνέεται από εμπιστοσύνη, αποτελεσματική επικοινωνία και έναν αμοιβαίο προσανατολισμό για την επίλυση προβλημάτων (Christenson, 1995). Οι ποιοτικές αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου οδηγούν όλους τους φορείς να αισθάνονται συνδεδεμένοι και αισιόδοξοι με αμοιβαία εκτίμηση και κατά συνέπεια ενδυναμωμένοι από το σεβασμό για την υποστήριξη της γενικής μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή (CoreModel), (Minke, 2000, σελ. 382). Είναι ευθύνη και των εκπαιδευτικών και των γονέων να επικοινωνούν άνετα και ειλικρινά, για να δημιουργούν ένα κλίμα που θα βελτιώνει τις σημαντικές και αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις για το συμφέρον των παιδιών. Εντούτοις, ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν εξετάσει το σχολικό κλίμα, προκειμένου να εξασφαλίζουν ό,τι είναι χρήσιμο και συμπεριλαμβάνει όλες τις οικογένειες. Αλλά, ενώ τα σχολεία θέλουν τους γονείς να εμπλέκονται, η συμμετοχή τους εξαρτάται από την πρόσκληση και την έκκληση που δέχονται, από την ενημέρωση και το αίσθημα του χρέους. Δυστυχώς, οι σχολικές πρακτικές δεν προσκαλούν ούτε ενημερώνουν τις οικογένειες - ειδικά μάλιστα όσες δε διαθέτουν

καθόλου ή έχουν χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο (δηλαδή γνώση των σχολικών πολιτικών και πρακτικών) (Christenson, 2002).

Σε οποιαδήποτε προσπάθεια, όμως, να μνηθούν και να συμπεριληφθούν οι γονείς στις εκπαιδευτικές συνεργασίες προϋπόθεση είναι ένα περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται από την εμπιστοσύνη (Haynes, etal., 1996).

Πολύ συχνά, βέβαια, η γονεϊκή εμπλοκή αρχίζει στη μέση μιας κρίσιμης κατάστασης, για παράδειγμα, όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο καθίσταται ανεξέλεγκτη. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας και αποφέρει θετικά αποτελέσματα για το μαθητή (π.χ., η αντίληψη και η εφαρμογή ενός σχεδίου επέμβασης που θα χειριστεί τις συμπεριφοριστικές ανησυχίες). Εάν η εμπιστοσύνη μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου δεν έχει καθιερωθεί έγκαιρα, οι προθέσεις, η επικοινωνία, καθώς και τα αποτελέσματα για το μαθητή στη συνέχεια θα είναι πολύ λίγο ευνοϊκά.

Τα στοιχεία από δύο μελέτες που εξετάζουν τις διαφορές γονέων και δασκάλων, ως προς το χαρακτηριστικό «εμπιστοσύνη», είναι κατατοπιστικά όσον αφορά στο ρόλο των στάσεων των δασκάλων μέσα στη σχέση οικογένειας-σχολείου (Adams&Christenson, 1998, 2000). Επειδή οι πρακτικές των δασκάλων και των σχολείων έχουν αποδειχθεί ότι είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της συμμετοχής των γονέων (Dauber&Epstein, 1993), μια έντονη ανησυχία που προκαλείται από τα συμπεράσματά τους έγκειται στο πώς η στάση των δασκάλων μπορεί να αποβεί αποτρεπτικός παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής.

Η αποτελεσματική επικοινωνία εννοείται από πολλούς ως θεμέλιο όλης της οικογενειακής συμμετοχής στην εκπαίδευση, θέτει τον τόνο για πιο θετικό περιβάλλον αλλά και την «οικοδόμηση κλίματος» μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Ως επικοινωνία εννοείται η ενημέρωση των γονέων για τις θεωρίες και τις πρακτικές των σχολείων, για τους τρόπους ενίσχυσης της μάθησης και της όλης ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και για τον έλεγχο της προόδου τους.

Η υιοθέτηση ενός αμοιβαίου προσανατολισμού επίλυσης προβλημάτων ή μιας κοινής λήψης απόφασης είναι μια επιπλέον ευκαιρία να επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός με τις οικογένειες εποικοδομητικά, ιδιαίτερα από την άποψη της παροχής αισιόδοξων μηνυμάτων για τις ικανότητες μάθησης των μαθητών. Η αποτελεσματική επικοινωνία όχι μόνο ενημερώνει, αλλά προκαλεί και προσκαλεί τους γονείς να συμμετέχουν ακόμη και στη λήψη αποφάσεων. Οι δομές επίλυσης προβλημάτων παρέχουν άλλωστε την ευκαιρία για την αμφίδρομη επικοινωνία, γιατί θεωρούν τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό ως πηγές για την έκφραση των εκπαιδευτικών ανησυχιών, αναδεικνύοντας την αισιοδοξία γι' αυτό που οι εταίροι μπορούν να ολοκληρώσουν με ειλικρινή συνεργασία (Christenson, 2000).

### *1.5 Ενέργειες: Στρατηγικές για την κοινή ευθύνη*

Η συνεργασία για να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να εδραιωθούν εμπειρίες των μαθητών προϋποθέτει κοινούς στόχους, κοινές συνεισφορές και συνυπευθυνότητα. Για να ενθαρρύνεται η συνεργασία, πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες ενέργειες: απαιτείται συντονισμένη προσπάθεια.

Οι Christenson και Sheridan (2001) έχουν περιγράψει λεπτομερώς επτά γενικές ενέργειες για να ενισχυθούν τόσο οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου όσο και η μάθηση των παιδιών:

α) διοικητική υποστήριξη στο σχολείο

β) λειτουργία του σχολείου ως συνηγόρου του συστήματος

γ) συνεργασία σχολείου-οικογένειας (βοήθεια με τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι, από κοινού λήψη διοικητικών αποφάσεων)

δ) επιτυχής επίλυση προβλημάτων μεταξύ οικογένειας – σχολείου

ε) προσδιορισμός και διαχείριση συγκρούσεων

στ) υποστήριξη στις οικογένειες

ζ) βοήθεια προς τους δασκάλους για βελτίωση των σχέσεων με την οικογένεια.



Σύμφωνα με την Ferguson (2008, σελ. 116-118), η συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας προωθεί τους προστατευτικούς μηχανισμούς, που ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική ανθεκτικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να βοηθούνται τα παιδιά των αστικών σχολείων για να ξεπερνούν πολλά εμπόδια και κινδύνους.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας θεωρείται αναγκαία για πολλούς λόγους. Ενισχύει τα προγράμματα του σχολείου και βελτιώνει το σχολικό κλίμα, παρέχει οικογενειακές υπηρεσίες και υποστήριξη, καλλιεργεί τις δεξιότητες των γονέων και τις αρχηγικές τους ικανότητες, συνδέει τις οικογένειες με άλλα άτομα στο σχολείο και την κοινωνία και βοηθάει τους δασκάλους στην εργασία τους. Ο κύριος λόγος για την ανάπτυξη μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η βοήθεια προς τους νέους με σκοπό την επιτυχία τους στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή τους. Όταν οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι μαθητές και άλλοι αντιμετωπίσουν ως συνεργάτες ο ένας τον άλλον στην εκπαίδευση, τότε γύρω από τους μαθητές, αναπτύσσεται μια κοινωνία φροντίδας, η οποία αρχίζει να προσφέρει (Epstein, 1995, σελ. 701).

Οι Ferguson, Kozleski και Smith (2005, σελ. 69) διαμόρφωσαν το Πλαίσιο Συστημικών Αλλαγών, το οποίο αναπαριστά τα διαφορετικά επίπεδα της συνεργασίας που επιδρούν στη μαθητική επίδοση και στη μάθηση. Τα πέντε επίπεδα του Πλαισίου (Κοινωνία-Περιοχή-Σχολείο-Τάξη-Μαθητές) είναι αλληλένδετα. Ό,τι συμβαίνει στο ένα επίπεδο επηρεάζει το επίπεδο του σχολείου, το οποίο κατ' επέκταση επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών. Φυσικά, όλα αυτά τα επιμέρους επίπεδα επηρεάζονται σταθερά από τις πρακτικές και την πολιτική του ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος και των κρατικών λειτουργιών. Τα αστικά σχολεία δε χρειάζονται τους γονείς μόνο για να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του σχολείου εκτός των πυλών του. Πιο σημαντική θεωρείται η προσφορά τους στα καθήκοντα και τις ενέργειες εντός του σχολείου (Fine, 1994). Είναι ανάγκη να εκμεταλλευτούν τη δυναμική της διαφορετικότητας των μαθητών και να τη χρησιμοποιήσουν ως πλεονέκτημα για να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη διάδραση με σκοπό να ενισχύσουν τη μάθηση (Nieto, 1996).

### *1.6 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*

Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί ασφαλώς ένα ξεχωριστό κομμάτι κατά την εκπαίδευση του παιδιού. Δρα συνδυαστικά με το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα

στο οποίο το παιδί εξακολουθεί να ζει και να αναπτύσσεται. Οι προσλαμβάνουσες του οικογενειακού περιβάλλοντος βρίσκονται άμεσα σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις προσλαμβάνουσες του σχολικού περιβάλλοντος και συνεπιδρούν κατά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή τόσο από άποψη συμπεριφοράς όσο και από εκπαιδευτική άποψη.

Αν και υπάρχουν έρευνες από τις οποίες δεν προκύπτουν άμεσα αποτελέσματα από τα προγράμματα γονεϊκής παρέμβασης (White, Taylor&Moss, 1992), εντούτοις οι περισσότερες αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις της στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν υποστηρίξει ότι οι ανησυχίες και η όλη συμπεριφορά πολλών παιδιών οδηγούν σε καλύτερη επιτυχία όταν εξετάζονται συνδυαστικά στα περιβάλλοντα σχολείου και οικογένειας (August, Anderson, & Bloomquist, 1992. Webster-Stratton, 1993) και ότι οι έφηβοι εμφανίζουν χαμηλότερη παραβατική συμπεριφορά, εάν σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται (Resnicketal., 1997, σελ. 829). Τα παιδιά και οι έφηβοι τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο, εάν έχουν την υποστήριξη και τις ευκαιρίες μάθησης και από τα δύο πλαίσια ανάπτυξης, το σχολείο και την οικογένεια (Christenson&Sheridan, 2001).

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, κυρίως στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες (ILCA, 1996. Lacey 2001, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, σελ. 36). Η πραγματική πρόκληση της σχολικής ανανέωσης επιβάλλει την ανατροπή των παλιών αντιλήψεων και πρακτικών για αναδόμηση των σχολείων, αφού κάποιες απλές αλλαγές ή συμπληρώσεις στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς ή επιβλαβείς (Abrams&Gibbs, 2000).

Στο νέο τύπο σχολείου, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας υπηρετούν την οικοδόμηση ή την ηγετική εκπαιδευτική ομάδα. Συμβάλλουν στην εκπαίδευση του σχολείου, στις δημόσιες σχέσεις και στις αυξανόμενες εργασίες με την προσφορά του ταλέντου και των γνώσεών τους. Τα σχολεία ανοίγουν τις πόρτες τους μετά τη λειτουργία τους, έτσι ώστε τα μέλη της οικογένειας και της κοινωνίας να μπορούν να χρησιμοποιούν το σχολικό κτήριο και τα μέσα του, προκειμένου να συνεχίσουν τη μάθησή τους μέσα από τα μαθήματα ενηλίκων, με πρόσβαση σε

δραστηριότητες υγείας και διάφορες άλλες συναντήσεις των μελών της κοινωνίας. Τέλος, μερικά πολυθέσια ενιαία σχολεία συγκεντρώνουν πλήθος και άλλων δραστηριοτήτων και πηγών, εξασφαλίζοντας ένα χώρο για τις οικογένειες που χρειάζονται και στον οποίο συγκεντρώνεται το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών της κοινωνίας (Abrams&Gibbs, 2000).

Αλλά ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι πρόθυμη να αυξήσει τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία, συχνά οι γονείς δε γνωρίζουν με ποιον τρόπο πρέπει να ενεργήσουν. Είναι, πάντως, ιδιαίτερα σημαντικό, οι γονείς, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού, φυλετικού, εθνικού ή πολιτιστικού επίπεδου τους να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν γιατί μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά. Πάρα πολύ συχνά, όμως, οι ομάδες αυτές υποεκπροσωπούνται στα προγράμματα για τους γονείς επειδή προκύπτουν:

α) Διαφορές στη γλώσσα και το πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα οποία λειτουργούν ως πραγματικό και διακριτό εμπόδιο στη συμμετοχή.

β) Επαγγελματικοί περιορισμοί, περιορισμοί εξαιτίας της φροντίδας των μικρών παιδιών αλλά και εμπόδια στη μεταφορά που κάνουν τη συμμετοχή ιδιαίτερα προβληματική.

γ) Η χρήση δυσνόητων εννοιών και η πολυσυνθετότητα της γλώσσας που κάνει τους γονείς να απομακρύνονται, κυρίως όσοι έχουν περιορισμένες δεξιότητες γραμματισμού.

δ) Συχνές μετακινήσεις, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη μακροχρόνιων εμπιστευτικών σχέσεων.

Παρόλα αυτά, η έρευνα καταλήγει στην πρόταση ότι τα σχολεία μπορούν να αντιπαρέρχονται αυτά τα εμπόδια με:

α) Την αποτίμηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των γονέων και την απασχόλησή τους με το σχεδιασμό ευκαιριών για συμμετοχή.

β) Την πρόσληψη συντονιστών γονέων, χρησιμοποιώντας γονείς για να ενημερώσουν άλλους γονείς ή δημιουργώντας κέντρα γονέων στα σχολεία.

γ) Τη μετάφραση έντυπου υλικού στη μητρική γλώσσα των γονέων ή με διαθέσιμους μεταφραστές, αν χρειάζεται, για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή και την επικοινωνία στις συναντήσεις.

δ) Εξυπηρετώντας το εργασιακό πρόγραμμα των γονέων όσο το δυνατόν περισσότερο και ρυθμίζοντας τη φροντίδα των παιδιών ακόμα και μεταφέροντας το σχολείο στην κοινωνία και

ε) Παρέχοντας στους γονείς αξία για συμμετοχή με ίση φωνή, δημιουργώντας κλίμα ειλικρίνειας και σεβασμού, καθώς και ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή.

### **1. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής**

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εκτεταμένες έρευνες πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής με προσπάθειες από τους ερευνητές να προσεγγίσουν κατά το δυνατόν ολόπλευρα το θέμα αυτό, αλλά και να δώσουν ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης με απώτερο σκοπό την ουσιαστική συμβολή των γονιών στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών τους.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας από την Diaz(2003, σελ. 47), ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επιδρά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών αλλά και στις σχέσεις οικογένειας – σχολείου. Από την ποιότητα της σχέσηςγονέα-παιδιού καθορίζεται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον παράγοντα η ακαδημαϊκή επίδοση και εξέλιξη κάθε ανθρώπου (Elias, 2006, σελ. 74).

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) έδωσαν 3 επίπεδα, στα οποία οι γονείς μπορούν να επιδείξουν την υποχρέωσή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

α) Το προσωπικό επίπεδο: αναφέρεται στη συζήτηση και τις επιδράσεις που έχει το ενδιαφέρον του γονιού για το σχολείο και στα θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου.

β) Τη συμπεριφορά: σχολικές δραστηριότητες, όπως «ανοικτό σπίτι» (openhouse) ή συγκέντρωση γονέων-δασκάλων, είναι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τόσο στο παιδί όσο και στο δάσκαλο ότι το σχολείο είναι ένας σημαντικός χώρος. Οι Epstein και Becker (1982) βρήκαν ότι οι μαθητές του Λυκείου,

όπου οι γονείς τους παρακολουθούσαν τα «ανοιχτά σπίτια» (openhouses), έπαιρναν υψηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους μαθητές.

γ) Το γνωστικό/ διανοητικό επίπεδο: σκοπός είναι η έκθεση των μαθητών σε διανοητικά κατασκευασμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Όταν τα τρία αυτά επίπεδα ενεργοποιούνται, τότε υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχολική επίδοση.

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

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

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

γ) Οι γονείς εργάζονται εθελοντικά μέσα στην τάξη.

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

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

στ) Επιμήκυνση των ορίων σχολείου-οικογένειας. Εδώ γίνεται άνοιγμα στις τοπικές επιχειρήσεις να επενδύσουν οικονομικά, να διαθέτουν την ώρα και τις

γνώσεις τους σ' ένα τοπικό σχολείο. Οι γονείς παίρνουν μέρος σε τυπικές ή άτυπες οργανώσεις ή συμβούλια στο σχολείο, στην περιφέρεια ή σε επίπεδο κράτους, με σκοπό την αύξηση των ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά.

Η εργασία κατ' οίκον - στόχοι που οι δάσκαλοι ορίζουν στους μαθητές και οι οποίοι προορίζεται να ολοκληρωθούν κατά τη διάρκεια των εξωσχολικών ωρών – σύμφωνα με την DeCarvalho (2000, σελ. 133), ως παιδαγωγική πρακτική, παίζει έναν σημαντικό, μακροχρόνιο ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων του παιδιού. Παρέχει στα παιδιά το χρόνο και την εμπειρία να αναπτύξουν θετική στάση για την επίδοση, καθώς επίσης και στρατηγικές αντιμετώπισης των λαθών, των δυσκολιών και των αποτυχιών.

Οι Ryan και Adams (1995, σελ. 7) προτείνουν ένα μοντέλο 6 παραγόντων, με τη μορφή στόχου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, στο επίπεδο 0 και στο κέντρο του στόχου βρίσκεται η επίδοση του παιδιού. Στο επίπεδο 1 εντάσσονται τα ατομικά χαρακτηριστικά. Προχωρώντας προς τα εξωτερικά του στόχου, στο επίπεδο 2 θέτουν οι ερευνητές τη διάδραση γονέα-παιδιού, εστιασμένη όμως στο χώρο του σχολείου. Στο επίπεδο 3 τοποθετούν τη γενικότερη διάδραση γονέα-παιδιού. Στο πέμπτο επίπεδο εντάσσουν τις γενικότερες σχέσεις μέσα στην οικογένεια και τέλος στο 5<sup>ο</sup> επίπεδο κατατάσσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων. Ως εξωτερικό παράγοντα, έκτο, τοποθετούν τα κοινωνικο-πολιτιστικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Σύμφωνα με τους Christensonetal. (1992) το μοντέλο που προτείνουν προσδιορίζει 5 περιβαλλοντικούς παράγοντες της οικογένειας που επιδρούν στην επίδοση του παιδιού. Τις προσδοκίες και αντιλήψεις των γονέων, τη δομή της μάθησης, το συναισθηματικό περιβάλλον στο σπίτι, την πειθαρχία και τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι Hoover-Dempseyetal. (1987) αναφέρουν ότι οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής εστιάζονται στην παρακολούθηση συνεδρίων από την πλευρά των γονέων, τη διδασκαλία στο σπίτι, την ολοκλήρωση των τοπικών εκπαιδευτικών στόχων και τον εθελοντισμό.

Η Berger (1995) ανέφερε 6 ρόλους τους οποίους μπορούν ή θα έπρεπε να αναλαμβάνουν οι γονείς, όταν εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, τοποθετεί τους γονείς σε ρόλο δασκάλου για τα παιδιά τους, τους

γονείς ως θεατές των παιδιών τους, γονείς στο ρόλο των ενεργειακών πόρων για το παιδί, γονείς ως προσωρινούς εθελοντές ή ως πηγές εθελοντισμού, καθώς και γονείς ως σχεδιαστές πολιτικής.

Προκειμένου να εκτιμήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους, οι Chavkin και Williams (1987, όπ. αναφ. στο Bauch, 1994, σελ. 55-56) όρισαν επτά τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) ως αμειβόμενο προσωπικό του σχολείου, β) ως ακροατήριο, γ) ως συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων, δ) ως ενισχυτές προγραμμάτων, ε) ως συνηγόρους, στ) ως δασκάλους στο σπίτι και τέλος ζ) ως μαθητευόμενους. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι περισσότερο αναλαμβάνουν το ρόλο ως δάσκαλοι στο σπίτι με τα παιδιά τους και ως ενισχυτές προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Ο Ira Gordon (1979, στο Bauch 1994, σελ. 53-54) παρουσίασε το 1979 την «προσέγγιση των συστημάτων», βάσει της οποίας ορίζεται και ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι γονείς στη μάθηση των παιδιών τους. Έτσι, κατά τον Gordon, υπάρχουν τρία συστήματα στα οποία αναφέρεται η γονεϊκή εμπλοκή. Αυτό που αναφέρεται στους γονείς, εκείνο που σχετίζεται με το σχολείο και τέλος το μοντέλο που αποδίδεται στην κοινότητα. Μέσα στα τρία αυτά μοντέλα οι γονείς, εφόσον αλληλεπιδρούν με το σχολείο, διαδραματίζουν τους εξής ρόλους: α) του δασκάλου του παιδιού τους, β) του ατόμου που λαμβάνει αποφάσεις, γ) του ημι-επαγγελματία, δ) του ενήλικα εκπαιδευτή και ε) του ενήλικα μαθητευόμενου. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση ωφελούνται και τα τρία εμπλεκόμενα συστήματα.

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

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

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

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

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

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

Το 1998 από τη μελέτη της Catsambis αναδείχθηκαν οι ακόλουθες τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής αλλά μόνο για την όγδοη και δωδέκατη τάξη:

α) Γονεϊκός ρόλος (Parenting). Έκφραση προσδοκιών για την εκπαίδευση των μαθητών. Περιορισμένος χρόνος των παιδιών μπροστά στην τηλεόραση. Εποπτεία χρόνου και συμπεριφοράς.

β) Επικοινωνία (Communicating). Ξεκίνημα συναντήσεων με τους γονείς για την ακαδημαϊκή επίδοση. Ξεκίνημα επαφών με το σχολείο για το ακαδημαϊκό πρόγραμμα των μαθητών (σειρά μαθημάτων, κατάταξη).

γ) Υποστήριξη στο σχολείο (SupportingSchool). Εθελοντισμός στο σχολείο και αύξηση των ταμείων.



δ) Μάθησηστοσπίτι (Learning at Home). Ακαδημαϊκά μαθήματα εκτός σχολείου, μουσική ή μαθήματα χορού, συζητήσεις για το σχολείο και σχέδια για το μέλλον.

ε) Συνεργασία με την Κοινωνία (CollaboratingwithCommunity). Χρήση των πηγών μάθησης της κοινωνίας π.χ. επισκέψεις σε μουσεία. Συμμετοχή σε κοινοτικές ομάδες (ερευνητικές, αθλητικές) (σελ.12).

Ο Ellis (2005, σελ. 17-19) αναφέρεται στους τύπους γονέων με βάση την ανακατάταξη της τυπολογίας των τύπων γονέων της Baumrind (1967) από τους Maccoby και Martin (1983). Έτσι, σύμφωνα με αυτούς υπάρχουν 4 τύποι γονέων: Ο αυθεντικός (authoritative - υψηλή υπευθυνότητα και μεγάλες απαιτήσεις), ο αυταρχικός (authoritarian - υψηλές απαιτήσεις αλλά χαμηλή υπευθυνότητα), ο ανεκτικός (permissive - χαμηλές απαιτήσεις και υψηλή υπευθυνότητα) και ο αδιάφορος (neglectful - χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλή υπευθυνότητα) τύπος γονέα. Σύμφωνα με αυτή την κατάταξη, ο καλύτερος τύπος γονέα είναι ο αυθεντικός, που χαρακτηρίζεται από μεγάλο ποσοστό ευθύνης και απαίτησης υπό την έννοια του ελέγχου, της επίβλεψης και των ώριμων απαιτήσεων από το παιδί του. Η πλειονότητα των ερευνών αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα του αυθεντικού τύπου γονέα, συγκριτικά βέβαια με τους άλλους, τόσο στη διαχείριση των ψυχολογικών καταστάσεων όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Τα παιδιά των γονέων, οι οποίοι υιοθετούν τον αυθεντικό τύπο, παρουσιάζονται αρκετά επιεική, ανεξάρτητα, φιλικά, ενεργητικά και ακαδημαϊκά προσανατολισμένα στην ακαδημαϊκή διαδικασία.

Οι Aunola, Stattin, και Nurmi (2000, σελ. 218) από την έρευνά τους σε 354 έφηβους μαθητές και στους γονείς τους για τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόζουν οι γονείς αλλά και για τα αποτελέσματα στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι γονείς, που υιοθετούν το συνεργάσιμο τύπο γονέα, εφαρμόζουν περισσότερες στρατηγικές ενίσχυσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα προσδοκιών αποτυχίας, άμεση σύνδεση συμπεριφοράς και στόχου απόδοσης καθώς και χαμηλά ποσοστά παθητικότητας. Αντίθετα παιδιά, που οι γονείς τους υιοθέτησαν τον αδιάφορο τύπο γονέα, εκδήλωσαν υψηλά επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς, χαρακτηρίζονται από παθητική στάση και αμέλεια να ενισχύουν την απόδοσή τους.

Οι Ponsford και Lapadat (2001, σελ. 141) αναφέρουν ότι η οικογενειακή υποστήριξη και οι υψηλές προσδοκίες σε συνδυασμό με τη στοργή και το ενδιαφέρον (στοργικοί-διαλεκτικοί τύποι γονέων), είναι σημαντικοί παράγοντες για θετική κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Έπειτα, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά τους και τα διαπαιδαγωγούν επηρεάζει τόσο το συναισθηματικό τους κόσμο όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbush, 1991, σελ. 1051. Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995, σελ. 255).

Οι Lamborn, Mounts, Steinberg, και Dornbush (1991, σελ. 1052) πραγματοποίησαν έρευνα σε 10.000 μαθητές 9<sup>ης</sup>-12<sup>ης</sup> τάξης αναφορικά με την αντίληψή τους για το γονεϊκό τύπο. Επίσης, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των γονέων για τη συσχέτιση του τύπου γονέα που υιοθετούν και την εμπλοκή τους με το παιδί, την υπευθυνότητα που επιδεικνύουν σ' αυτό και τις απαιτήσεις τους, καθώς επίσης και για την επίβλεψη και την αυστηρότητά τους προς στο παιδί. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι γονείς που υιοθέτησαν τον αυθεντικό τύπο ήταν και αυτοί που δήλωσαν την υψηλότερη βαθμολογία τόσο στην αποδοχή των παιδιών τους όσο και στην εμπλοκή μαζί τους, καθώς και εκείνοι, που δήλωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στην επίβλεψη και την αυστηρότητα προς τα παιδιά. Τα παιδιά των γονέων αυτών είχαν την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, υψηλά επίπεδα ικανότητας και χαμηλά επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι αδιάφοροι γονείς ήταν εκείνοι, που είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία ενώ, κατά συνέπεια, και τα παιδιά τους παρουσίασαν τη χαμηλότερη επίδοση σε όλες τις μεταβλητές. Οι αυταρχικοί γονείς είχαν υψηλή βαθμολογία στην επίβλεψη και την αυστηρότητα προς τα παιδιά τους, ενώ δήλωσαν πολύ χαμηλά στην εμπλοκή μαζί τους. Τα παιδιά, τέλος, των αδιάφορων γονέων είχαν τα πλέον αρνητικά αποτελέσματα σε όλες τις παραμέτρους (ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχολογική ανάπτυξη και εσωτερικευμένο κίνδυνο).

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

- α) Τους «απορριπτικούς – αδιάφορους» γονείς.
- β) Τους «στοργικούς – διαλεκτικούς» γονείς.

γ) Τους «υπερπροστατευτικούς» τύπους γονέων.

δ) Τους «εχθρικούς – καταπιεστικούς» τύπους γονέων.

Από αυτούς τους τύπους γονέων, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, ως καλύτερος τύπος θεωρείται ο «στοργικός – διαλεκτικός», γιατί συνδυάζει ταυτόχρονα: α) έκδηλη στοργή, β) αυτονομία μέσα σε όρια και γ) απαίτηση για ωριμότερη συμπεριφορά. «Το κλειδί έγκειται στον ελευθερόφρονα έλεγχο και τη σπουδάζουσα αδιαφορία».

Οι διάφοροι τύποι γονέων συνδέονται στενά και με τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιμετωπίζουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους. Έτσι, οι στοργικοί-διαλεκτικοί τύποι γονέων, που θεωρούνται και «ιδανικοί γονείς» βοηθάνε το παιδί να επιτύχει υψηλή επίδοση και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από όλους τους άλλους τύπους γονέων (απορριπτικούς, υπερπροστατευτικούς ή καταπιεστικούς) (Παρασκευόπουλος, 1984, σελ. 177-182. Baumrind, 1991, σελ. 60).

## ***2. Αντιλήψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή***

Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1997) αναγνώρισαν 3 παράγοντες που ωθούν τους γονείς στο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους:

❖ Τα πιστεύω τους για το τι είναι σημαντικό, αναγκαίο και επιτρεπτό γι' αυτούς

να κάνουν με και υπέρ των παιδιών τους.

❖ Ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάζουν θετικά την εκπαίδευση των παιδιών.

❖ Η ύπαρξη πρόσκλησης ή απαίτησης για εμπλοκή από το παιδί και το σχολείο.

Οι γονείς είναι οι πρώτοι και διαρκείς εκπαιδευτές των παιδιών τους. Η θέση τους κατά την ανατροφή των παιδιών θεωρείται ότι ασκεί δυνατή επιρροή στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η ακαδημαϊκή πορεία τους και η πνευματική τους

εξέλιξη είναι θέματα που τους απασχολούν, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, τη μόρφωση ή το βαθμό των μελών της οικογένειας. Αυτό στο οποίο ίσως υστερεί η πλειονότητα των γονιών είναι ο τρόπος για την επίτευξη του στόχου.

Οι γονείς θέλουν να ξέρουν τι γίνεται στο σχολείο, τι κάνουν τα παιδιά, πώς δουλεύει το σχολικό σύστημα και πώς μπορούν να είναι μέλη του (Comer, 1988). Θέλουν να ξέρουν τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν στο σπίτι. Επιζητούν από το σχολείο να τους επιδείξει τι πρέπει να κάνουν για να είναι πιο αποτελεσματικοί (Brandt, 1989).

Η αντίληψη που έχουν οι γονείς για τον εαυτό τους σχετίζεται με την εμπλοκή τους ή μη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν καταλάβουν την αξία τους και εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, εμπλέκονται περισσότερο και πιο αποτελεσματικά (Cochran&Dean, 1991). Όταν πιστέψουν ότι η εμπλοκή τους θα' χει άμεσα πλεονεκτήματα στο παιδί, όταν συνειδητοποιήσουν ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν στη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και ότι η βοήθειά τους μπορεί να επιφέρει αλλαγή, τότε εμπλέκονται πιο δραστικά (Sattes, 1985).

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι γονείς εμπλέκονται στις εργασίες των παιδιών τους, επειδή πιστεύουν ότι πρέπει να εμπλέκονται, ότι αυτή η ενέργειά τους θα έχει θετικά αποτελέσματα και επειδή έχουν την εντύπωση ότι τα παιδιά τους ή οι δάσκαλοί τους το επιθυμούν. Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες της γονεϊκής εμπλοκής έχουν πολλές μορφές, από τη δημιουργία δομών για την επίβλεψη στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών έως τη διδασκαλία για την κατανόηση και ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών για τα παιδιά. Έτσι η εμπλοκή τους στην κατ' οίκον εργασία φαίνεται να επηρεάζει την επιτυχία των παιδιών, εφόσον υποστηρίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. αυτοαντίληψη ικανοτήτων, αυτορρυθμιζόμενες δεξιότητες), αναφορικά με την επίδοση (Hoover-Dempsey et al., 2001, σελ. 206)

Όλοι οι γονείς θέλουν να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι. Το σχολικό κλίμα είναι αυτό που θα τους αποτρέψει ή θα τους ωθήσει σε μια γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία με το δάσκαλο. Εάν το σχολείο δε δραστηριοποιείται να καλέσει τους γονείς, τότε σημαντικό ρόλο στο βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής παίζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους (Brandt, 1989). Θέλουν και χρειάζονται περισσότερη πληροφόρηση για τις εργασίες των παιδιών

τους και τις προσδοκίες των δασκάλων από τα παιδιά. Θέλουν ξεκάθαρες διατυπώσεις και έγκαιρες και ακριβείς πληροφορίες (Dauber&Erstein, 1989. Lindle, 1989).

Οι λόγοι που οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους έχουν να κάνουν με μια σειρά εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως η κατανόηση από τους ίδιους του γονεϊκού ρόλου, η αντίληψή τους για το καθήκον των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο, η αίσθηση της ικανότητάς τους να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και η απάντηση στις ευκαιρίες και απαιτήσεις των παιδιών και των σχολείων τους (Grolnick et. al., 1997. Hoover-Dempsey&Sandler, 1995).

Οι οικογένειες χρειάζονται υποστήριξη ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν την προσαρμογή των παιδιών τους στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Christenson&Sheridan, 2001). Σε μια ανασκόπηση 66 ερευνών, οι Henderson και Berla (1994) διαπίστωσαν ότι ως σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας κρίθηκε η ικανότητα της οικογένειας με τη βοήθεια και την υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου (α) να δημιουργήσουν θετικό κλίμα μάθησης στο σπίτι, (β) να μεταδώσουν υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες τόσο για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους όσο και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και (γ) να εμπλακούν εύστοχα στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συνεπώς, όπως όλοι δίνουν έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης, έτσι και οι γονείς από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα θέλουν να εμπλέκονται, αν η πολιτική του σχολείου αναγνωρίζει την αξία στις οικογένειες και τις υποστηρίζει (Lewis&Henderson, 1997). Η διαφορά, όμως, ανάμεσα στους γονείς που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και σε εκείνους που απέχουν έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτοι πιστεύουν πως η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική και φέρει θετικά αποτελέσματα (Delgado-Gaitan's, 1991).

### ***3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή***

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει και ελέγχουν το βαθμό και την ποιότητα της συνεργασίας των γονιών με τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι δάσκαλοι έχουν αυστηρή άποψη για την εμπλοκή των γονέων. Αρκετοί

εκτιμούν ότι οι γονείς μπορεί να είναι αποτελεσματικοί μόνον όταν εξασφαλίσουν στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τη δική τους βοήθεια. Αντίθετα, άλλοι φοβούνται ότι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες που ανήκουν στην αρμοδιότητα των δασκάλων, εκτίθεται σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους κύρος.

Αυτές οι διαφορετικές φιλοσοφίες ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν τις δύο κύριες αντίθετες θεωρίες για τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Η μια οπτική δίνει έμφαση στην έμφυτη ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και είναι υποστηρικτής της διάστασης των δύο αυτών φορέων (Parsons, 2008. Waller, 1932, όπ. αναφ. στο Lareau, 1987. Weber, 1947, όπ. αναφ. στο Knoke, 1990). Η αντίθετη οπτική δίνει έμφαση στο συντονισμό, τη συνεργασία και τη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και γι' αυτό ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς.

Οι Grolnick, Benjet, Kurowski, και Apostoleris (1997) απέδειξαν ότι όσες πρακτικές των δασκάλων στοχεύουν να εμπλέξουν τους γονείς, ασκούν ισχυρότερη επίδραση, αν ενεργούν σωστά και άλλοι παράγοντες. Κοντολογίς, όταν οι γονείς θεωρούν τον εαυτό ως δάσκαλο αποτελεσματικό και ότι το γενικό πλαίσιο είναι γι' αυτούς ιδανικό. Τη συμμετοχή των γονέων την όρισαν ως αφιέρωση πόρων από το γονέα στο παιδί όσον αφορά στη συμπεριφορά (δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο), στο γνωστικό- πνευματικό επίπεδο (πνευματική υποκίνηση, εμπλουτισμός περιβάλλοντος) και στο προσωπικό (γνώση για την πρόοδο των παιδιών, σχετικοί με το τι κάνει το παιδί).

Γενικά, πάντως, οι δάσκαλοι έχουν ανάμεικτα συναισθήματα (Becker&Epstein, 1982). Θεωρητικά επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, αλλά όταν κάποιοι δραστηριοποιηθούν ενεργά, τους δημιουργείται άγχος και ανασφάλεια, αν και ορισμένοι, μεμονωμένοι, προστατεύουν το ρόλο τους ως «επαγγελματίες» δάσκαλοι. Έτσι αποστασιοποιούνται και ενεργούν από τους γονείς αυτόνομα (Sonnenschein, 1981). Ορισμένοι πάλι υπολογίζουν το χρόνο που θα χάσουν ή φοβούνται τις δυνάμεις τους όταν βρεθούν με «δύσκολους» γονείς (Bauch&Goldring, 1994. Μπόνια, Μπρούζος, &Κοσσυβάκη, 2007). Εδώ, πάντως, πρέπει να επισημάνουμε ότι και η εκπαίδευσή τους δεν είναι η κατάλληλη, αφού δεν περιέχει θέματα για δημιουργία γονεϊκής συνεργασίας. Σύμφωνα με την έρευνα των Μπόνια,

Μπρούζος, &Κοσσυβάκη (2007) οι θετικά διακείμενοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή στην ελλιπή τους κατάρτιση. Η Epstein (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, ενώ οι δάσκαλοι λένε ότι θέλουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όταν πραγματοποιηθεί ο εθελοντισμός στην τάξη, εκνευρίζονται αδικαιολόγητα συνήθως.

Η μεγαλύτερη διαφωνία επικεντρώνεται σε 3 γνώμες:

- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται, αλλά δεν μπορούν να κάνουν τόσα ώστε να βοηθήσουν το σχολείο και την ενεργή μάθηση των παιδιών τους.
- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται, αλλά δεν ωφελεί να βοηθάνε στη σχολική μάθηση.
- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται και μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια, εάν οι δάσκαλοι τους δείξουν τον τρόπο να συνδράμουν (Epstein&Becker, 1982).

Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ακραίες θέσεις και στερεότυπα για την αναγκαιότητα και προσφορά της γονεϊκής εμπλοκής. Μερικοί πιστεύουν ότι οι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Shepard&Rose, 1995, σελ. 2). Ακόμα χειρότερα ορισμένοι θεωρούν ότι είναι ανίκανοι να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική βελτίωση της ζωής των παιδιών τους (Lazar&Slostad, 1999).

Όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη γονεϊκή εμπλοκή μέρος της καθημερινής διδακτικής πρακτικής τους, οι γονείς αυξάνουν τη διάδραση με τα παιδιά τους στο σπίτι, νιώθουν περισσότερο θετικά για τις ικανότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο δημοτικό και συνολικά αξιολογούν τους δασκάλους ως καλύτερους. Έτσι, οι μαθητές βελτιώνουν τις στάσεις τους και την επίδοσή τους (Becker&Epstein, 1982. Epstein, 1986).

Στο επίπεδο του σχολείου μια δυνατή ηγεσία και διοικητική υποστήριξη φαίνονται ουσιαστικοί παράγοντες για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής. Τα σχολεία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων, όπως η διευκόλυνση στη μετακίνηση και την παιδική μέριμνα, αναφέρουν τα πιο υψηλά επίπεδα γονεϊκής

συμμετοχής. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί, είναι φιλικόι και καλοσυνάτοι προς τους γονείς δηλώνουν και τη μεγαλύτερη επιτυχία στο πρόγραμμα εμπλοκής (Berninger&Rodriguez, 1989. Haynes, Comer, &Hamilton-Lee, 1989).

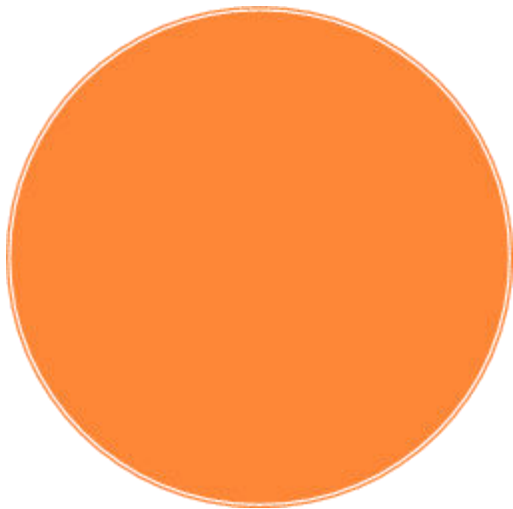
Ενδεικτικά, η πολιτική του σχολείου θα μπορούσε να παρέχει οδηγίες για τη συχνότητα και το είδος της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, για τις συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού, και τις προσδοκίες αναφορικά με άλλους τρόπους εμπλοκής των γονέων (Christenson, 2000).

Έπειτα, οι γονείς από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το εάν συμμετέχουν ή όχι τυπικά στη σχολική ζωή τους (Bempechat, 1998. Edwards, Fear, &Gallego, 1995). Επιπλέον, πολλές οικογένειες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να μην ενδιαφέρεται, επειδή δεν είναι ορατά κάποια αποτελέσματα (Wright&Smith, 1998).

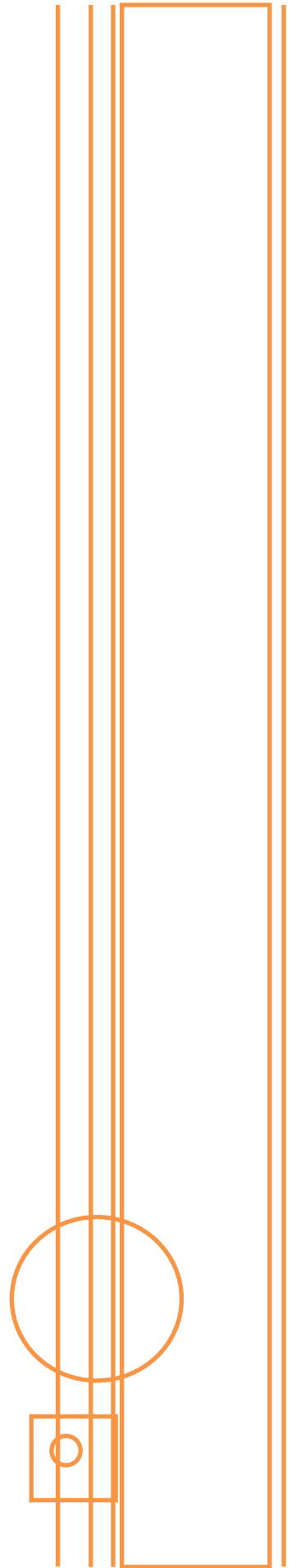
Η εστίαση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, περισσότερο σε μεταβλητές του κοινωνικού υποβάθρου (π.χ. μορφωτικό επίπεδο, εισόδημα, δομή της οικογένειας) παρά στα άτομα και στις δράσεις συχνά οδηγούν πολύ γρήγορα σε στερεότυπα και προδικασμένες κρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, αποτυγχάνουμε όταν εξάγουμε συμπεράσματα με βάση όσα εμείς πιστεύουμε ότι χρειάζονται οι οικογένειες. Μόνο εάν ελέγχονται οι επιδράσεις των κοινωνικών δομικών παραγόντων, όπως το φύλο, η κοινωνικοοικονομική θέση, η οικογενειακή σύνθεση και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων είναι δυνατό να καταστεί σαφής η ανάλογη σημασία των πολιτιστικών παραγόντων, όπως οι γονεϊκές προσδοκίες και η εμπλοκή (Pearce, 2006). Η άμεση και συχνά κάπως αυταρχική γλώσσα που χρησιμοποιούν κάποιοι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς είναι γενικά ατελέσφορη, ενώ μπορεί να αποβεί και καταστροφική, κυρίως για τους γονείς που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (Epstein&Dauber, 1991). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να θεωρήσουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται υποστηρικτική βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους, τη στιγμή που οι γονείς δεν χρειάζονται καθόλου τέτοια μορφή βοήθειας. Αντιθέτως, άλλες μορφές βοήθειας μπορεί να είναι αναγκαίες, όπως το πώς να επικοινωνούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς ή να κατανοούν την πολιτική και την πρακτική του



σχολείου. Σε τέτοια, όμως, σενάρια τα σχολεία και όχι οι οικογένειες, τους μαθητές τους απορρίπτουν. Η ευθύνη για τη σύναψη σχέσεων σχετικά με τη μάθηση των παιδιών κατανέμεται, αναλόγως, μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενδιαφέρονται - και πρέπει - για την ατομική πρόοδο και τις ανάγκες του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν - και πρέπει - στην πρόοδο και τις ανάγκες των παιδιών όλης της τάξης ή μιας ομάδας. Η διαφορά αυτή επιβάλλεται να συζητηθεί, να κατανοηθεί και να εκτιμηθεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με αίσθημα ευθύνης (Christenson, 2000).



ΖΕΡΒΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ



### ***Οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής***

Οι Ysseldyke και Christenson (2002) υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς, να κατανοήσουν το πλαίσιο του ενιαίου μαθησιακού περιβάλλοντος, τη διδακτική υποστήριξη, την υποστήριξη στο σπίτι, και το συντονισμό στο πλαίσιο σπίτι-σχολείου, προκειμένου να δημιουργηθεί για τους μαθητές ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον.

Παρομοίως, οι Christenson και Anderson (2002) δηλώνουν ότι «το πλαίσιο μάθησης αποτελείται από τα σημαντικά συστήματα (παιδί, σπίτι, σχολείο, συμμαθητές και κοινότητα ή γειτονιά), τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως την έκτη τάξη» (σελ. 379).

Οι Kellaghan, Sloane, Alvarez, και Bloom (1993), στο ειδικό τους βιβλίο, έδωσαν, περιληπτικά, τρεις βασικούς λόγους για το αναζωπυρωμένο ενδιαφέρον και την εστίαση στην ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων, με σκοπό την καλλιέργεια και βελτίωση της οικογενειακής εμπλοκής στο σχολείο. Πρώτον, επισημαίνουν ότι δεν μπορεί να αγνοηθεί η συσσωρευτική επίδραση των ερευνητικών συμπερασμάτων που υπογραμμίζουν τη σημασία του σπιτιού στη σχολική πρόοδο των παιδιών. Έπειτα η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο έχει πολλά θετικά οφέλη για τους μαθητές – βελτίωση της γενικής βαθμολογίας και των επιδόσεων στα κριτήρια γνώσεων, βελτίωση της στάσης απέναντι στη σχολική εργασία, στη συμπεριφορά, στην περάτωση της εργασίας, στη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και στη γενικότερη συμμετοχή. Τέλος, οι πρακτικές των γονέων για να υποστηρίξουν τη μάθηση (μεταβλητές οικογενειακής διαδικασίας) είναι για τη σχολική ικανότητα προβλεπτικοί παράγοντες καλύτεροι από την ίδια την οικογένεια (μεταβλητές του οικογενειακού επιπέδου).

Ένας από τους παράγοντες διαφοροποίησης ανάμεσα στους μαθητές που έχουν υψηλή απόδοση και σε όσους αποδίδουν λίγο, είναι η δύναμη του εξωσχολικού χρόνου (η επίδραση της κοινότητας και των συνομηλίκων), γιατί βοηθάει στην

κατανόηση των σχολικών διαφορών και της επίδρασης της οικογένειας, ιδίως κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού (Christenson&Sheridan, 2001).

Πολλές έρευνες, όπως ήδη έχει αναφερθεί, συγκλίνουν στην άποψη ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων μελών, με κατάληξη στην καλή επίδοση του παιδιού.

### *1.1 Πλεονεκτήματα από τη γονεϊκή εμπλοκή για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών*

Υπάρχουν αναμφισβήτητα στοιχεία που βεβαιώνουν ότι το ενδιαφέρον και η υποστήριξη των γονιών, όπως και το αντίθετο, είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών (Berger, 1995).

Η έρευνα του Ngeow (1999) αποδεικνύει ότι όσο πιο εκτενής είναι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο υψηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών. Η Henderson (1981) σημειώνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή σε όλες της σχεδόν τις μορφές ενισχύει την επίδοση των μαθητών.

Τα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης των γονέων με τα παιδιά τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι άσχετα με το οικονομικό υπόβαθρο (Henderson, 1981. Pepperl&Lezotte, 2001). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα φαίνεται να έχει άμεση σχέση με το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής (Henderson, 1988). Οι HoSui-Chu και Williams (1996) βρήκαν ότι πολλές οικογένειες από διαφορετικές εθνικότητες, με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και οικονομικό επίπεδο συχνά έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των παιδιών τους. Με βάση την έρευνα των Keithetal. (1992) παρατηρήθηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών είχε σημαντική επίδραση στη βαθμολογία των τεστ. Στην ανάλυση 51 ερευνών, που την πραγματοποίησαν οι Henderson και Mapp (2002), αναφέρεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν εμπλακεί πάνω από το μέσο όρο στη μαθησιακή τους διαδικασία είχαν βαθμολογία κατά 30% υψηλότερη από τους μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονταν κάτω από το στατιστικό μέσο.

Η Becher (1984) διεξήγαγε εκτενή ανασκόπηση σε σχεδόν 200 έρευνες σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών και εστίασε στα παρακάτω θέματα (α) πώς ο ρόλος της οικογένειας επηρεάζει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και την επίδοση του παιδιού, (β) πώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους γονείς επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, (γ) πώς οι πρακτικές των γονέων επηρεάζουν την αναγνωστική ετοιμότητα και (δ) πώς η γονεϊκή εμπλοκή επιδρά στην εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της Becher (1984) ανέδειξαν ακόμα ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση είχαν γονείς με υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς. Αυτοί οι μαθητές είχαν το πλεονέκτημα της συχνής διάδρασης με τους γονείς τους που ήταν έτοιμοι να δουν τον εαυτό τους ως «δάσκαλο» των παιδιών τους, επειδή ένιωθαν ότι διαμόρφωσαν τη μάθηση, ενισχύοντάς την κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αλλά τα αποτελέσματα της έρευνάς της δευτερευόντως ανέδειξαν και έναν σημαντικό κρίκο ανάμεσα στα προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων και την επίδοση των μαθητών. Αυτό φάνηκε να έχει ισχύ κυρίως στους γονείς από χαμηλά οικονομικά στρώματα, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν ειδικά, για να συνεργαστούν με τα παιδιά τους στη βελτίωση της γλώσσας τους.

Οι Horn και West (1992) βρήκαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή είχε ισχυρή επίδραση στους μαθητές και σχετικά με το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου. Σε μακροχρόνια έρευνα σε περίπου 25.000 μαθητές της όγδοης τάξης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε ισχυρή σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στον εάν ένας μαθητής εγκατέλειψε ή όχι το σχολείο μεταξύ της 8ης και της 10ης τάξης. Ομοίως, οι Rumbergeretal. (1990) βρήκαν ότι οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο ανέφεραν ότι οι γονείς τους σπάνια παρακολουθούσαν τις εκδηλώσεις του σχολείου ή δεν τους βοηθούσαν στην εργασία κατ' οίκον.

### *1.2 Πλεονεκτήματα για τους γονείς από τη γονεϊκή εμπλοκή*

Από την έρευνα του Wherry (2003, σελ. 2) διαπιστώθηκε ότι, οι γονείς που εμπλέκονται στη σχολική και μαθησιακή ζωή του παιδιού τους νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο σχολείο και στον εαυτό τους, καθώς και στις ικανότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους κατά τη σχολική τους εργασία στο σπίτι. Επιπλέον, έχουν μεγάλη επιθυμία και πιθανότητα να συνεχίσουν και οι ίδιοι τη δια βίου μάθηση.

Οι κοινές δράσεις που πραγματοποιούνται στα σχολεία δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να κατανοήσουν εκ των έσω το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται εκπαιδευτικοί και παιδιά και να νιώσουν έτσι πιο ασφαλείς και σίγουροι για τη δουλειά που γίνεται με τα παιδιά τους μέσα στο σχολείο. Μέσα από τη συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου οι γονείς αντιλαμβάνονται το σχολείο ως στήριγμα με αποτέλεσμα να χτίζονται γέφυρες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης (Γκότση, Α., 2018)

### *1.2.3 Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς από τη γονεϊκή εμπλοκή*

Κατά τους Dardig και Rossert (1979) και Heward (1996), στα βασικά οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη συνεργασία του με τους γονείς περιλαμβάνονται:

- ❖ Μεγαλύτερη κατανόηση τόσο των αναγκών του παιδιού, όσο και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων.
- ❖ Συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή.
- ❖ Πρόσβαση σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχονται από τους γονείς.
- ❖ Αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο.
- ❖ Στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς.

Συνεπώς, από τη γονεϊκή εμπλοκή δεν ωφελούνται μόνον οι μαθητές. Καθώς η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δυναμώνει, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση δύναμης και ως εκ τούτου υψηλότερο αυτοσυναίσθημα. Επιπλέον, αυξήθηκε το ποσοστό επιστροφής στην κατ' οίκον εργασία των μαθητών, ενώ ανέφεραν και περισσότερη επιτυχία στην προσπάθειά τους να επηρεάσουν τους μαθητές (Bowen, 2003). Οι μελέτες έδειξαν ακόμη ότι ως γονείς μαθαίνουν νέους και καλύτερους τρόπους να βοηθούν τα παιδιά τους, αναπτύσσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και κατανοούν πληρέστερα το σχολείο και την αποστολή του (Henderson&Berla, 1994).

Σύμφωνα με την Epstein (1985), ο χρόνος που περιλαμβάνεται στην κατάρτιση για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή της συμμετοχής γονέων οδηγεί συχνά σε στάσεις και πρακτικές που στοχεύουν στο να κρατήσουν τους γονείς μακριά τόσο από τη σχολική διαδικασία όσο και από την τάξη.

Από την έρευνα του Stallworth (1982) επισημαίνεται ότι αν και οι δύο πλευρές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές, ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή για βοήθεια στη σχολική εργασία και στήριξη των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, κανείς, παρόλα αυτά, δεν ευνοεί τη συμμετοχή τους ούτε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ούτε σε περιοχές εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σχολικής διοίκησης. Δηλαδή, δάσκαλοι και διευθυντές συχνά ζητούν τη γονεϊκή υποστήριξη και όχι τη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με τους Williams και Chavkin (1986), ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που παίζει τον καταλυτικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Κατά τους Fullan και Stiegelbauer (1991), ο δάσκαλος είναι εκείνος που έχει το ρόλο κλειδί να συμπεριλάβει και να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Ανέφεραν, μάλιστα, ότι υπάρχουν «κολλημένα» σχολεία που βλέπουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και χλευάζουν τα σχολεία που εργάζονται σκληρά για να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Γι' αυτό, όπως επισημαίνει η Pena (2000), ορισμένοι δάσκαλοι δε νιώθουν αρκετά ασφαλείς να υποδεχθούν τη συνεργασία με τους γονείς.

Λίγοι δάσκαλοι είχαν σημαντική επαγγελματική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικές συνεργασίες ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Epstein, 1985). Η Burke (2001) περιγράφει την εκπαίδευση που χρειάζονται οι δάσκαλοι, προκειμένου να διαθέτουν κατάρτιση και να εκπαιδεύσουν εθελοντές γονείς. Η έρευνα του Nicolini (2003) αναφέρει ότι ούτε η επαγγελματική κατάρτιση ούτε τα χρόνια εμπειρίας φάνηκαν να είναι προβλεπτικοί παράγοντες της αντίληψης των δασκάλων για τη γονεϊκή εμπλοκή. Αντιθέτως, στην έρευνά του, με την οποία έλεγξε την επίδραση της τάξης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ο πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τη θετική στάση των δασκάλων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή ήταν ο βαθμός επάρκειας του δασκάλου.

Ένας παράγοντας που φαίνεται να είναι σημαντικός σε όλες τις ομάδες ήταν ο βαθμός στον οποίο υπήρχε η αίσθηση της κοινότητας μέσα στο σχολείο. Η

Belenardo (2001) όρισε την κοινότητα ως μια κοινή ψυχολογική αίσθηση της συνοχής που επικρατεί σε ένα σχολείο. Η αίσθηση της κοινότητας είναι η παρουσία πεποιθήσεων, συναισθημάτων και σχέσεων που συνδέουν τα μέλη ενός σχολείου μεταξύ τους, γιατί παρέχει την αίσθηση του «ανήκειν» σε κάτι που ξεπερνά τις περιστασιακές σχέσεις σε μια οργάνωση.

### ***1. Εμπόδια και γέφυρες στη γονεϊκή εμπλοκή***

Παρά τα πολλά πλεονεκτήματα που επιφέρει η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι Kerbow και Bernhardt (1993) βρήκαν ότι δυστυχώς, υπήρχαν πραγματικά εμπόδια, τα οποία επηρέασαν αρνητικά την εμπλοκή του κάθε μέλους (γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών).

Πραγματικά, ο μηχανισμός που ενθαρρύνει τους γονείς να εμπλακούν στη μάθηση των παιδιών τους δεν έχει επαρκώς κατανοηθεί (Kerbow&Bernhardt, 1993). Επιπλέον, υπάρχουν πολλά στοιχεία που δηλώνουν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συχνά έχουν πολύ διαφορετικές απόψεις για τους λόγους που τα παιδιά έχουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, τον κατάλληλο ρόλο για το γονέα στο σχολείο και το ρόλο του διευθυντή (Abrams&Gibbs, 2000). Ορισμένες, μάλιστα, φορές προκαλείται η εντύπωση πως ανήκουν σε δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα, όπου ο καθένας χωριστά μάχεται για το καλό του παιδιού. Το παιδί, όμως, από μια τέτοια διαμάχη δεν ωφελείται ποτέ. Οι άνθρωποι, που είναι υπεύθυνοι για τη ζωή του στο σχολείο και στο σπίτι, οφείλουν να συνεργάζονται συνειδητά, για να κάνουν τους χώρους αυτούς υποστηρικτικούς και δημιουργικούς για το παιδί (Πολυχρονοπούλου, 2004). Η έλλειψη επικοινωνιακής εμπλοκής δυσχεραίνει και συχνά εμποδίζει τη συνεργασία. Η έλλειψη πίστης της αναγκαιότητας συνεργασίας και η τοποθέτησή της στη βάση της τυπικής επαφής αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ουσιαστικής συνέργειας (Koutrouba, 2012. (Athanasoula – Reppa, Makri – Botsari, Kounenou, &Psycharis, 2010).

Η πεποίθηση εκπαιδευτικών και γονέων ότι η επικοινωνία είναι απαραίτητη μόνο σε περίπτωση που εμφανιστεί μαθησιακό ή συμπεριφορικό πρόβλημα είναι παράγοντας αρνητικός για τη σύναψη επικοινωνιακής σχέσης (Epstein, 2007). Ταυτόχρονα, η έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων εμφανίζεται να μπαίνει



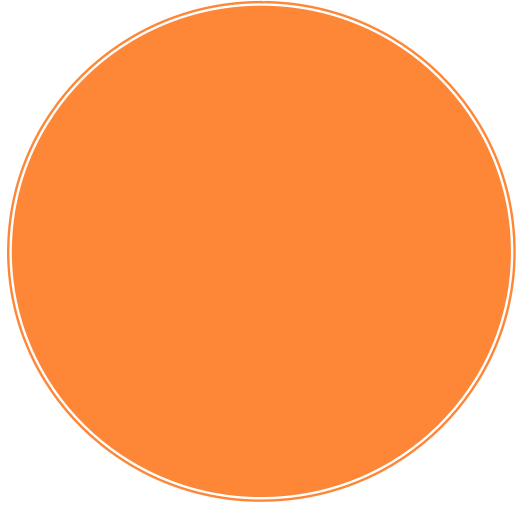
εμπόδιο στη σχέση και τη συνεργασία (Larocqueetal, 2011. Morris&Taylor, 1998. Walker&Dotger, 2011).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την αυστηρή οριοθέτηση των γονέων εξαιτίας του φόβου τους για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μπορεί να εμπλακούν στο έργο τους. Αυτό έγκειται τόσο στην ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού όσο και στην έλλειψη πείρας ή σε πρότερη αρνητική εμπειρία (Xu&Gulosino, 2006. Angelidesetal., 2006).

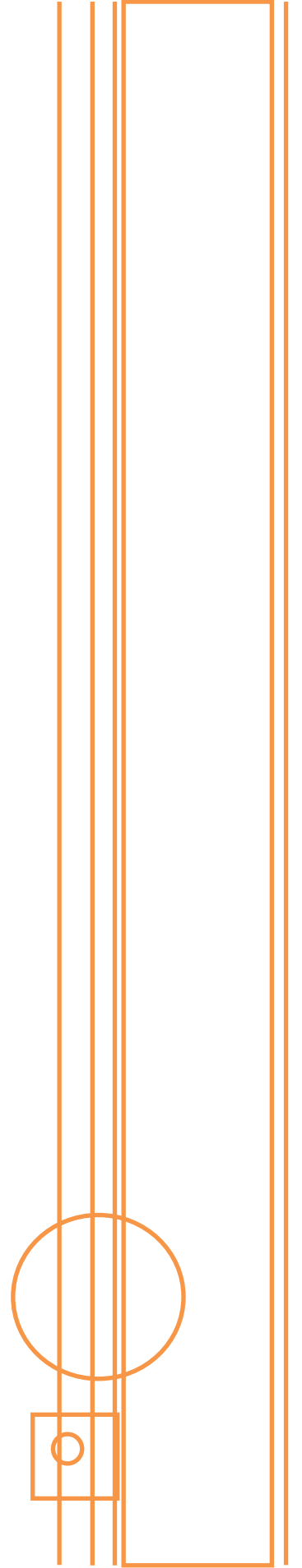
Οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές κρατούν σε απόσταση τη σχέση γονέων-δασκάλων και δημιουργούν ποικίλα προβλήματα στην επικοινωνία αλλά και δυσκολίες στη συμμετοχή των γονέων στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου. Από τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε αστικά σχολεία της Αμερικής, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, που δεν ήξεραν καλά την αγγλική γλώσσα, συμμετείχαν λιγότερο στις δραστηριότητες του σχολείου. Όμως, στα σχολεία όπου οι διευθυντές τους είχαν καινοτόμες ιδέες και το προσωπικό ήταν προσιτό και εργατικό, οι διαφορές αυτές ελαχιστοποιήθηκαν, το χάσμα των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών γεφυρώθηκε και σύντομα καλλιεργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και καλής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (Funkhouser&Gonzales, 1997).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα, λοιπόν, ότι η γονεϊκή εμπλοκή μέσα από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές, ιστορικές και τεχνολογικές εξελίξεις συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην αυτοπεποίθηση των γονέων και γενικότερα στην πρόοδο και εξέλιξη της κοινωνίας. Η γονεϊκή εμπλοκή, συνεπώς, δεν μπορεί να εννοηθεί ως ενιαία και μονοδιάστατη έννοια, γιατί ως διαδικασία και περιεχόμενο συνεπικουρείται και από άλλους παράγοντες. Προϋπόθεση για την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών είναι πρώτα η αντίληψή τους για τη μάθηση των παιδιών, έπειτα το μορφωτικό τους επίπεδο και τέλος, οι προσδοκίες τους για την πρόοδο των παιδιών τους. Παράγοντες που συμβάλλουν στο βαθμό και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής είναι η ίδια η επίδοση του παιδιού, το φύλο του, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών κ.ά. Οι γονείς, όμως, δεν εμπλέκονται με τον ίδιο τρόπο στη μάθηση των παιδιών τους. Διαφορετικοί γονείς ασκούν και διαφορετικό τύπο εμπλοκής, προξενώντας τα αντίστοιχα για το παιδί και τη μάθησή του αποτελέσματα. Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή αντιμετωπίζει εμπόδια, πότε από τους ίδιους τους γονείς και πότε από κάποιους εκπαιδευτικούς. Το χάσμα, όμως, δεν είναι αγεφύρωτο, εφόσον ασφαλώς οι

αρμόδιοι φορείς κατανοήσουν τη σημαντική ωφέλεια της συνεργασίας τους και επιδείξουν την απαραίτητη θέληση να συμβαδίσουν στο δρόμο για την πρόοδο του παιδιού.



ΖΕΡΒΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ



## **ΑΙΤΙΑΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ**

### **1. Αιτιακή απόδοση της επίδοσης και γονεϊκή εμπλοκή**

#### **1.1 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης**

Στα πρώτα στάδια της εργασίας του, ο Weiner (1972) πρότεινε 4 παράγοντες στους οποίους, όπως πίστευε, ο άνθρωπος απέδιδε το βαθμό της επίδοσής του: την ικανότητά του, την προσπάθεια που κατέβαλε, τη δυσκολία του καθήκοντος και την τύχη. Τις τέσσερις αυτές αποδόσεις της επιτυχίας ή αποτυχίας τις ταξινόμησε σε δύο διαστάσεις: τη Σταθερότητα (σταθερή, ασταθής) και την Αιτιότητα (εσωτερική, εξωτερική). Θεώρησε, μάλιστα, ότι η Ικανότητα είναι ένα σταθερό και εσωτερικό τμήμα του εαυτού μας, ενώ η Προσπάθεια είναι βέβαια εσωτερική, αλλά είναι ασταθής, αφού το άτομο άλλοτε προσπαθεί περισσότερο και άλλοτε λιγότερο. Η Δυσκολία του καθήκοντος είναι πάντοτε σταθερή, αλλά θεωρείται εξωτερικός παράγοντας. Τέλος, η Τύχη είναι πράγματι ασταθής παράγοντας και οφείλεται σε εξωγενή αίτια και όχι στο ίδιο το άτομο.

Αργότερα, όμως, ο Weiner (1979, 1985) αναδιάρθρωσε τον πίνακα και ισχυρίστηκε ότι πιθανόν υπάρχουν χιλιάδες αιτίες όπου το άτομο μπορεί να αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του. Και αυτή τη φορά για την ταξινόμηση των αιτών αυτών πρότεινε τρεις διαστάσεις. Τη Σταθερότητα, την Αιτιότητα και τον Έλεγχο. Στη νέα διάσταση, αυτή του Ελέγχου, ο Weiner ισχυρίζεται ότι το άτομο αποδίδει την επιτυχία του σε κάποιους παράγοντες που άλλοτε μπορεί να τους ελέγξει και άλλοτε όχι (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003). Έτσι, η απόδοση στη σκληρή μελέτη είναι πάντοτε, σύμφωνα με τον Weiner (1985), ένας παράγοντας ελεγχόμενος, ενώ η στάση του δασκάλου προς το μαθητή είναι παράγοντας μη ελέγξιμος.

Όπως, επίσης, αναφέρει ο Weiner (1985) (στο Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου 2003, σελ. 244), οι αιτίες που αποδίδονται στη διάσταση της Αιτιότητας επηρεάζουν το αυτοσυναίσθημα. Η απόδοση της επιτυχίας ή αποτυχίας σε αιτίες που ταξινομούνται στη διάσταση της Σταθερότητας, επηρεάζει τις προσδοκίες,

ενώ ή απόδοση της επιτυχίας ή αποτυχίας του ατόμου σε αιτίες που κατατάσσονται στη διάσταση του Ελέγχου επηρεάζει και τα συναισθήματα. Χαρακτηριστικά, αν το άτομο αποδώσει τυχόν αποτυχία σε εσωτερικά, σταθερά και μη ελεγχόμενα αίτια, π.χ. στις νοητικές του ικανότητες, τότε είναι πιθανό να μην ξαναπροσπαθήσει. Αντιθέτως, αν αποδώσει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικά αλλά περιστασιακά και ελεγχόμενα αίτια (π.χ. στην προσπάθειά του), τότε έχει πολλές πιθανότητες να ξαναπροσπαθήσει και, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια την επόμενη φορά (Κοκκινάκη, 2005), να σημειώσει βελτίωση.

Οι μαθητές που πιστεύουν ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως τύχη ή η ευκολία της δραστηριότητας, καθορίζουν την επίδοσή τους, έχουν, συνήθως, άγχος εντονότερο από μαθητές που αντιλαμβάνονται την επίδοση ως το αποτέλεσμα εσωτερικών αιτιακών αποδόσεων, όπως η ικανότητα και η προσπάθεια. «Βλέπουν τους εαυτούς τους σα να έχουν λιγότερη ισχύ στον περίγυρό τους (σε αυτή την περίπτωση την τάξη τους και τη μάθησή τους) και σε αυτό που τους συμβαίνει», ενώ οι μαθητές με υψηλότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου...«έχουν γενικά μεγαλύτερη πίστη στον εαυτό τους, είναι περισσότερο ριψοκίνδουνοι, είναι περισσότερο περίεργοι και επισπεύδουν την επιτυχία σχετικά με την αποτυχία, όταν ενασχολούνται με μαθησιακές δραστηριότητες» (Wiseman&Hunt, 2001, σελ. 46).

Οι Wiseman και Hunt (2001) βρήκαν, επίσης, ότι είναι δυνατό να επιτευχθούν υψηλότερα επίπεδα επίδοσης μέσα από μαθησιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούν κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, αμοιβές και προσεγγίσεις διδασκαλίας, με τις οποίες οι μαθητές οδηγούνται να βιώσουν την επιτυχία, με συνέπεια να αντιληφθούν ένα μεγαλύτερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου.

Γενικότερα, στο πλαίσιο που αφορά στην επίδοση, η επίδραση καθορίζεται από το πεδίο της διάστασης του ελέγχου. Ένα άτομο που τοποθετεί την ευθύνη για επιτυχία ή αποτυχία στην ικανότητα - προσπάθεια (εσωτερικούς παράγοντες) αισθάνεται περηφάνια ή ντροπή περισσότερη από κάποιον που τοποθετεί την ευθύνη για το αποτέλεσμα στη δυσκολία της εργασίας ή στην τύχη (εξωτερικοί παράγοντες) (Weiner, 1984).

Από την έρευνα του Spera (2006, σελ. 480) σε 184 εφήβους διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις αξίες των γονιών τους στατιστικά, σχετίζονται, σημαντικά με τις αναφορές τους για την εμπλοκή των

γονιών τους στη σχολική τους ζωή και το γονεϊκό έλεγχο. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία σχετίζονται θετικά με το ενδιαφέρον που επιδείκνυαν οι μαθητές για το σχολείο, την εσωτερική ακαδημαϊκή αυτορύθμιση και τους στόχους τους. Τέλος, στη σχέση γονεϊκής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού συνεισφέρει περισσότερο ο τύπος γονέα που έχει ως κέντρο το παιδί.

Οι Rytkonen, Aunola, και Nurmi (2005, σελ. 518) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 182 μητέρες και 167 πατεράδες παιδιών νηπιακής ηλικίας και πρώτης και δευτέρας δημοτικού, διαπίστωσαν ότι οι γονείς των παιδιών που βρίσκονταν στο Νηπιαγωγείο απέδιδαν την επιτυχία των παιδιών τους στην ικανότητα των ίδιων των παιδιών και στη διδασκαλία. Όταν σε λίγο καιρό τα παιδιά πήγαν στο Δημοτικό, οι γονείς απέδιδαν όλο και περισσότερο την επίδοση των παιδιών στην ικανότητά τους, ενώ την αποτυχία τους την απέδιδαν στην έλλειψη προσπάθειας. Εν κατακλείδι, όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία των παιδιών, τόσο οι γονείς την απέδιδαν στην προσπάθεια και την ικανότητα των παιδιών τους, ενώ, αντίθετα, τη χαμηλή επίδοση είχαν την τάση να την αποδίδουν στη διδασκαλία.

### *1.2 Αιτιακή Απόδοση της επίδοσης από το γονιό*

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

Σύμφωνα με τον Αυστριακό Ψυχολόγο Fritz Heider, ο οποίος θεωρείται και ο πατέρας της αιτιακής απόδοσης, η αιτιακή απόδοση είναι η διαδικασία, που μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα (Griffin, 1994). Βλέποντας ένα άτομο να δρα αυτόματα βγάζουμε συμπεράσματα που μας δίνουν υπερβολικά απλές πληροφορίες. Κατά τον Heider υπάρχουν 3 στάδια αιτιακής απόδοσης:

- ❖ Αντίληψη της δράσης (Perception of action)
- ❖ Απόφαση της πρόθεσης (Judgement of intention)
- ❖ Αιτιακή απόδοση της διάθεσης (Attribution of disposition).

Ο Heider όρισε την αιτιώδη απόδοση ως την προσπάθεια να προβλέψει και να ελέγξει τον κόσμο, αναθέτοντας την παροδική συμπεριφορά σε σχετικά αμετάβλητες διαθέσεις. Η αυτοαντίληψη είναι μια ειδική περίπτωση αιτιακής απόδοσης (παίζω πιάνο γιατί μ' αρέσει). Οι άνθρωποι τις αιτίες της συμπεριφοράς τις εκτιμούν συστηματικά, με μια κοινότοπη αναζήτηση, για να κατανοήσουν για ποιο λόγο συμβαίνουν τα γεγονότα (Communication Theory: A First Look).

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

Ο Weiner πιστεύει ότι οποιαδήποτε θεωρία κινήτρων θα πρέπει να εμπεριέχει μια πλήρη σειρά γνωστικών διαδικασιών αλλά και συναισθηματικών, λογικών και μη λογικών ενεργειών. «Η βασική αρχή της θεωρίας της αιτιακής απόδοσης είναι ότι κάθε άτομο ζητά να κατανοήσει, ψάχνει να ανακαλύψει γιατί ένα γεγονός συνέβη» (Weiner, 1984, σελ. 18). Μια τυχαία-μη κατευθυνόμενη αιτιακή απόδοση απαντά στο ερώτημα γιατί συνέβη ένα αποτέλεσμα. Εάν γνωρίζει το γιατί κάποιος απέτυχε, μπορεί να αυξήσει τις εσωτερικές μεταβολές για επιτυχία.

Η έρευνα αιτίων δεν περιορίζεται σε έναν μόνο τομέα κινήτρων. Ο Weiner (1984) αναγνωρίζει ότι η επίδοση των μαθητών μπορεί να αποδοθεί ως ικανότητα, κίνητρο, αδυναμία των άλλων να εκτελέσουν κάποια καθήκοντα, ακόμα και ως τύχη. Ο αριθμός των αιτίων είναι άπειρος και εξαρτάται από τη συγκεκριμένη ενέργεια που είναι υπό εξέταση.

Ο ίδιος ο Weiner θεωρεί ακόμα ότι τα άτομα χρησιμοποιούν τέσσερα στοιχεία για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν το αποτέλεσμα που αφορά στην επίδοση ενός γεγονότος. Τα τέσσερα αιτιακά στοιχεία είναι: η ικανότητα, η προσπάθεια, ο βαθμός δυσκολίας στην εκτέλεση των καθηκόντων και η τύχη. Στην προσπάθειά του να εξηγήσει την επιτυχία ή την αποτυχία σε ένα γεγονός που σχετίζεται με την επίδοση, το άτομο εκτιμά το επίπεδο ικανότητάς του, την ποσότητα της προσπάθειας που

καταναλώνεται, τη δυσκολία της εργασίας, καθώς και το μέγεθος και την κατεύθυνση της τύχης. Από τα τέσσερα στοιχεία δύο περιγράφονται ως εσωτερικοί παράγοντες (ικανότητα και προσπάθεια), ενώ τα υπόλοιπα δύο ως εξωτερικοί (η δυσκολία των καθηκόντων και η τύχη). Δύο από τα στοιχεία, η ικανότητα και η δυσκολία της εργασίας, εμφανίζουν σταθερά χαρακτηριστικά, ενώ τα άλλα δύο, η προσπάθεια και η τύχη, εμφανίζουν ασταθή χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, το 15%-30% των παιδιών με αναγνωστική δυσχέρεια προέρχεται από οικογένειες με οικονομικό επίπεδο χαμηλό, ενώ η υποεπίδοση αυξάνεται, όσο προχωρούν οι τάξεις. Πάντως, για την επίδοση στην ανάγνωση σημαντικός παράγοντας είναι τα κίνητρα επίδοσης (Borkowski, Johnston, & Reid, 1987).

Κατά τον Weiner, τα άτομα ψάχνουν αιτίες για να εξηγήσουν την επίδοσή τους. Ο Weiner, μάλιστα, (1984) υπέθεσε ότι η Αιτιακή Απόδοση που σχηματίζουν τα άτομα επηρεάζει τις προσδοκίες επιτυχίας, τη συμπεριφορά επίδοσης και την απόδοση της επίδοσης. Για παράδειγμα, άτομα που αποδίδουν ατυχή αποτελέσματα στην ελλιπή προσπάθεια (μεταβλητές που ελέγχουν) αναμένεται να επιτύχουν επιμένοντας στην προσπάθεια. Αντιθέτως, τα άτομα που πιστεύουν ότι τα ατυχή αποτελέσματα οφείλονται σε μειωμένη ικανότητα (μια μη ελεγχόμενη μεταβλητή), έχουν πολύ λίγες προσδοκίες για επιτυχία, ενώ, συνήθως, ακολουθεί αποτυχία ή και τάση για εύκολη εγκατάλειψη (Weiner, 1994).

Έπειτα, σύμφωνα με τους Weineretal. (1971), η Αιτιακή Απόδοση επηρεάζεται από τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές και παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Π.χ., τα πιστεύω των γονιών για την ικανότητα των παιδιών τους στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, δεν επηρεάζουν μόνον τα πιστεύω των παιδιών για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση), αλλά συχνά είναι παράγοντας πιο σημαντικός από την επίδραση που ασκούσε η προηγούμενη ακαδημαϊκή επίδοση.

Βεβαίως, ρόλο στο σχηματισμό αιτιακών αποδόσεων, από την πλευρά των γονέων, παίζει και η ηλικία του παιδιού. Οι γονείς μεγάλων παιδιών αποδίδουν την επίδοσή τους σε διατεταγμένους παράγοντες, όπως η ικανότητα, αλλά και σε παράγοντες που το παιδί μπορεί να ελέγξει, όπως η προσπάθεια. Συνεπώς, οι σχέσεις μεταξύ αιτιακών σχέσεων γονέα-παιδιού μπορεί να είναι ισχυρότερες για τα μεγαλύτερα παιδιά. Ακόμα κι αν οι γονείς αποφεύγουν να αποδίδουν την επίδοση σε



χαμηλή ικανότητα, τα παιδιά αποδίδουν το άγχος τους σε άλλες αιτιακές μεταβλητές, όπως η αντανάκλαση της δικής τους ανεπαρκούς ικανότητας.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Weiner, το κίνητρο επίδοσης μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε την επιτυχία, αποδίδοντας τα αίτια της σε εσωτερικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στην προσπάθεια» (Jones et al., 1972, σελ.112).

Η Graham (1984), στη μελέτη της για τα κίνητρα μέσα στην τάξη από τη σκοπιά της αιτιακής απόδοσης, αναφέρει ότι « η αιτιακή απόδοση είναι το επίκεντρο σε μια θεωρία κινήτρων που έχει αποδειχθεί ότι είναι πολύ πλούσια και εφαρμόσιμη σε ένα ευρύ φάσμα εργασιών αναφορικά με τη επίδοση» (σελ. 31). Όταν οι γονείς αποδίδουν μεγάλη αξία στην εκπαίδευση, στη μόρφωση, στην προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί, καθώς και στην ικανότητά του, τότε ενισχύουν και τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να σημειώνουν στο σχολείο καλύτερη επίδοση και αυξημένη αναγνωστική ικανότητα (Ryan et al., 1995, σελ. 78, 82. Hess et al., 1984).

Οι Eccles, Jacobs, και Harold (1990) πραγματοποίησαν εκτεταμένη έρευνα σχετικά με την επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των γονιών αναφορικά με τις ικανότητες των παιδιών τους, και κατά συνέπεια, στο πώς αυτές οι αντιλήψεις ενδέχεται να επηρεάσουν τόσο την επίδοση και την εμπλοκή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες όσο και την αυτοαντίληψή τους για τις ικανότητές τους σε αυτές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η αντίληψη των γονιών για τις ικανότητες των παιδιών τους στις διάφορες δραστηριότητες επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως κοινωνικούς, καθώς και από το δικό τους ερμηνευτικό σύστημα πεποιθήσεων. Το ερμηνευτικό σύστημα πεποιθήσεων των γονέων γενικά για το ρόλο του φύλου, σε συνδυασμό με το φύλο του παιδιού τους, επηρεάζει τα συμπεράσματα που αυτοί εξάγουν, με βάση τις επιδόσεις των παιδιών τους, για την ικανότητά τους σε διάφορες περιοχές δραστηριοτήτων, που θεωρούνται στερεότυπα για το κάθε φύλο. Τα συμπεράσματα αυτά των γονέων επηρέασαν και τις προσδοκίες τους για τις μελλοντικές επιδόσεις των παιδιών τους σε αυτές τις δραστηριότητες αλλά, κατά συνέπεια, και τις ευκαιρίες που δίνουν οι γονείς στα παιδιά για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους σ' αυτές τις διάφορες περιοχές δραστηριοτήτων.

### 1.3 Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το παιδί

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού ξεκινάει οπωσδήποτε από τον πυρήνα της οικογένειας. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα μέλη της καθορίζει ως ένα μεγάλο βαθμό και την αυτοεικόνα του παιδιού. Μέσα από τις προσκείμενες που αυτό λαμβάνει δημιουργεί την εικόνα και την ταυτότητά του. Πρόκειται για την αυτοαντίληψη, για την εικόνα δηλαδή που το παιδί έχει σχηματίσει για τον εαυτό του μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που έχει αναπτύξει με τους σημαντικούς άλλους, με τους οποίους βρίσκεται σε επαφή και ιδιαίτερα με τους γονείς του.

Οι Marsh, Hau και Kong (2002, σελ. 759-760 ) προκειμένου να ερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη, την ακαδημαϊκή επίδοση και τη γλώσσα διδασκαλίας διεξήγαγαν δετή έρευνα σε 7.802 μαθητές Γυμνασίων του Χονγκ-Κονγκ. Από τα αποτελέσματά τους διαπιστώθηκε ότι η προγενέστερη αυτοαντίληψη έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην επόμενη επίδοση και η προγενέστερη επίδοση επιδρά στην επικείμενη αυτοαντίληψη. Υπάρχει, δηλαδή, σχέση αιτίας και αιτιατού με τη μόνη διαφορά ότι δεν μπορεί να καθοριστεί ποιο προηγείται και ποιο έπεται.

Οι Michael και Smith (1976) αναφέρουν χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων ότι: .... «η συχνή επιτυχία οδηγεί σε παραπέρα επιτυχία. Η επαναλαμβανόμενη αποτυχία οδηγεί σε μια μεγαλύτερη αίσθηση αποτυχίας, άγχους και αποξένωσης» (σελ. 522). Η μελέτη της Boruchovitch (2004, σελ. 59) σε 110 έφηβους της Βραζιλίας, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, απέδειξε ότι οι μαθητές την επιτυχία ή την αποτυχία τους την αποδίδουν τόσο σε εξωγενείς όσο και σε ενδογενείς παράγοντες. Όμως, πιο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες, είτε για την επιτυχία είτε και για την αποτυχία των μαθητών, φάνηκε ότι είναι οι εσωτερικοί. Συγκεκριμένα, η προσπάθεια αλλά και η έλλειψη των εσωτερικών παραγόντων ήταν από τις πιο συνήθεις απαντήσεις των εφήβων.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το γονεϊκό τύπο (απαιτητικός και υπεύθυνος), η γονεϊκή εμπλοκή (οι αξίες των γονέων και η εμπλοκή τους στο σχολείο), ο χαρακτήρας των δασκάλων (έλεγχος και υπευθυνότητα) και η σχολική ατμόσφαιρα (η υπευθυνότητα του σχολείου και η υποστήριξη ενός κοινωνικού περιβάλλοντος) είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής επίδοσης. Εντούτοις, τη σχέση ανάμεσα στο μαθητικό πλαίσιο και την ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται ότι ρυθμίζουν

τα κίνητρα και η ικανότητα των μαθητών (Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001, σελ. 516).

Η Mandara (2008, σελ. 221) εξέτασε τις επιδράσεις που ασκούσε στην ακαδημαϊκή επίδοση Αφρικανο-Αμερικανών αγοριών η λειτουργία της οικογένειας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο αυθεντικός τύπος γονέα είναι περισσότερο από κάθε άλλο τύπο γονέα αυτός που ωθεί τα παιδιά, να αποδεχτούν την πολιτιστική τους κληρονομιά και να την ενδυναμώσει, προκειμένου από τη μια να αποφύγει τα εμπόδια και από την άλλη να επιτύχει τους στόχους του. Τέτοιοι γονείς εμπλέκονται πιο δυναμικά στις εργασίες των παιδιών, περιορίζουν τον αντιπαραγωγικό τους χρόνο και αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους στο σχολείο.

Οι μαθητές που τείνουν να αποδίδουν την επίδοσή τους σε εσωτερικούς παράγοντες (ικανότητες και προσπάθεια) συνήθως έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση. Αντίθετα, οι μαθητές που αποδίδουν την επίδοσή τους σε εξωτερικούς παράγοντες (γονείς, δασκάλους, τύχη) παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Όσοι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη σχολική τους επίδοση επιρρίπτουν ευθύνες στις πρακτικές και παραλείψεις των δασκάλων, στη συμπεριφορά των γονιών ή σε τυχαία γεγονότα και συγκυρίες. Τα παιδιά, όμως, με ικανοποιητικές επιδόσεις τείνουν να αποδίδουν την επίδοσή τους στις δικές τους ικανότητες ή στην προσπάθειά τους, έχουν δηλ. εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Christenson et. al., 1992. Georgiou, 1999b. O'Sullivan & Howe, 1996. Stevenson & Lee, 1990). Σύμφωνα με τους Lightbody et. al. (1996), McAlister (1996), Powers και Wagner (1984), οι περισσότεροι άνθρωποι, όταν επιτυγχάνουν, έχουν την τάση να διεκδικούν τον προσωπικό έπαινο, ενώ όταν αποτυγχάνουν επιρρίπτουν τις ευθύνες αλλού. Είναι φαινόμενο που ονομάζεται «προκατάληψη υπέρ του εαυτού μας (self-serving bias) και χαρακτηρίζει τόσο τους δυνατούς όσο και τους αδύνατους ακαδημαϊκά μαθητές» (Γεωργίου, 2000, σελ. 155).

#### *1.4 Σχέση αιτιακής απόδοσης – γονεϊκής εμπλοκής – επίδοσης*

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 215 μαθητές Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού και στους γονείς τους στο HongKong, προκειμένου να φανεί εάν η γονεϊκή εμπλοκή

είναι απόρροια των προσδοκιών των γονέων και κατόπιν, ο αντίκτυπος στην επίδοση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους δημιουργούν και την αντίστοιχη εμπλοκή στη μάθησή τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επίδοση του παιδιού. Διαφορετικοί γονείς δημιουργούν διαφορετικά πλαίσια για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, εξαιτίας των προσδοκιών που καλλιεργούν για την επίδοση των παιδιών τους, αλλά και τον τρόπο, κατ' επέκταση, με τον οποίο εμπλέκονται στη μάθησή τους. Οι προσδοκίες των γονέων για την ικανότητα των παιδιών τους, η απόδοση που προσδίδουν σε διάφορους παράγοντες για την επίδοση των παιδιών και η επίδρασή τους, στο βαθμό με τον οποίο εμπλέκονται στη μαθητική ζωή, επηρεάζει και την επίδοση του παιδιού. Όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους στην προσπάθεια που αυτό καταβάλλει, είθισται να εμπλέκονται πιο ενεργά από ότι οι γονείς που αποδίδουν την επίδοση στην τύχη (Phillipson, 2009, σελ. 464).

Οι Dornbush, Troyer, Steinberg και Ritter (2006, σελ. 525) με την έρευνά τους σε μαθητές Λυκείου στην Καλιφόρνια και στο Γούιςκονσιν διαπίστωσαν ότι οι μαθητές, που οι γονείς τους διακρίνονταν ως μη δημοκρατικοί και δεν ήταν κοινωνικά υποστηρικτικοί, απέδιδαν την επίδοσή τους περισσότερο σε εξωτερικά αίτια παρά στην ελλιπή ικανότητά τους. Επίσης, οι έφηβοι ασχολούνταν όλο και λιγότερο με τις σχολικές τους εργασίες, όταν οι αποδόσεις που προσέδιδαν για την επίδοσή τους ήταν δυσλειτουργικές στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία ή αποτυχία.

Συναφή με τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν και αυτά των Bandura, Barbaranelli, Carpura και Pastorelli (1996, σελ. 1217). Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς, υπάρχει αναμφίβολα σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των γονέων για την αποτελεσματικότητά τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους μέσα από την επίδραση που αυτές οι αντιλήψεις ασκούν στις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών ότι μπορούν μόνο τους να ρυθμίζουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Όσοι γονείς θεωρούν ότι μπορούν να παρέμβουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους, και ιδιαίτερα με τρόπο αποτελεσματικό, δημιουργούν υψηλές προσδοκίες στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να μπορούν κάθε φορά να αυτορυθμίσουν τη συμπεριφορά τους. Βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δεν έδειξαν, άμεση σχέση των προσδοκιών των γονέων με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, εξαιτίας της άρνησής τους να συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου. Γενικότερα, η έρευνά τους έδειξε ότι ο τρόπος με τον οποίο

αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή ικανότητα του παιδιού τους ορίζει, κατά ένα μεγάλο μέρος, και τις φιλοδοξίες που καλλιεργούν για τη σχολική τους επίδοση. Η αντίληψη που σχηματίζουν και οι φιλοδοξίες που καλλιεργούν για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους, οδηγούν, κατά κανόνα, σε υποστηρικτικές και σταθερές μεθόδους παρέμβασης μέσα στο σπίτι, γεγονός που επιδρά θετικά και στην επίδοση του παιδιού.

Η απόδοση της επίδοσης, όπως ήδη έχει αναφερθεί, σε σταθερά εσωτερικά αίτια έχει ως αποτέλεσμα τόσο την αύξηση της αυτοπεποίθησης όσο και τη θέληση για προσπάθεια και επιτυχία. Ανάλογα, πάντως, ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ross και Broh (2000, σελ. 280), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι, όταν οι έφηβοι αποδίδουν την επίδοσή τους σε σταθερούς εσωτερικούς παράγοντες, κατά το δυνατόν ελεγχόμενους από τους ίδιους και ταυτόχρονα οι γονείς τους παρουσιάζονται υποστηρικτικοί, τότε αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και, κατά συνέπεια, και η επίδοσή τους στο σχολείο.

Η αντίληψη των γονιών για την αποτελεσματικότητά τους κατά την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, δημιουργεί βασικές προϋποθέσεις για ενεργό εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα και τη μάθηση των παιδιών. Καλλιεργώντας κατάλληλο μορφωσιογόνο περιβάλλον στο σπίτι, γίνονται αρωγοί της προσπάθειας του παιδιού, πιστεύουν στις ικανότητές του, ενισχύουν τη γλωσσική του ευχέρεια και δίνουν αξία στην εκπαίδευση. Παράλληλα, με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των γονέων να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους αυξάνεται το επίπεδο συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή του παιδιού. Οι σχέσεις αυτές (αντίληψη της ικανότητας επιρροής των γονέων, αντίληψη της ικανότητας επιρροής των εκπαιδευτικών και ενεργός συμμετοχή των γονέων) έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, και, συνεπώς, τη βελτίωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης (Bandura, 1993, σελ. 114).

Ως συνέχεια της παραπάνω έρευνας ακολουθεί η έρευνα των Carraja, Barbaranelli, Steca, και Malone (2006, σελ. 485) σύμφωνα με την οποία, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους ικανό και παραγωγικό, παρουσιάζονται ασφαλώς περισσότερο οργανωμένοι, είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και σχεδιάζουν πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, ικανοποιούν τις ανάγκες των νέων,

εκπέμπουν ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και με όλα αυτά προκαλούν θετικό αποτέλεσμα για την επίδοση των παιδιών.

Τελικά, από την ανασκόπηση των ερευνών γίνεται αντιληπτή και η σημαντικότητα της σχέσης αιτιακής απόδοσης – γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται απλά στους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την επίδοση. Όταν, όμως, γνωρίζουμε τα βαθύτερα αίτια, που οδηγούν τους γονείς να υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς, τότε η παρέμβαση μπορεί να γίνει πιο μεθοδική, και, συνεπώς, πιο ουσιαστική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrams, L., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for School Change School-Community Collaboration in a Full-Service Elementary School. *Urban Education* 35(1), 79-103, Doi: 10.1177/0042085900351005.
- Adams, K., & Christenson, S.L. (1998). Differences in Parent and Teacher Trust Levels: Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1/2).
- Adams, K., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.
- Antonelli, A.L. (2005). *Organizational and SES Predictors of Student Achievement and School Effectiveness*. Ανάκτηση από: ProQuest/UMI.
- August, G.J., Anderson, D., & Bloomquist, M.L. (1992). Competence enhancement training for children: An integrated child, parent, and school approach. In S. L.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207-2211.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Barbaranelli, c., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Barr, 2005. Parental involvement in student learning: do student achievement and parent trust matter? ProQuest Dissertations Publishing.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1994). Parent Involvement and School Responsiveness: Facilitating the Home-School Connection in Schools of Choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 1-21, Doi: 10.3102/01623737017001001.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Becher, R. (1984). Parent involvement: A review of research and principles of successful practices. Washington, DC: National Institute of Education
- Becker H. J., & Epstein, J. L. (1982) Parent Involvement: A survey of Teacher Practices, *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85, 33-45, Doi: 10.1177/019263650108562704.
- Bempechat, J. (1998). Against the odds: How "at-risk" students EXCEED expectations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. *Early Childhood Education Journal* 23(2), 119-123.
- Berger, E. H. (1996). Communication: The key to parent involvement. *Early Childhood Education Journal* 23(3), Doi: 10.1007/BF02364757.
- Bernigner, J. M., & Rodriguez, R. C. (1989). The principal as a catalyst in parental involvement. *Momentum*, 20(2), 32-34.
- Bianchi, S. M. (2000). Maternal Employment and the Time with Children: Dramatic change or Surprising Continuity? *Demography*, 37(4), 401-414.
- Bloom, B. S. (1964). Stability and Change in Human Characteristics. (Book Reviews by S. A. Barnett). *Developmental Medicine & Child Neurology*, 8(3), 355-364.
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-18.



- Bloom, B. S. (1986). The home environment and school learning. Paper commissioned by the Study Group on the National Assessment of Student Achievement (Eric Document Reproduction Service No. ED 279 663).
- Bowen, L. A. (2003). Family-school partnerships in Rhode Island suburban middle schools. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Johnson & Wales University, Providence: Rhode Island.
- Brandt, R. (1989). On Parents and Schools: A Conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 47(2), 24-27.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, M. A. (2001). Recruiting and using volunteers in meaningful ways in secondary schools. NASSP Bulletin, 85, 46-52, Doi: 10.1177/019263650108562705.
- Boruchovitch, E. (2004). A Study of Causal Attributions for Success and Failure in mathematics among Brazilian Students. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 53-60.
- Campbell, J.R. & Connolly, C. (1984). Impact of ethnicity on math and science among the gifted. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Campbell, J. R. & Connolly, C. (1987). Deciphering the effects of socialization. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 7(3), 208-222.
- Campbell, J. R. (Ed.) (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Cross-national and cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 21 (7), 667-747.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Effects on high school academic success. Report No. 27. Baltimore, MD: CRESPAR (Center for Research on the Education of Students Placed at Risk), Johns Hopkins University  
<http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>.

- Γεωργίου, Στ. (2000). Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικάγράμματα
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chavkin, N. F. (1993). Families and schools in a pluralistic society. Albany, NY: State University of New York Press.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L., Jr. (1987). Enhancing parent involvement: Guidelines for access to an important resource for school administrators. *Education and Urban Society*, 19, 164-184.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118-132.  
<http://dx.doi.org/10.1037/h0088315>
- Christenson, S. L. (2000). Families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationship. In R.C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to kindergarten* (pp. 143-177). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Christenson, S. L. (2002). Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence? Invitational Conference: The Future of School Psychology. Indianapolis, Indiana.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-122.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). School and families: Creating essential connections for learning. NY.: Guilford Press.
- Christenson, S.L., & Anderson, A. R. (2002). The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Γκότση, Α. (2018). Η γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση. Ανάκτηση 31/7/2019, από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40009>

- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-School Relations and the Empowerment Process. *The Elementary School Journal*, 91(3), Special Issue: Educational Partnerships: Home-School Community, 261-269.
- Comer, J. P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American*, 259(5), 42-48.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1994). Taking Stock. Views of Teachers, Parents, and Students on School, Family, and Community Partnerships in High Schools. Report No. 25. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. Johns Hopkins University.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben-Avie, M. (1996). Rallying the whole village: The Comer process for reforming education. N.Y.: Teachers College Press
- Δαβάζογλου, Α. & Κουραντζή, Ε. (1999). Η εκπαίδευση των γονέων, μια κρίσιμη στρατηγική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.
- Dardig, J. & Rasset, A. (1979). Working with parents of handicapped Children. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools (CREMS Rep. No. 33). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Eds.), Families and schools in a pluralistic society (pp.53-72). Albany: State University of New York Press.
- De Carvalho, M. E. P. (2000). Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Desforges, C., Abouchar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement: A Literature Review. Nottingham: DfES Publications.
- Diaz, A. L. (2003). Personal, Family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 43-46. Document Reproduction Service No. ED 279 663).

- Earle, A. M. (2006). *Schools and School Life*. N.Y.: Elibron Classics.
- Easterlin, R. A. (1981). Why Isn' t the Whole World Developed? *The Journal of Economic History*, 41(1), 1-19.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Family involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In: A. Booth & J. F. Dunn (Eds), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Edwards, P. A., Fear, K. L., & Gallego, M. A. (1995). Role of parents in responding to issues of linguistic and cultural diversity. In E. E. Garcia, B. McLaughlin, G. Spodek, & O. Saracho (Eds.), *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education* (pp. 141-153). New York: Teachers College Press.
- Elias, M.S. (2006). Relationship Between Parent-Child Interaction and Academic Performance of the Children. *J. Life Earth Sci.*, 1(2), 73-75.
- Ellis, R. M. (2005). Relationship Between Parenting Styles and children's Motivational Style: The Development of Learned Helplessness. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. University of Kansas.
- Epstein, J.L. (1984). *Effects on Parents of Teacher Practices in Parent Involvement*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62, 18-41.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reaction to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: State education agencies should lead the way. *Community Education Journal*, 14(4), 4-10.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Aiken (Ed), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed.) (pp. 1139-1151). NY: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Becker, H. J. (1982). Teachers' Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(2), 103-113.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 3, 289-306.

- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1994). Trust fund: School family and community partnerships in high schools (Report No. 24). Baltimore: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., (2007). Improving Family and Community involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8, 16-22.
- Ermisch, J., & Francesconi, M. (2001). Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments. *Economica*, 68, 137-156.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 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(2), 367-376.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109 – 120.
- Ferguson, D. L., Kozleski, B., Smith, A. (2005). Transformed, Inclusive Schools: A Framework to Guide Fundamental Change in Urban Schools. *Effective Education for Learners with Exceptionalities*, 15, 43-74.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40, DOI: 10.1080/00220670009598740.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some Parents Don't Come to School. *Educational Leadership*. Ανάκτηση από [http://www.lopezlearning.net/files/Why\\_some\\_parents\\_don\\_t\\_come\\_to\\_school.pdf](http://www.lopezlearning.net/files/Why_some_parents_don_t_come_to_school.pdf).
- Fine, M. (1994). Framing a reform movement. In M. Fine (Ed). *Chartering urban school reform. Reflections on public high schools in the midst of change*. NY: Teachers College Press.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement That Makes a Difference. *Engaging Parents and the Community in Schools*, 55(8), 20-24.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Garotta, (2007).The Education Trust.Ημερομηνία ανάκτησης: 13-5-2009.  
<http://www2.edtrust.org/edtrust/ESEA>.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, St. (1999α). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, St. (1999b). Achievement attributions on 6th grade students and their parents. *Educational Psychology*, 19(4), 399-412.
- Georgiou, S. (2007). Parental Involvement: beyond demographics. *European Network about Parents in education*. 1(0), 59-62.
- Goldring, E. B., &Shapira, R. (1993). Choice, Empowerment, and Involvement: What Satisfies Parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 396-409, Doi: 10.3102/01623737015004396.
- Gonzalez, A. R. (2002). Parental Involvement: Its Contribution to High School Students' Motivation.*The Clearing House*, 75(3), 132–134, Doi: 10.1080/00098650209599252.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., & Garcia, M. (2002). A structural equational model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement.*The Journal of ExperimentalEducation*, 70(3), 257-287.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., 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.
- Grolnick, W. S., &Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.

- 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.
- Hay, I. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 311-321.
- Haynes, N.M., Comer, J.P., & Hamilton-Lee, H.M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*, 87-90.
- Haynes, N.M., Ben-Avie, M., Squires, D.A., Howley, J.P., Negron, E.N., & Corbin, J.N. (1996). It takes a village: The SDP school. Ημερομηνία ανάκτησης: 10-8-2019. <http://www.neighborhoodplanning.org/pdf/Takes%20a%20Village%20SDP%20School.pdf>
- Helmke, A., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 87*, 624-637
- Henderson, A. (1981). Parent participation-student achievement: The evidence grows. An annotated bibliography occasional paper. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. (1988). Parents Are a School's Best Friends. *The Phi Delta Kappan, 70*(2), 148-153.
- Henderson, A.T., & Berla, N. (Eds.) (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W., & Price, G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development, 55*, 1901-1912.
- Heward, W. (1996). Exceptional children. (5th ed). New Jersey: Merrill -Prentice Hall.
- Ho Sui-Chu, E., & Williams, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69*, 126-141.

- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Demsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, 97(2), 311-
- Hoover-Demsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V, Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M., & Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Horn, J. M. (1983). The Texas Adoption Project: Adopted Children and Their Intellectual Resemblance to Biological and Adoptive Parents. *Child Development*, 54, 268-275.
- Horn, L., & West, J. (1992). A profile of parents of eighth graders: National education longitudinal study of 1988, statistical analysis report. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ILCA (1996). Parental involvement in secondary schools. Great Britain: ILEA.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Parent-Teacher Contacts and Student Learning. *The Journal of Educational Research*, 74(6), 394-396.
- Iverson, B. K., & Walberg, H. J. (1982). Home environment and school learning: A quantitative synthesis. *Journal of Experimental Education*, 50, 144-151.
- Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kallery, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., & Weiner, B. (1972). Attribution: Perceiving the Causes of Behaviour. Morristown: General Learning Press.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic628923.files/D\\_jones\\_nisbett1971pp79-94.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic628923.files/D_jones_nisbett1971pp79-94.pdf).
- Juang, L., & Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25(1), 3-18.
- Kakavoulis, A. (1984). Ημερομηνία ανάκτησης: 5-7-2009. [http://scottishparents.com/conference/2000/workshop\\_alexandros\\_kakavoulis\\_greece.html](http://scottishparents.com/conference/2000/workshop_alexandros_kakavoulis_greece.html)



- Kakavoulis, A. (1994). Continuity in early childhood education: transition from preschool to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51.
- Kalenkoski, C. M., Ribar, D. C. & Stratton, L. S. (2005). Parental Child Care in Single Parent, Cohabiting, and Married Couple Families: Time Diary Evidence from the United Kingdom. *The American Economic Review*, 95(2), 194-198.
- Kamin, L. (1974). The science and politics of IQ. Potomac, MD: Ehrlbaum Associates.
- Keeves, J. P. (1974). The Home, the School and Achievement in Mathematics and Science. Home Environment and School Study Report, 4. Connecticut: Laurence Verry, Inc.
- Keith, T., Reiners, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Keith, T. Z., & Others. (1992). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement: LISREL Analysis of NELS-88 data. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 640).
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. & Bloom, B.S. (1993). The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kerbow, D., & Bernhardt, A. (1993). Parent intervention in the school: The context of minority involvement. In J. Coleman & B. Schneider (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 115-145). Boulder, CO: Westview.
- Klicka, C. J., Phillips, D. W. (1997). Why Parental Rights Laws Are Necessary. *Educational Leadership*, 55(3), 80-83.
- Knoke, D. (1990). *Political Networks. The Structural Perspective*. Cambridge, USA: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Clark, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: a research-community partnership. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(1), 35- 51, Doi: 10.1016/S0885-2006(01)00084-9.
- Landes, D. S. (2003). *The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education, 60*(2), 73-85.
- Lareau, A. (1989). Home Advantage. In S. B. Sheldon, (2002), *Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of parent Involvement, The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.
- Lareau, A., & Shuman, W. (1996). *The Problem of Individualism in Family-School Policies*. Ημερομηνία Ανάκτησης: 14-05-2010.  
[http://footntoes.asanet.org/images/members/docs/pdf/special/soe/soe\\_extra\\_1996\\_Article\\_2\\_Lareau.pdf](http://footntoes.asanet.org/images/members/docs/pdf/special/soe/soe_extra_1996_Article_2_Lareau.pdf)
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education 38*(1), 77-133, Doi: 10.1177/0042085902238687.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to Overcome Obstacles to Parent-Teacher Partnerships. *The Clearing House, 72*(4), 206-210, Doi:10.1080/00098659909599393.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

- Leitch, L. M., & Tangri, S. S. (1988). Barriers to Home-School Collaboration. *Educational Horizons*, 66(2), 70-74.
- Lewis, A. C., & Henderson, A. T. (1997). Urgent message: Families crucial to School Reform. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25.
- Lightfoot, S. L. (1980). Words apart: relationships between families and schools. *Teachers College Record*, 81(3), 395-399.
- Lim, C. K. (2000). Computer self-efficacy, academic self-concept and other factors as predictors of satisfaction and future participation of adult learners in web-based distance education. Boca Raton, FL: Florida Atlanta University.
- Lindle, J. C. (1989). What Do Parents Want from Principals and Teachers? *Educational Leadership*, 47(2), 12-14.
- Maddaus, J. (1990). Parental Choice of School: What Parents Think and Do. *Review of Research in Education*, 6, 267-295.
- Mandara, J. (2008). The Impact of Family Functioning on African American Males Academic Achievement: A Review and Clarification of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 108(2), 206 – 223.
- Marchant, G., J., Paulson, S. E., Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marjoribanks, K. (1979a). Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis. London: Routledge and Kegan Paul.  
<http://books.google.com/books?printsec=frontcover&vid=ISBN0710001673&vid>
- Marjoribanks, K. (1979b). *Ethnic Families and Children's Achievement*. Sydney: Allen & Unwin.
- Marjoribanks, K. (1979c). Intelligence, social environment, and academic achievement: A regression surface analysis. *The Journal of Experimental Education*, 47, 346-351.
- Marjoribanks, K. (1983). The Evaluation of a Family Learning Environment Model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-51.
- Marjoribanks, K. (1985). Families, Schools, and Aspirations: Ethnic Group Differences. *The Journal of Experimental Education*, 53, 141-147.

- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept. Theory measurement and research. In J. Suls (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, 4 (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh H. W., Hau, K.T. & Kong, C.K. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared With Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 39(3), 727-763.
- Marsh, H. W., & Seeshing Yeung, A. (1997a). Causal effects of academic self-concept on academic achievement - structural equation models of longitudinal data. *Journal of Education Psychology*, 89, 41-54.
- Mason, J. M., & Allen, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education*, 13 (pp. 3-47). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Mc Alister, H. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 123-131.
- Mc Bride, B., Bae, J., & Wright, M. (2002). An examination of family-school partnership initiatives in rural prekindergarten programs. *Early Education & Development*, 13(1), 107-125.
- Michael, W. B., & Smith, R. A. (1976). The development and preliminary validation of three forms of a self-concept measure emphasizing school-related activities. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 521-528.
- Minke, K.M. (2000). Preventing school problems and promoting school success through family-school-community collaboration. In: K.M. Minke & G.C. Bear (Eds.). *Preventing school problems – Promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 377-420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- Morrison, E., Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185-200.

- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο *Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6 (εκδ.), Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, (69-96). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης (2η Εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Muijs R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept - a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Murphy, J. (1991). The Effects of the Educational Reform Movement on Departments of *Educational Leadership*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 49- 65, Doi: 10.3102/01623737013001049
- National Association of State Coordinators of Compensatory Education (NASCCE). (1996). Distinguished schools report 1995-1996 school year: Title I: School-wide projects. Washington, D.C.: NASCCE.
- Ngeow, K. Y. (1999). Online resources of parent/family involvement. Ημερομηνία Ανάκτησης: 21-07-2010. <http://www.ericdigests.org/2000-2/online.html>.
- Nicolini, M. K. (2003). Teachers' perceptions of parent/teacher roles in parent involvement in education. Unpublished Dissertation, University of Florida. Gainesville.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed). NY: Longman. <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>.
- Nord, C. W., & West, J. (2001). *Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status*. U.S.: National Center for Education Statistics.
- O'Donnel, J., Kirkner, S. L., & Meyer-Adams. (2008). N. Low-Income, Urban Consumers' Perceptions of Community School Outreach Practices, Desired Services, and Outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 147-164.
- Okpala, C. O., Okpala, A.O. & Smith, F.E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.

- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461 – 474.
- O'Sullivan, J. T., & Howe, M. L. (1996). Casual Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-Income Families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363-387.
- Παρασκευόπουλος. Ι. Ν. (1984). Εξελικτική Ψυχολογία. Μέρος, Ι, Τόμος, 1. Αθήνα: Ιδίου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. Ημερομηνία Ανάκτησης: 28-5-2009.  
<http://www.specialeducation.gr/files/polyxronopoulou.doc>.
- Parke, R. D., Burks, V., Carson, J., Neville, B., & Boyum, L. (1994). Family-peer relationships: a tripartite model. In: R. D. Parke, & G. W. Ladd. (Eds). *Family-peer relationships: modes of linkage* (pp. 107-134). NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Parsons, T. (2008). The School Class as a Social System. In J. H. Ballantine, & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (3rd ed.) (pp. 80-85). London: Sage Publications, Inc.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, USA: Center of Innovation & Improvement.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
- Pepperl, L. C., & Lezotte, L. W. (2001). *Positive home-school relations*. Okemos, MI: Effective Schools.
- Phillipson, S. (2009). Context of academic achievement: lessons from Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(4), 447-468.
- Pianta, R., & Walsh, D. B. (1996). High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships. NY: Routledge. *Pluralistic society* (pp. 21-49). Albany: State University of New York.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). *Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do*

they Predict Observed Classroom Quality and Child–Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.

Ponsford, K. R., & Lapadat, J. C. (2001). Academically capable students who are failing in high school: Perceptions about achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 35(2), 137-156.

Power, T. J., & Bartholomew, K. L. (1987). Family-school relationship patterns: An ecological assessment. *School Psychology Review*, 16(4), 498-512.

Pyryt, M. C., & Mendaglio, S. (1996). The many facets of self-concept: Insights from the PyrytMendaglio Self-Perception Survey. *Exceptionality Education Canada*, 6(2), 75-83.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger L. H. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.

Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462, Doi:10.1016/0885-2006(92)90031-S.

Rich, D. (1987). Schools and Families: Issues and Action. Washington: National Education Association Report.

Rimm-Kaufman, S. E, Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14, 179–198.

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., & Gosling, S. D. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.

Rous, B., Hallam, R., Grove, J., Robinson, S. & Machara, M. (2003). Parent Involvement in Early Care and Education Programs: A Review of the Literature. Kentucky: University of Kentucky.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.

- Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice* (pp. 3–28). Newbury Park, CA: Sage.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). Family partnerships with high schools. The parents perspective (Report No. 32). Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR). U.S.: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2000). The National Network of Partnership Schools: How Research Influences Educational Practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1), 61-76.
- Sanders, M.G., & Simon, B. S. (2001). A Comparison of Program Development at Elementary, Middle, and High Schools in the National Network of Partnership Schools. *School Community Journal*, 7-28.
- Sarason, S. B. (1971). The culture of the school and the problem of change. Boston: Allyn & Bacon. Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Sattes, B.D., 1985. Parent involvement: A review of the literature. Occasional Paper Series. Charleston, W. VA.: Appalachia Educational Laboratory.
- Schoon, I., and Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: the influence of early family environment and long-term consequences. *Children & Society* 16(4), 260-272, Doi: 10.1002/chi.713.
- Seeley, D. (1989). A New Paradigm for Parent Involvement. In: N.F. Chavkin, Families and Schools in a Pluralistic Society (pp. 229-234). NY: State University of New York Press, Albany. *Teachers College Record*, 81(3), 395-399.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Shepard, R. & Rose, H. (1995). The power of parents: an empowerment model for increasing parental involvement. *Education*, 115, 1-6.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). Conjoint Behavioral Consultation. A Procedural Manual. N. Y.: Plenum Press
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student



achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299-317.

Sloane, K. D. (1991). Home support for successful learning. In S.B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 153-172). Greenwich, CT: JAI Press.

Song, I. S. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Sonnenschein, P. (1981). Parents and Professionals: An Uneasy Relationship. *Teaching Exceptional Children*, 14(2), 62-65.

Stallworth, J. T. (1982). Identifying barriers to parent involvement in the schools: A survey of educators. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbush, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 58, 1266-1281

Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Swap, S. M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. N. Y.: Teachers' College Press, Columbia University

Valencia, R. R., Henderson, R. W., & Rankin, R. J. (1985). Family status, family constellation, and home environment variables as predictors of cognitive performance of Mexican American Children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 323-331.

Walberg, H. J. (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity*. Berkeley, CA: McCutchan.

Watson, T., Brown, M., & Swick, K. J. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 72, 175-180.

Webster-Stratton, C. (1993). Strategies for helping school-age children with oppositional defiant and conduct disorders: The importance of home-school partnerships. *School Psychology Review*, 22, 437-457.

Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, 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(4), 879-901.

- Welch, M., & Sheridan, S. M. (1995). *Educational partnerships: Serving students at risk*. San Antonio, TX: Harcourt Brace.
- Wherry, J. H. (2003). Linking parent involvement to student achievement. *Principal*, 82(5) σελ.1-2.
- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.
- Williams, D. L. Jr. & Chavkin, N. F. (1986). Strengthening parent involvement. *Streamlined Seminar*, 4(5), 1-6.
- Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2001). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Springfield IL: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Walker, J. M. T. & Dotger, B. H. (2011). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent-Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62 - 75.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From motivation to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1984). Principles of a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1): Student motivation* (pp. 15-38). San Diego, CA: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-73.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. M. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. In: S. D. Holloway, K. Kashiwagi, R. D. Hess, & H. Azuma (1986).
- Wright, G., & Smith, E.P. (1998). Home, school, and community partnerships: Integrating issues of race, culture, and social class. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 145-162,
- Yeung, A. S., & Lee, F. L. (1999). Self-concept of high school students in China: Confirmatory factor analysis of longitudinal data. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 431-450.
- Xu, Z., & Gulozino, C. A. (2006). How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher-Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools. *Education Economics* 14(3), 345-367.
- ΥΠΕΠΘ.(1985). Νόμος 1566/1985.ΌργαναΛαϊκήςΣυμμετοχής, άρθρο 48-53.
- Ysseldyke, J. E. & Christenson, S. L. (2002). Functional Assessment of Academic Behavior: Creating successful learning environments. Longmont: CO, Sopris West, Inc.
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370 – 380, Doi: 10.1080/00220679809597566.