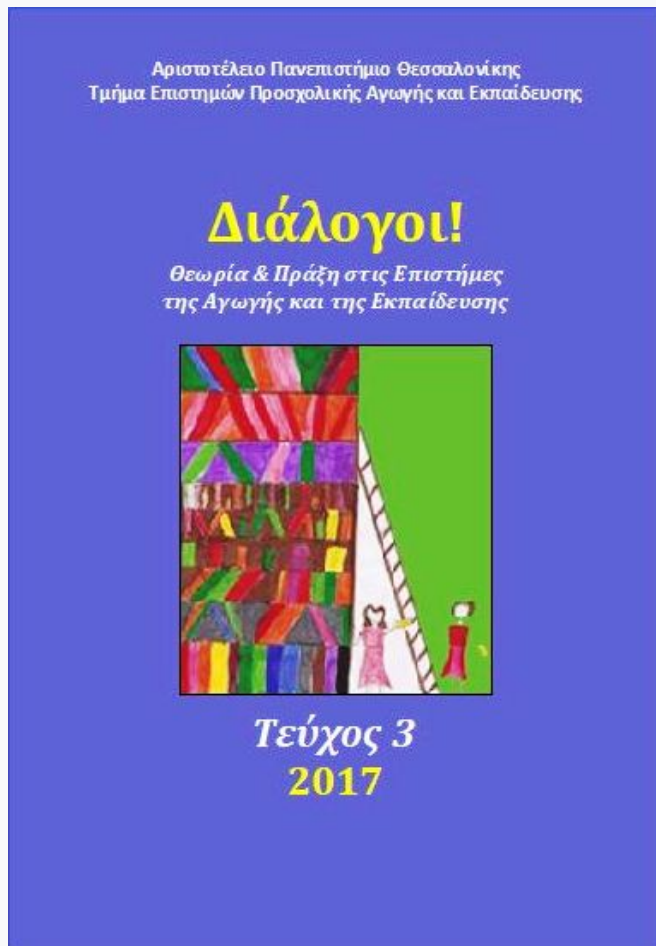


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 3 (2017)



Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού

*Efthymia Penderi, Konstantinos Petrogiannis*

doi: [10.12681/dial.14050](https://doi.org/10.12681/dial.14050)

Copyright © 2017, Efthymia Penderi, Konstantinos Petrogiannis



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122.  
<https://doi.org/10.12681/dial.14050>

## Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού

Ευθυμία Πεντέρη

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

### Περίληψη

Ενώ οι περισσότεροι συγγραφείς και ερευνητές συμφωνούν για τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, υπάρχει ασάφεια αναφορικά με την προέλευση, τη φύση και τις εννοιολογικές αποχρώσεις που συνιστούν τη δομή της. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην έννοια και τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής υπό το πρίσμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. Πρόκειται για ένα θεωρητικό σχήμα με εμπειρική εφαρμογή, το οποίο προκύπτει συνδυάζοντας τις βασικές θεωρητικές θέσεις της βιο-οικολογικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner και του «αναπτυξιακού θύλακα» των Super και Harkness. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται όχι μόνο στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσουν και τις απόψεις που διαμορφώνουν καθώς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού, στη βάση των διαφοροποιημένων αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών σε κάθε ηλικιακή περίοδο.

**Λέξεις-κλειδιά:** γονική εμπλοκή, εκπαιδευτικός θύλακας, βιο-οικολογική προσέγγιση, αναπτυξιακός θύλακας

### Abstract

Although the issue of parental involvement has been on the fore of the psychological and educational literature of over 30 years, the dialogue concerning its nature, functioning and benefits is still on-going. The lack of a clear and concise definition of the concept that could capture the multidimensional structure of parental involvement is one of the basic reasons for the difficulties in the empirical research that concern the measurement of parental involvement during the children's educational carriers and the identification of its effectiveness. The paper draws from the bio-ecological theory of Bronfenbrenner and the model of the "developmental niche" developed by Super and Harkness to describe the child's "educational niche", a theoretical model that delineates the way the family and the school promote children's school success and well-being. Parental involvement is understood as a multifaceted structure that has three basic dimensions. The first refers to its quantitative characteristics, describing the "what" and "how much" of parents behavior. The second dimension concerns the qualitative character of parental involvement which describes the relationships parents develop when they are engaged in their children's education, mainly with the children and the teachers. The third dimension describes the developmental perspective of parental

involvement which actually determines the character of the other two dimensions. In other words, it refers to the fact that parental involvement changes across children's educational lives, taking different forms and having different intensity, extent and emotional blueprint. One of the basic characteristics of the "educational niche" is that it filters the influences of the eco-cultural context through its three components or subsystems, namely the physical and social settings of the family and the school, the customs and practices and the psychology of the parents and teachers. Within this line of thought, the processes in the "educational niche" are determined by culture and reflect the same values and codes of communication for the persons-members of the same socio-cultural group, in correspondence with the principles of the "educational niche". Accordingly, changes in the boarder ecology may enter into the niche through different subsystem, each time. In order to bring balance in the system, there should be some kind of overlap or congruence among its components. This means that when changes are absorbed in one subsystem the others should follow. When these changes focus on a positive and collaborative interaction between family, school and the child, then educational and developmental outcomes are enhanced along with the prospect of each context to bring positive changes to the children's lives.

**Keywords:** parental involvement; educational niche; bio-ecological theory; developmental niche

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Epstein (2001) κανένα άλλο ζήτημα που αφορά στη βελτίωση του σχολείου δεν έχει εγείρει τόση συζήτηση όσο η "γονική εμπλοκή". Αν και έχουν καταγραφεί αρκετές διαφωνίες σε πολλά σημεία που αφορούν το συγκεκριμένο πεδίο, οι περισσότεροι συγγραφείς/ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι η γονική εμπλοκή είναι σημαντική. Μετρώντας ήδη περίπου 50 χρόνια σχετικής έρευνας σε διάφορα επιστημονικά πεδία, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για τη γονική εμπλοκή φαίνεται να είναι ακόμη πιο έντονο, εξαιτίας διάφορων οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών και άλλων εξελίξεων. Η συμμετοχή των γονιών στην παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των δεικτών ποιότητας για την εκπαίδευση (European Commission, 2000; Moser et al., 2014). Έχει παρατηρηθεί χάσμα στις επιδόσεις των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα με την αύξηση των μειονοτικών πληθυσμών και της φτώχειας σε διάφορες χώρες με αποτέλεσμα ο ερευνητικός φακός να εστιάζει στη μελέτη της συμβολής των οικογενειών στην εκπαίδευση και στον τρόπο που το σχολείο μπορεί να ενισχύσει μια ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη συμμετοχή (Bakker & Denessen, 2007; Fantuzzo et al., 1996; Sime & Sheridan, 2014). Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έδωσαν έμφαση στη σημασία της θετικής αλληλεπίδρασης και της «συνέχειας» μεταξύ των πολλαπλών πλαισίων στα οποία συμμετέχει το άτομο καθώς αναπτύσσεται (Seginer, 2006). Η τάση σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο για αποκέντρωση και περισσότερη τοπική αυτονομία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταφράστηκε μεταξύ άλλων σε αίτημα για το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας προς την τοπική κοινωνία και τους γονείς (OECD, 1997, 2006). Επιπλέον, διατυπώνεται ανάγκη και αίτημα για εκδημοκρατισμό της λειτουργίας και της διαχείρισης των σχολικών μονάδων και για την προαγωγή της αξίας της ισότητας

(Sandberg & Vuorinen, 2008; Theodorou, 2007), καθώς οι γονείς φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία της συμβολής τους αλλά και να διεκδικούν μεγαλύτερο ρόλο στην επίσημη εκπαίδευση των παιδιών τους ακόμη, και σε επίπεδο λήψης αποφάσεων (Ule, Živoder, & du Bois-Reymond, 2015) αποδίδοντας στη γονική εμπλοκή την έννοια της «εταιρικής σχέσης» (partnership) (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005). Τέλος, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης, στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού πέρα από όσες συντελούνται εντός του σχολικού πλαισίου/περιβάλλοντος, προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ των βασικών φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού, με έμφαση στη οικογένεια.

Ωστόσο, ενώ έχει καταγραφεί μια αύξηση της ερευνητικής δραστηριότητας για τη γονική εμπλοκή τις τελευταίες δεκαετίες (Castelli & Pepe, 2008) και έχουν αυξηθεί τα προγράμματα για την ενίσχυσή της, εξακολουθεί να μην διαπιστώνεται κοινή αντίληψη για την έννοια, τη δομή και τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής (Erstein, 2001). Επιπλέον, στην πράξη οι σχετικές παρεμβάσεις δε φαίνεται να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ούτε ως προς τη συμμετοχή των γονιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Dwyer & Hecht, 2001), ούτε ως προς τη σχέση της με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στα παιδιά (Gorard & See, 2013). Μια από τις βασικές αιτίες για την έλλειψη κοινής συνισταμένης στην εννοιολόγηση της γονικής εμπλοκής φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι για πολλά χρόνια ελάχιστα απασχόλησε τους ερευνητές η φύση και η δομή της έννοιας αλλά το πώς συνδέονται διάφορες εκφάνσεις της με την πρόοδο, κυρίως ακαδημαϊκή, των παιδιών.

Πράγματι, παρά το μεγάλο όγκο των επιστημονικών κειμένων που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη γονική εμπλοκή, ελάχιστα είναι αυτά που εστιάζουν στην προέλευση, τη φύση και τις εννοιολογικές αποχρώσεις της συγκεκριμένης δομής (Bakker & Denessen, 2007). Η ασάφεια και σύγχυση που φαίνεται να υπάρχει ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου (Chambers, 2017) είναι μεταξύ των παραγόντων που αιτιολογούν τις δυσκολίες στην εμπειρική προσέγγιση της γονικής εμπλοκής και στα αντιφατικά ευρήματα για τη σύνδεσή της με τα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά αποτελέσματα στα παιδιά. Το αίτημα για την αποσαφήνιση του όρου παραμένει επίκαιρο, καθώς τα προτεινόμενα θεωρητικά μοντέλα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την κατανόηση της δομής της γονικής εμπλοκής και μέτρηση των εκφάνσεών της δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο χαρακτήρα της (Williams & Sánchez, 2012). Επιπλέον, το ζήτημα της ασάφειας του όρου αντανακλάται και στις απόψεις και τις προσδοκίες των άμεσα εμπλεκόμενων, γονέων-παιδιών-εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει η μεταξύ τους συνεργασία (Goodall & Montgomery, 2014).

Μια από τις βασικές αιτίες που το ζήτημα της γονικής εμπλοκής, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, φαίνεται να δημιουργεί δυσκολίες στην προσέγγισή του, αποτελεί η πολυσύνθετη φύση της. Πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που περιγράφει ποικίλες διεργασίες, απόψεις, συμπεριφορές, πρακτικές και σχέσεις, σε δυναμική αλληλεπίδραση με το ευρύτερο οικολογικό πλαίσιο (θεσμούς, αξίες, κ.λπ.), οι οποίες προσδιορίζουν τη σχέση της οικογένειας με την επίσημη εκπαίδευση του παιδιού. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται (α) στις απόψεις και πρακτικές των γονιών αναφορικά με τη σχολική εμπειρία του παιδιού και την ακαδημαϊκή του κοινωνικοποίηση, και (β) στις αλληλεπιδράσεις των γονέων με το ίδιο το παιδί, τους φορείς της επίσημης εκπαίδευσης και αγωγής καθώς και τους θεσμούς και πόρους του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ωστόσο, οι έρευνες εστιάζουν κυρίως

σε πρακτικές των γονιών, κατά κύριο λόγο με αναφορά στο είδος /μορφή και τη συχνότητα της συνεργασίας τους με το σχολείο. Ως εκ τούτου παραμερίζονται οι γονικές συμπεριφορές που έχουν πιο έμμεση σχέση με την επίσημη εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα οι προσπάθειες των γονιών να διαμορφώσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον στο σπίτι, καθώς και το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται στη βάση αυτών των πρακτικών (Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014). Επιπρόσθετα, οι περισσότερες προσεγγίσεις για τη γονική εμπλοκή δεν τεκμηριώνουν, επαρκώς, θεωρητικά τον τρόπο που κάθε φορά προσδιορίζουν/νοηματοδοτούν εννοιολογικά τη δομή, την έκφραση και τη λειτουργία της, ενώ όταν γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα θεωρητικά σχήματα, δεν αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της ούτε οι διεργασίες του ευρύτερου πλαισίου που διαμορφώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Fan & Chen, 2001).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει σε σχέση με τον τρόπο που γίνεται κατανοητή η γονική εμπλοκή είναι η μονομερής εστίαση στο ρόλο της μητέρας. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες απευθύνονται αποκλειστικά σε μητέρες ή καταγράφεται συμμετοχή μητέρων σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό, συγκριτικά με τους πατέρες. Ακολουθώντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος γονική εμπλοκή χρησιμοποιείται όταν η μελέτη αφορά μητέρες ή/και πατέρες, ενώ όταν οι έρευνες εστιάζουν μόνο σε πατέρες χρησιμοποιείται, ως επί το πλείστον, ο όρος πατρική εμπλοκή (ως μετάφραση των όρων “paternal” ή “father involvement”) (π.χ. Parke, 2000). Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή έχει βαθύτερο νόημα καθώς η βιβλιογραφία που εστιάζει στην πατρική εμπλοκή δεν χρησιμοποιεί τα ίδια θεωρητικά σχήματα που περιγράφουν τις συμπεριφορές εμπλοκής των μητέρων (π.χ. Prueett, Prueett, Cowan, & Cowan, 2017). Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχει κοινή αντίληψη για το είδος και τις διαστάσεις της εμπλοκής με βάση το φύλο του γονέα. Επομένως, μια θεωρητική προσέγγιση για την έννοια και τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται στους ρόλους και τις συμπεριφορές και των δύο γονιών αλλά και άλλων ατόμων κυρίαρχης φροντίδας/κηδεμονίας, σε σχέση με το παιδί και την εκπαίδευσή του (Kim & Hill, 2015).

Επιπλέον, ένα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο στις σύγχρονες έρευνες για τη γονική εμπλοκή, ως ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε εξαρχής για να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009), αφορά στο γεγονός ότι η ισχυροποίηση των δεσμών ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως υποστηρίζεται από κάποιους, αποτελεί ένα πολύ δύσκολο έργο καθώς αυτή η σχέση αντικατοπτρίζει τις βαθύτερες ανισότητες στην ευρύτερη κοινωνία (Abrams & Gibbs, 2002). Όπως προκύπτει, οι οικογένειες οι οποίες είναι πιο κοντά στις αξίες και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού πλαισίου έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με αυτό. Έτσι, επειδή συνήθως οι πρακτικές των γονιών αξιολογούνται υπό το πρίσμα της «πλεονεκτικής θέσης» του σχολείου, οι γονείς των οποίων οι συμπεριφορές και δράσεις δεν εμπίπτουν στο πλέγμα των «αποδεκτών» ή «καλών» πρακτικών, δεν είναι «ορατοί» στο πλαίσιο του σχολείου με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται ως αδιάφοροι, ή ελάχιστα εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Jackson & Remillard, 2005). Αυτό αφορά κυρίως τις οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή/και εκείνες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από τις πλειονοτικές (Bakker & Denessen, 2007). Ιδιαίτερα έντονη είναι η συγκεκριμένη αντιμετώπιση όταν η γονική εμπλοκή μελετάται στη βάση μιας σειράς «σχολειοκεντρικών» δραστηριοτήτων με πρακτικές που καθορίζονται για τους γονείς από το σχολείο, με όρους που αφορούν

τις νόρμες της επίσημης εκπαίδευσης και με γνώμονα σχεδόν αποκλειστικά την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών, παραμερίζοντας σημαντικά ζητήματα της ευρύτερης ψυχοκοινωνικής εμπειρίας τους. Υπό αυτήν την οπτική ο Lawson (2003) αναφέρει ότι «η γλώσσα που αφορά τη γονική εμπλοκή χρησιμοποιείται όταν το σχολείο είναι η μονάδα ανάλυσης και η ακαδημαϊκή επίτευξη ο πρωταρχικός στόχος» (σ. 79).

Τέλος, μια ακόμη αδυναμία των υφιστάμενων προσεγγίσεων για τη γονική εμπλοκή εντοπίζεται στο γεγονός ότι στην πλειονότητά τους εστιάζουν σε μορφές και τύπους συμπεριφοράς των γονιών που δεν ανταποκρίνονται πάντα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των βαθμίδων εκπαίδευσης και των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών κατά τη σχολική τους πορεία. Για παράδειγμα, σε αρκετές έρευνες (Hoover-Dempsey et al., 2005· Hornby & Lafaele, 2011· Spera, 2005) προκύπτει ότι η γονική εμπλοκή μειώνεται δραματικά καθώς το παιδί μεγαλώνει, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας. Ως παράγοντες αναφέρονται μεταξύ άλλων η δομή και οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εξειδίκευση των μαθημάτων, η στάση των καθηγητών απέναντι στους γονείς, η αυτονομία των εφήβων καθώς και οι περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες των γονιών (Chen, 2008· Hill & Tyson, 2009). Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται και από κάποιους ερευνητές (π.χ. Hill & Taylor, 2004), η γονική εμπλοκή ίσως να μη μειώνεται κατά την περίοδο της εφηβείας αλλά απλά να αλλάζει μορφές έκφρασης/εκδήλωσης συμπεριφοράς καθώς οι ανάγκες του εφήβου και της εκπαίδευσής του διαφέρουν σημαντικά συγκριτικά με εκείνες των παιδιών μικρότερης ηλικίας, στις οποίες, ωστόσο, εστιάζει ο μεγαλύτερος όγκος των σχετικών ερευνών επηρεάζοντας τα διαθέσιμα θεωρητικά σχήματα και τις εμπειρικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται και στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην έννοια και τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής υπό το πρίσμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. Πρόκειται για ένα «θεωρητικό σχήμα» με εμπειρική εφαρμογή, το οποίο προκύπτει συνδυάζοντας τις βασικές θεωρητικές θέσεις της βιο-οικολογικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner (1986, 1988· Bronfenbrenner & Ceci, 1994· Πετρογιάννης, 2003) και του «αναπτυξιακού θύλακα» των Super και Harkness (1986). Η επιλογή δύο ψυχολογικών, κατά βάση, θεωρητικών προσεγγίσεων για την κατανόηση της έννοιας και της λειτουργίας της γονικής εμπλοκής καθοδηγείται από τα εξής χαρακτηριστικά τους:

1. Η βιο-οικολογική θεωρία του Urie Bronfenbrenner (1986, 1988· Bronfenbrenner & Ceci, 1994) αντιμετωπίζει με ολιστικό τρόπο την ανάπτυξη του παιδιού δίνοντας έμφαση στις διασυνδέσεις μεταξύ των πλαισίων της άμεσης και έμμεσης εμπειρίας του. Επιπλέον αναδεικνύει τη συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στις διεργασίες ανάπτυξης και εκπαίδευσής του και τονίζει το ρόλο της αλληλεπίδρασης του με τα άτομα κυρίαρχης φροντίδας και εκπαίδευσης. Τέλος, αναγνωρίζει το ρόλο του χρόνου (αναπτυξιακού/ατομικού και ιστορικού/συλλογικού) στις διεργασίες που καθορίζουν την ανάπτυξη και παρέχει μια σειρά αρχών και προτάσεων που καθοδηγούν την έρευνα και την ερμηνεία των ευρημάτων που διευκολύνουν την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Christenson, 2004· Πετρογιάννης, 2003).

2. Ο «αναπτυξιακός θύλακας» των Super και Harkness (1986) αναδεικνύει τη σημασία της οικογένειας, ως σημείο αναφοράς ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, ως διαμεσολαβητή της σχέσης ανάμεσα στο παιδί και το ευρύτερο περιβάλλον με πολιτισμικά δομημένους μηχανισμούς. Ιδιαίτερη θέση στη συγκεκριμένη

προσέγγιση έχουν οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των ατόμων της άμεσης φροντίδας και εκπαίδευσης του παιδιού ως πολιτισμικά φαινόμενα που αλληλεπιδρούν με τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα της άμεσης εμπειρίας του παιδιού για να καθορίσουν την ανάπτυξη και μάθησή του (Harkness et al., 2007).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η γονική εμπλοκή ως έκφραση της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή δίχως να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στη συγκεκριμένη κάθε φορά χρονική στιγμή και σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο, το οποίο διαμορφώνει τη σχέση του αναπτυσσόμενου ατόμου με την επίσημη εκπαίδευση, στις διάφορες βαθμίδες, υπό το πρίσμα των πεποιθήσεων, των πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων όλων όσων συμμετέχουν άμεσα και έμμεσα σε αυτήν τη σχέση. Σύμφωνα με την Epstein (2001) αυτό που χρειαζόμαστε είναι ένα μοντέλο για τη σχέση οικογένειας και σχολείου που να αντανακλά την ποικιλομορφία και τις διαδικασίες αλλαγής που διέπουν αυτή τη σχέση.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αναλύσει τη γονική εμπλοκή μέσα από τη βιο-οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner και τον αναπτυξιακό θύλακα των Super και Harkness αναδεικνύοντας τις τρεις βασικές διαστάσεις της: ποσοτική, ποιοτική και αναπτυξιακή. Περιγράφονται οι βασικές διεργασίες και τα χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής μέσα από τις θεωρητικές αρχές των δύο αυτών θεωρητικών μοντέλων. Στη συνέχεια και με βάση την οπτική αυτή παρουσιάζεται το θεωρητικό σχήμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» το οποίο εστιάζει στη δομή της γονικής εμπλοκής και στα συστατικά της αναδεικνύοντας τον τρόπο που οργανώνονται στα δύο βασικά πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού, την οικογένεια και το σχολείο, και αλληλεπιδρούν με την ευρύτερη οικολογία για να παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα στα παιδιά, αλλά και στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι η εργασία δε στοχεύει στο να παρουσιάσει εξαντλητικά τις δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, τη βιο-οικολογική προσέγγιση του Bronfenbrenner και τον αναπτυξιακό θύλακα των Super και Harkness, αλλά να αναδείξει το πώς γίνεται αντιληπτή η γονική εμπλοκή και η λειτουργία της αξιοποιώντας συνθετικά τις βασικές θεωρητικές θέσεις και αρχές τους αλλά και τη σχετική με τη γονική εμπλοκή βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη θεωρητική προσέγγιση του «εκπαιδευτικού θύλακα».

## **Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της βιο-οικολογικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner και του αναπτυξιακού θύλακα των Super και Harkness**

Τόσο η οικολογική θεώρηση του Bronfenbrenner όσο και αυτή του «αναπτυξιακού θύλακα» των Super και Harkness εντάσσονται στις «πλαισιοκρατικές» θεωρήσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, στη βάση των οποίων τίθενται (Valsiner & Winegar, 1992):

- α) η μελέτη της αλλαγής και της εμφάνισης του καινούργιου,
- β) ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας του χρόνου και της διάρκειας, και κυρίως
- γ) η ανθρώπινη δράση ως μια σειρά διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Για να γίνει κατανοητή η συμπεριφορά, θα πρέπει να γίνει γνωστή η λειτουργία της, δηλαδή το νόημα και ο στόχος της. Αυτό είναι εφικτό μόνο εάν μελετηθούν και

ανακαλυφθούν οι αλληλένδετοι πλαισιακοί παράγοντες που τροποποιούν αυτή τη λειτουργία (Pelaez, 1994). Το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί και για την έννοια και λειτουργία της γονικής εμπλοκής. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προσεγγίσεων, το περιβάλλον της οικογένειας γίνεται αντιληπτό ως «μαθησιακό πεδίο», εντός του οποίου μεγαλώνει και δραστηριοποιείται ο αναπτυσσόμενος οργανισμός (Edwards, Knoche, Aukrust, Kumru, & Kim, 2006· Rosenthal & Bornholt, 1988). Το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει τις αξίες και τις αντιλήψεις των γονιών καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη γονική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά είναι μια χρήσιμη μονάδα πολιτισμικής ανάλυσης καθώς εμπεριέχει αξίες και στόχους, τους πόρους που απαιτούνται για να εκδηλωθεί, τα άτομα που εμπλέκονται, τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τα καθήκοντα που πρέπει να επιτευχθούν, τα συναισθήματα όσων εμπλέκονται και τα «πολιτισμικά σενάρια» τα οποία καθορίζουν τον τρόπο που θεωρείται κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η κάθε δραστηριότητα (Weisner & Lowe, 2007). Υπό αυτήν την έννοια η γονική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή ως ένα πλέγμα πολιτισμικά καθορισμένων συμπεριφορών σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού (Πεντέρη, 2012, σ. 88).

Μεταξύ των προσεγγίσεων αυτών, η οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner κατέχει σημαντική θέση καθώς αναδεικνύει με συνεκτικό τρόπο τη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και τα κυρίαρχα άτομα στο περιβάλλον της άμεσης εμπειρίας του, τη γειτονιά, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα, ως βασικές δυνάμεις στη διαδικασία της ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη θεωρία, η οποία εκλαμβάνει τον πολιτισμό ως έναν απομακρυσμένο παράγοντα ως προς την επίδραση που έχει στο παιδί (Hill, 2006), μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τον «αναπτυξιακό θύλακα» των Super και Harkness (1986), θεωρητικό σχήμα που φέρνει τον πολιτισμό στο επίκεντρο των αναπτυξιακών διαδικασιών, εστιάζοντας στα εγγύτερα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και στην πολιτισμική οικολογία των κοινοτήτων και θέτοντας το παιδί και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον στο κέντρο του ενδιαφέροντος (Weisner & Lowe, 2007), για την κατανόηση της γονικής εμπλοκής. Η πρώτη θεωρία παρέχει κυρίως τα κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία ώστε να αναδειχθεί η πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη φύση της γονικής εμπλοκής. Η δεύτερη παρέχει το πλαίσιο για τον προσδιορισμό της λειτουργίας της, καθώς επιτρέπει την οργάνωση των συστατικών του οικολογικού περιβάλλοντος στο πεδίο της άμεσης εμπειρίας του παιδιού και αναδεικνύει την κομβική θέση των αντιλήψεων και των ψυχολογικών διεργασιών των κυρίαρχων ατόμων αυτού του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της γονικής συμπεριφοράς (Πεντέρη, 2012).

Οι τέσσερις βασικές αρχές που διέπουν την οικολογική θεωρία (Christenson, 2004) μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την κατανόηση της σημασίας και τη λειτουργία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ιδωμένες υπό το πρίσμα της γονικής εμπλοκής. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή οι αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο επηρεάζουν τόσο άλλα άτομα, το σύνολο και τις σχέσεις, εντός και μεταξύ των πλαισίων. Συνεπώς, η λειτουργικότητα του παιδιού σε ένα πλαίσιο επηρεάζεται από τη λειτουργικότητά του σε άλλα πλαίσια στα οποία συμμετέχει. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στο σπίτι, ενώ τα προβλήματα στην οικογένεια επιδρούν στην επίδοση αλλά και στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Το σύνολο των επιδράσεων των κοινωνικών πλαισίων και θεσμών της άμεσης εμπειρίας του παιδιού προσδιορίζονται ως επιδράσεις πρώτης τάξης και αναφέρονται στο επίπεδο του μικροσυστήματος (Πετρογιάννης, 2003).



Η δεύτερη αρχή τονίζει ότι κάθε σύστημα δημιουργεί ένα σύνολο, μια ολότητα, η οποία είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της, καθώς το σύστημα προσθέτει στα μέρη τη διάσταση της σχέσης. Για παράδειγμα οι κοινές και συντονισμένες προσπάθειες ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιτυγχάνουν μια συνεργατική σχέση στα πλαίσια της οποίας τα δύο περιβάλλοντα μπορούν να καταφέρουν πολύ περισσότερα πράγματα σε σχέση με αυτά που θα έκαναν εάν λειτουργούσαν ξεχωριστά. Η ικανότητα ενός αναπτυξιακού πλαισίου σε επίπεδο μικροσυστήματος να λειτουργήσει αποτελεσματικά εξαρτάται άμεσα από τον αριθμό των αλληλοσυνδέσεων που αναπτύσσονται με τα άλλα πλαίσια στα οποία συμμετέχει άμεσα το παιδί και την έκταση της αμφίδρομης ροής που έχουν αυτές οι αλληλοσυνδέσεις. Πρόκειται για το επονομαζόμενο μεσοσύστημα και τις συναφείς επιδράσεις δεύτερης τάξης που υπάρχουν ή θα μπορούσαν να υπάρξουν, κατά μήκος των πλαισίων» (Bronfenbrenner, 1977β, σ. 525). Η διάσταση της σχέσης, όπως προσδιορίζεται από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γονέων με το ίδιο το παιδί αλλά και με τα υπόλοιπα άτομα κυρίαρχης φροντίδας-εκπαίδευσης του παιδιού, όπως για παράδειγμα με τους εκπαιδευτικούς, συνιστά την ποιοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής η οποία μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διαφαίνεται ως βασικό στοιχείο της δομής της γονικής εμπλοκής.

Ο Πετρογιάννης (2003) αναφέρει έξι βασικά στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μεσοσυστημικών διεργασιών και των επιδράσεων δεύτερης τάξης στην ανάπτυξη του παιδιού τα οποία φαίνεται να έχουν εφαρμογή και στη μελέτη της γονικής εμπλοκής: i. η συνέπεια μεταξύ των πλαισίων, ii. η κοινή παρουσία ενηλίκων και συνομηλίκων στα δύο πλαίσια, iii. η ποιότητα της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων iv. η διαθεσιμότητα των πλαισίων, v. η συμπληρωματικότητα των πλαισίων και vi. η δυνατότητα πρόσβασης στα διάφορα πλαίσια. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση προγραμμάτων που αφορούν σε πρακτικές ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αλλά και ως δείκτες για την ποιότητα των σχετικών προγραμμάτων σε σχολεία και στην κοινότητα.

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στην ποικιλομορφία της συμπεριφοράς τονίζοντας ότι υπάρχουν διαφορετικοί δρόμοι/διαδρομές που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του ίδιου στόχου. Η πρόταση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση των διαφορετικών τρόπων διαπαιδαγώγησης και ακαδημαϊκής κοινωνικοποίησης των οικογενειών, ιδιαίτερα εκείνων από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς το τι μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε σχέση με τα παιδιά δεν μπορεί να καθορίζεται μόνο από τις νόρμες του σχολείου ή της κυρίαρχης κουλτούρας. Μια τέτοια παραδοχή υποστηρίζει την ανάγκη αποδέσμευσης από τα παραδοσιακά πρότυπα των «καλών πρακτικών» εμπλοκής των γονιών που υιοθετούνται ακόμη και σήμερα ως μέτρο αξιολόγησης της συμμετοχής των γονιών στη μάθηση των παιδιών. Το τι κάνουν ή μπορεί να κάνουν οι γονείς στο πλαίσιο της άμεσης ή έμμεσης συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών και η συχνότητα των σχετικών συμπεριφορών προσδιορίζουν την ποσοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής. Εντός της συγκεκριμένης διάστασης υπάρχουν επιμέρους διαστάσεις που περιγράφουν τη φύση των γονιών πρακτικών (βλ. Σχήμα 2).

Σύμφωνα με την τέταρτη αρχή, οι ίδιες συνθήκες μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η εφαρμογή των ίδιων πρακτικών

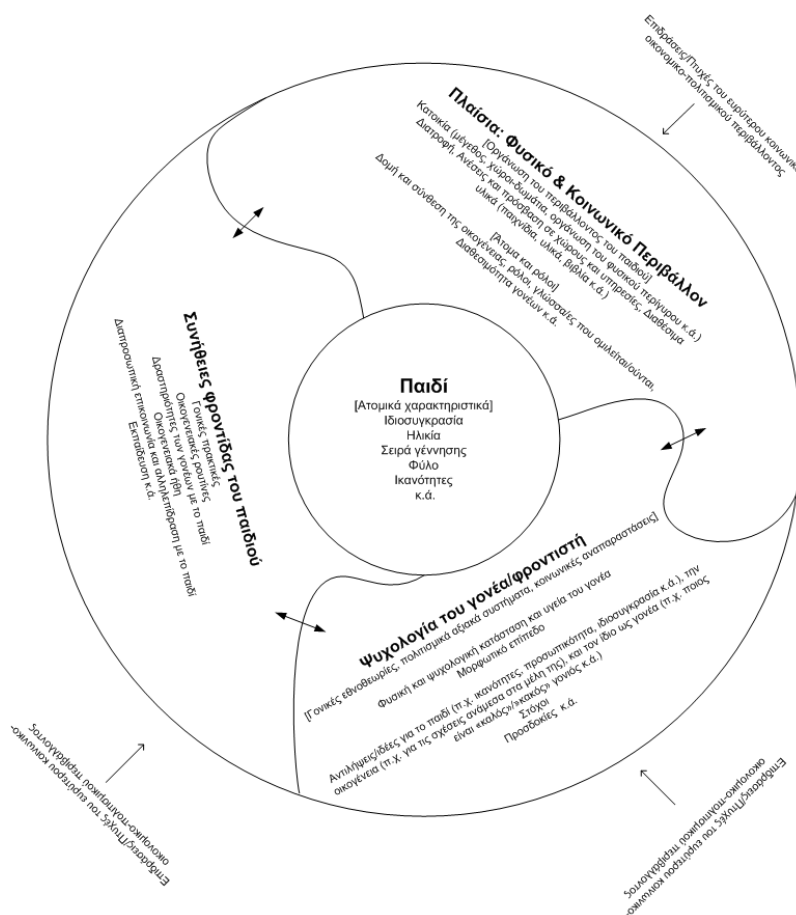
εμπλοκής από τους γονείς ενδέχεται να έχει διαφορετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Αυτή η πρόταση δεν έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη παραδοχή αλλά αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των οικολογικών διεργασιών στην αναπτυξιακή διαδικασία. Προκύπτει επομένως η ανάγκη διερεύνησης παραγόντων του άμεσου και του ευρύτερου οικολογικού περιβάλλοντος, οι οποίοι μπορεί να μεσολαβούν ή να τροποποιούν τη σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και των αναπτυξιακών και μαθησιακών αποτελεσμάτων στα παιδιά, προκειμένου να γίνει κατανοητή η λειτουργία της. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η γονική εμπλοκή διαφοροποιείται ανάλογα με τους αναπτυξιακούς-εκπαιδευτικούς στόχους που προτάσσει. Για παράδειγμα, άλλες στρατηγικές επιστρατεύουν οι γονείς όταν επιθυμούν να ενισχύσουν τη γνωστική επάρκεια του παιδιού και άλλες όταν στοχεύουν σε ζητήματα της ψυχοκοινωνικής του λειτουργίας. Η διάκριση αυτή αναφέρεται στη διάσταση των πρακτικών εμπλοκής που ονομάζεται στόχευση, η οποία αν και δεν είναι ορατή στη σχετική βιβλιογραφία υπονοείται σε αρκετές προσπάθειες αποσαφήνισης της γονικής εμπλοκής και εμπεριέχεται στο σκεπτικό ανάπτυξης κάποιων εργαλείων που αναφέρονται στη μέτρησή της (π.χ. Izzo, Weissberg, Kaspro, & Fendrich, 1999). Μια επιπλέον διαφοροποίηση ως προς τους τύπους της γονικής εμπλοκής προσφέρει η διάσταση της εστίασης των πρακτικών εμπλοκής, στη βελτίωση της λειτουργίας του ατόμου (παιδιού, γονέα, εκπαιδευτικού), του συστήματος (οικογένειας, σχολείου-τάξης, κοινότητας) ή και των δύο (Ritblatt, Beatty, Cronan, & Ochoa, 2002). Η Ho (1996) αναφέρει επίσης τη διάσταση της έκτασης της εμπλοκής, η οποία λαμβάνει υπόψη το επίπεδο της παθητικότητας-ενεργητικότητας του ρόλου που αναλαμβάνει κάθε φορά ο γονιός, π.χ. γονιός ως κοινό, ως μαθητής, ως δάσκαλος, ως εθελοντής και ως συνεργάτης (βλ. Greenwood & Hickman, 1991).

Σε ότι αφορά το ευρύτερο οικολογικό πλαίσιο, αναφέρονται οι επιδράσεις τρίτης τάξης. Πρόκειται για τις επιρροές που δέχεται το παιδί από πιο απομακρυσμένα ως προς αυτό κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτά είναι το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα. Το εξωσύστημα περιγράφει πλαίσια με τα οποία δεν έχει άμεση επαφή το παιδί αλλά δέχεται τις αντανάκλασεις των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα εκεί. Στη μελέτη της γονικής εμπλοκής τέσσερις είναι οι δομές οι οποίες κατά τεκμήριο επηρεάζουν τις σχετικές πρακτικές των γονιών: τα κοινωνικά τους δίκτυα, το πλαίσιο εργασίας τους, η γειτονιά και τα σχολικά προγράμματα που εφαρμόζονται ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αν και όπως επισημαίνεται ότι η σχετική έρευνα είναι πολύ περιορισμένη (Bronfenbrenner, 1988· Seginer, 2006). Το μακροσύστημα γίνεται αντιληπτό ως το «κοινωνικό αποτύπωμα» μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας ή υποομάδας (Bronfenbrenner, 1977α, 1988). Περιλαμβάνει την ιδεολογία και την οργάνωση των κοινωνικών θεσμών οι οποίοι περιβάλλουν τα υπόλοιπα συστημικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα το νομοθετικό ή το δικαστικό σύστημα με τα θεσμικά του όργανα και φορείς. Το «χρονοσύστημα» δεν ακολουθεί τα επίπεδα διεύθυνσης των άλλων συστημικών δομών αλλά διατρέχει κάθετα όλες τις δομές προσδίδοντας τη διάσταση της αλλαγής (ως αντίθετη της έννοιας της στατικότητας) (Πετρογιάννης, 2003). Αναφέρεται δε όχι μόνο στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις διάφορες αναπτυξιακές περιόδους της ζωής του ατόμου (αναπτυξιακός χρόνος) αλλά και στις αλλαγές που συντελούνται στα περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχει το άτομο κατά το πέρασμα του χρόνου (ιστορικός χρόνος).

Σε σχέση με τη γονική εμπλοκή θα μπορούσε να επισημανθεί ότι γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο τους στις διάφορες

αναπτυξιακές περιόδους του παιδιού και να εφαρμόζουν αντίστοιχα διαφορετικές πρακτικές για την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας του παιδιού και της μεταξύ τους σχέσης. Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλούν τις αξίες και τις προσδοκίες που η κάθε κοινωνία προβάλλει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, εντός των ορίων που τίθενται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις κοινωνικές συνθήκες που τη χαρακτηρίζουν (Πεντέρη, 2012). Όπως επισημαίνεται από τους Harkness et al. (2009β), παρέχουν τη δυνατότητα της επεξεργασίας των αναπτυξιακών-εκπαιδευτικών θεματικών σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο ώστε οι γονικές συμπεριφορές να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της συνεχόμενης ωρίμανσης του παιδιού. Οι παραδοχές αυτές αναφέρονται στην αναπτυξιακή διάσταση της γονικής εμπλοκής καθώς φαίνεται ότι η διαμόρφωση των σχετικών πρακτικών των γονιών διαθλάται υπό το πρίσμα των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών και των αντιλήψεων που σχετίζονται με αυτά, σύμφωνα πάντα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε ηλικίας. Πρόκειται για μια διάσταση της γονικής εμπλοκής που είναι ελάχιστα ορατή στη σχετική βιβλιογραφία.

Η σημασία και ο ρόλος των αντιλήψεων στη διαμόρφωση των πρακτικών εμπλοκής τονίζεται ιδιαίτερα στο θεωρητικό σχήμα του «αναπτυξιακού θύλακα» (Super & Harkness, 1986) (βλ. Σχήμα 1). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Sarah Harkness et al. (2001), «για όποιους θέλουν να βοηθήσουν τους γονείς, σε οποιοδήποτε πολιτισμικό περιβάλλον, να γίνουν πιο επιτυχημένοι, η μελέτη των πολιτισμικών αντιλήψεων για τα παιδιά και την οικογένεια είναι μια πολύτιμη αρχή για την ανίχνευση πολιτισμικών προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να γίνουν κατανοητά» (σ. 12). Οι πεποιθήσεις των γονιών, κατ' άλλους «γονικές εθνοθεωρίες», αποτελούν βασικό στοιχείο ενός εκ των τριών υποσυστημάτων του θύλακα, αυτό της ψυχολογίας των ατόμων κυρίαρχης φροντίδας (ή φροντιστών) των παιδιών, και ουσιαστικά πρόκειται για τα "πολιτισμικά πρότυπα" (cultural model) που οι γονείς διαμορφώνουν/υιοθετούν για τα παιδιά, τις οικογένειες, αλλά και τους ίδιους ως γονείς (Harkness et al., 2001, σ. 9). Η δε έννοια των "πολιτισμικών προτύπων" συνιστά δάνειο όρο της γνωστικής ανθρωπολογίας και υποδηλώνει ένα οργανωμένο σύνολο ιδεών τις οποίες μοιράζονται τα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας (D'Andrade & Strauss, 1992· Quinn & Holland, 1987 οπ. αναφ. στο Harkness et al., 2001). Τα άλλα δύο, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει και μεγαλώνει το παιδί και οι συνήθειες φροντίδας του παιδιού, συνδέονται και αλληλεπιδρούν με το υποσύστημα της ψυχολογίας των ατόμων κυρίαρχης φροντίδας ώστε να διασφαλίζεται η ισορροπία και η λειτουργία του όλου συστήματος. Τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής του παιδιού δίνουν πληροφορίες για το πως, το που και με ποιον τα παιδιά περνούν το χρόνο τους καθημερινά. Με άλλα λόγια περιγράφουν την οργάνωση των μικροπεριβαλλόντων της άμεσης εμπειρίας του παιδιού (Harkness & Super, 1994). Η συστηματική μελέτη αυτών των μικροπεριβαλλόντων είναι χρήσιμη καθώς βοηθά στην κατανόηση των συνηθειών φροντίδας του παιδιού, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους σημαντικά στη διαμόρφωση αυτών των περιβαλλόντων. Με τον όρο «συνήθειες» περιγράφονται πολιτισμικά «επιτασσόμενες» και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές οι οποίες χρησιμοποιούνται τόσο συχνά από τα μέλη μιας κοινότητας και είναι τόσο έντονα ενσωματωμένες στην ευρύτερη κουλτούρα, που δεν απαιτείται λογική εξήγηση και συνειδητή σκέψη από τα άτομα για την εκδήλωσή τους (Harkness & Super, 1994).



Σχήμα 1

Ο αναπτυξιακός θύλακας του παιδιού (προσαρμογή από Dasen, 2003)

Τα τρία αυτά υποσυστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με το ευρύτερο περιβάλλον και με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού (Harkness & Super, 2010). Ο ρόλος των γονικών εθνοθεωριών είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς φιλτράρουν τις αλλαγές που εισάγονται στο σύστημα από τα άλλα δύο υποσυστήματα. Αποτελούν δε πηγή των γονικών πρακτικών και οργανώνουν την καθημερινή ζωή για τα παιδιά και τις οικογένειές (Harkness et al., 2001· Penderi & Petrogiannis, 2011). Η συνέργεια μεταξύ των τριών υποσυστημάτων του θύλακα, σε αλληλεπίδραση με τα χαρακτηριστικά του αναπτυσσόμενου παιδιού και τα διάφορα χαρακτηριστικά του ευρύτερου περιβάλλοντος, διαμορφώνουν τις ευκαιρίες του παιδιού για μάθηση (Harkness et al., 2009α).

Η σημασία των χαρακτηριστικών του παιδιού τονίζεται και στις νεότερες εκδοχές της βιο-οικοσυστημικής πλέον θεώρησης του Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2001, 1994· Brofenbrenner & Ceci, 1994· Brofenbrenner & Morris, 1998· Πετρογιάννης, 2003), όπου δύο βασικές προτάσεις περιγράφουν το τρόπο που το άτομο διαμορφώνει τη μαθησιακή του εμπειρία. Σύμφωνα με την πρώτη πρόταση η ανάπτυξη επέρχεται μέσα από σύνθετες και αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον ενεργό και εξελισσόμενο βιοψυχολογικό οργανισμό και τα άτομα, τα αντικείμενα και τα σύμβολα στο άμεσο

περιβάλλον, οι οποίες όταν έχουν μια διάρκεια και τακτικότητα ονομάζονται εγγύτερες διεργασίες. Ιδιαίτερα έμφαση δίνεται στη συνδυαστική λειτουργία (α) των χαρακτηριστικών του ατόμου, (β) του περιβάλλοντος –τόσο του άμεσου όσο και του πιο απομακρυσμένου– εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι αναπτυξιακές διαδικασίες, (γ) της ιστορικής περιόδου εντός της οποίας ζει και αναπτύσσεται το άτομο και (δ) της φύσης των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων που κάθε φορά μελετώνται.

Η συγκεκριμένη οπτική ουσιαστικά διακρίνει τις αλληλεπιδράσεις των γονέων με το παιδί από τις συμπεριφορές που συνδέονται με ή αναφέρονται στο παιδί αλλά δεν περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση μαζί του, αντιμετωπίζοντας τις πρώτες ως διεργασία ενώ τις δεύτερες ως το πλαίσιο αυτής (Brofenbrenner & Ceci, 1994). Η γονική εμπλοκή περιλαμβάνει διαδικασίες οι οποίες συνιστούν τόσο μέρος της διεργασίας όσο και στοιχείο του πλαισίου, υπό την έννοια ότι ο γονέας αλληλεπιδρά τόσο άμεσα με το παιδί στη διαδικασία μάθησης όσο και έμμεσα, στο οικογενειακό, στο εκπαιδευτικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον, διαμορφώνοντας το πλαίσιο της μάθησης. Επομένως, τόσο για την κατανόηση της έννοιας και δομής της εμπλοκής όσο και για την εμπειρική προσέγγισή της είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη πρακτικές και σχέσεις που αναφέρονται και στη διεργασία και στο πλαίσιο της μάθησης. Η διάκριση αυτή σε θεωρητική βάση συνιστά μια διάσταση της ποσοτικής έκφρασης της γονικής εμπλοκής που προσδιορίζεται ως επίπεδο της εμπλοκής. Ως προς αυτό και αναφορικά τόσο με τη θεωρητική όσο και με την εμπειρική προσέγγιση της γονικής εμπλοκής, η θεώρηση των επιπέδων εμπλοκής είναι χρήσιμη στη βάση των κριτηρίων που προτείνει ο Parke (2000):

α) το επίπεδο της αλληλεπίδρασης, όταν υπάρχει άμεση ανταλλαγή ανάμεσα στο γονέα και το παιδί (π.χ. διαβάζω ένα βιβλίο μαζί με το παιδί μου),

β) το επίπεδο της διαθεσιμότητας, όταν ο γονιός βρίσκεται στον ίδιο χώρο με το παιδί αλλά δεν υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση (π.χ. βλέπω τηλεόραση μαζί με το παιδί μου), και

γ) το επίπεδο της υπευθυνότητας, το οποίο χαρακτηρίζει τις συμπεριφορές του γονέα που αφορούν το παιδί χωρίς την άμεση/φυσική παρουσία του (πχ. συμμετέχω στις συναντήσεις γονέων στο νηπιαγωγείο, αγοράζω εκπαιδευτικά παιχνίδια για το παιδί, κ.λπ.).

Η δεύτερη πρόταση εισάγει μια δεύτερη διάκριση που αναφέρεται στο πεδίο του περιβάλλοντος εντός του οποίου συντελούνται οι διεργασίες. Πρόκειται για τη διάκριση ανάμεσα στο άμεσο περιβάλλον, την οικογένεια για παράδειγμα ή τη σχολική τάξη/σχολείο, και το ευρύτερο περιβάλλον, στοιχεία του οποίου είναι η κοινωνική τάξη, η πολιτισμική προέλευση, η ιστορική περίοδος, κτλ., εντός του οποίου είναι «ενσφηνωμένο» το άμεσο περιβάλλον (Brofenbrenner & Ceci, 1994). Η διάκριση αυτή συνιστά άλλη μια διάσταση της ποσοτικής έκφρασης της εμπλοκής, το πεδίο (locus) της εμπλοκής, η οποία αποτελεί την πιο ορατή ίσως διάσταση των πρακτικών εμπλοκής (Erstein, 2001· Ho, 1995). Στο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής, οι πρακτικές και αλληλεπιδράσεις των γονιών δεν περιορίζονται μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στο εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό, όπως για παράδειγμα η γειτονιά ή η κοινότητα. Το σχήμα όμως του αναπτυξιακού θύλακα (βλ. Σχήμα 1) δεν μπορεί να καλύψει αυτήν την ανάγκη καθώς εστιάζει στις διεργασίες εντός της οικογένειας. Οι Super και Harkness (1986), όπως υποστηρίζουν και έχουν αποδείξει εμπειρικά με τους συνεργάτες τους σε μεταγενέστερες δημοσιεύσεις (Harkness et al., 2006β· Harkness &

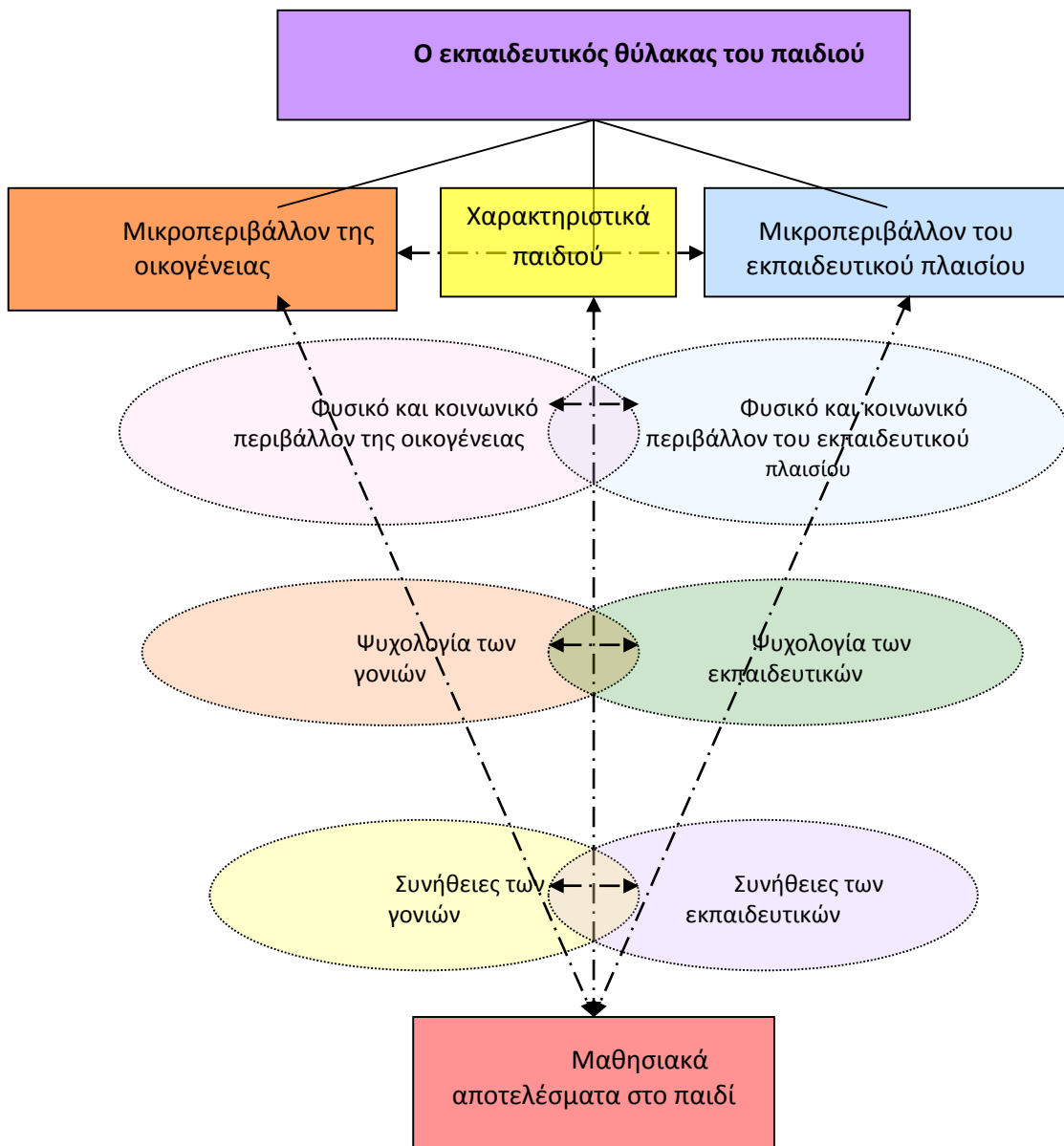
Keefner, 2000), υπάρχουν θύλακες για τις διάφορες αναπτυξιακές περιόδους του ατόμου και σε σχέση με διάφορα πλαίσια της καθημερινής δραστηριότητάς του, όπως το σχολείο. Επομένως, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους και οι στρατηγικές που εφαρμόζουν σε όλα τα αναφερόμενα πεδία.

Το θεωρητικό σχήμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, αξιοποιώντας τις θεωρητικές αρχές και προτάσεις που προαναφέρθηκαν και προσφέροντας μια θεωρητική προσέγγιση με εμπειρική εφαρμογή για τη δομή της γονικής εμπλοκής και τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις ποικίλες εκφράσεις και τα αποτελέσματά της.

## **Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού**

Η οικογένεια λειτουργεί από τη φύση της ως «πεδίο μάθησης» για το παιδί πολύ πριν αυτό εισέρθει σε ένα φορέα επίσημης εκπαίδευσης και αγωγής. Ως εκ τούτου, οι απόψεις και οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονιών εντάσσονται στα πλαίσια του «αναπτυξιακού θύλακα» και αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η γονική εμπλοκή δεν μπορεί να γίνει κατανοητή στα πλαίσια του «αναπτυξιακού θύλακα» καθώς προϋποθέτει την παρουσία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, με την ευρύτερη έννοια, και τις συνδέσεις ανάμεσα στα δύο πλαίσια, οικογενειακό και εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η λειτουργία της εστιάζει στα αποτελέσματα εκείνα που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την προαγωγή των γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών, κινητικών και άλλων ειδικών δεξιοτήτων του παιδιού οι οποίες αναφέρονται στους στόχους του προγράμματος του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο συμμετέχει, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Επομένως, για να γίνει αντιληπτή η έννοια και λειτουργία της γονικής εμπλοκής απαραίτητη προϋπόθεση είναι να συμπεριληφθεί στο θεωρητικό μοντέλο το περιβάλλον του σχολείου καθώς και οι συνδέσεις με το οικογενειακό.

Ο «εκπαιδευτικός θύλακας» (βλ. Σχήμα 2), καλύπτει αυτήν ακριβώς τη συνθήκη, περιγράφοντας το πώς η οικογένεια και το σχολείο, ενισχύουν το παιδί στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της επίσημης εκπαίδευσης και αγωγής. Ο «εκπαιδευτικός θύλακας» φιλτράρει τις επιδράσεις του ευρύτερου οικοπολιτισμικού πλαισίου καθώς ενσωματώνει τις επιταγές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, τις αξίες της ευρύτερης κοινωνίας για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στη μάθηση και αγωγή του παιδιού, τις αντιλήψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα, μέσα από τα τρία υποσυστήματα (φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, συνήθειες και ψυχολογία των φροντιστών) που συνθέτουν το κάθε πλαίσιο, οικογενειακό και σχολικό, σε αντιστοιχία με τον αναπτυξιακό θύλακα, καθώς και τις μεταξύ τους συνδέσεις-συγκλίσεις. Υπό αυτήν την έννοια, οι διεργασίες που περιγράφονται εντός του «εκπαιδευτικού θύλακα» είναι πολιτισμικά καθορισμένες και αντανακλούν κοινούς κώδικες για τα άτομα-μέλη της ίδιας κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας, σε αντιστοιχία με τον «αναπτυξιακό θύλακα» (Harkness & Super, 1996).



**Σχήμα 2**

*Ο εκπαιδευτικός θύλακας του παιδιού (Προσαρμογή Πεντέρη, 2012)*

Ο «εκπαιδευτικός θύλακας» οργανώνεται στη βάση των συστατικών στοιχείων του «αναπτυξιακού θύλακα» αλλά δεν αποτελεί ένα υποσύνολό του. Στον «αναπτυξιακό θύλακα» τα αναπτυξιακά αποτελέσματα στο παιδί εκτιμώνται μέσα από τις επιδράσεις των διεργασιών της οικογένειας και του τρόπου που αυτές φιλτράρουν τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου οικολογικού περιβάλλοντος. Στον «εκπαιδευτικό θύλακα», τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στο παιδί εκτιμώνται στη βάση της

συνδυαστικής λειτουργίας των διεργασιών της οικογένειας και του εκπαιδευτικού πλαισίου. Στο Σχήμα 1, οι επιδράσεις των δύο πλαισίων και της συνδυαστικής λειτουργίας τους στο παιδί απεικονίζονται σχηματικά με τις διακεκομμένες γραμμές που διατρέχουν τα υποσυστήματα του κάθε πλαισίου και τις μεταξύ τους συνδέσεις. Τα διπλά βέλη υποδηλώνουν την αμφίδρομη σχέση των επιδράσεων αυτών, από το σύστημα στο παιδί και το αντίστροφο. Θα πρέπει να τονιστεί η παρουσία του παιδιού ως μέρος του συστήματος, το οποίο διαμορφώνει με τα χαρακτηριστικά του και τις αλληλεπιδράσεις (εγγύτερες διεργασίες) στο μικροπεριβάλλον της οικογένειας και του σχολείου (μικροσυστημικές διεργασίες) τη λειτουργία του «εκπαιδευτικού θύλακα», ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο μικροπεριβάλλον της οικογένειας διακρίνονται τα τρία υποσυστήματα που συγκροτούν και τον «αναπτυξιακό θύλακα», το *φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον* της οικογένειας, οι *συνήθειες και η ψυχολογία των φροντιστών* αλλά συμπεριλαμβάνουν εκείνα τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαίδευση του παιδιού. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διεργασίες του οικογενειακού πλαισίου στον «εκπαιδευτικό θύλακα» συμπεριλαμβανομένων και των συνδέσεων με το σχολικό περιβάλλον περιγράφουν την έννοια και τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής. Στην ουσία, το συγκεκριμένο τμήμα του «εκπαιδευτικού θύλακα» αποτελεί τη σχηματική και θεωρητική αναπαράσταση της γονικής εμπλοκής, και μπορεί να αξιοποιηθεί αντίστοιχα για την εμπειρική της προσέγγιση. Το μικροπεριβάλλον του σχολείου αποτελείται από το *φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον* του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου, τις *εκπαιδευτικές συνήθειες και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών*. Αναφορικά με τη γονική εμπλοκή το μικροπεριβάλλον του σχολείου και οι συνδέσεις με το οικογενειακό περιγράφουν τις διεργασίες με τις οποίες το σχολείο ενισχύει τη γονική εμπλοκή και αλληλεπιδρά με την οικογένεια για να προάγει τη συνέχεια των μαθησιακών εμπειριών του παιδιού στα δύο βασικά πλαίσια της καθημερινής εμπειρίας του. Επομένως, για την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων σχολείου-οικογένειας ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο της μεταξύ τους συνεργασίας ως προς τα ποσοτικά και ποιοτικά της χαρακτηριστικά (βλ. Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013), είναι απαραίτητη η εστίαση ακριβώς σε αυτό το κομμάτι του θύλακα. Οι αλληλεπιδράσεις αποτυπώνονται στο βαθμό σύγκλισης μεταξύ των τριών συστατικών/υποσυστημάτων του κάθε πλαισίου, ο οποίος εξαρτάται από το επίπεδο της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους (μεσοσυστημικές διεργασίες). Για να γίνει αντιληπτή αυτή η σχέση και η σύγκλιση που επιφέρει στα συστατικά του θύλακα, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν αρκεί η φυσική παρουσία των προσώπων, για παράδειγμα των γονιών και των εκπαιδευτικών, τους ενός πλαισίου στο άλλο δηλαδή σε επίπεδο *φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος*, αποτελεί, ωστόσο, βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία συγκλίσεων στα άλλα υποσυστήματα, τις *συνήθειες και την ψυχολογία των φροντιστών*.

Σε ότι αφορά το υποσύστημα του *φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος*, η σύγκλιση υφίσταται στον ελάχιστο βαθμό εφόσον το παιδί είναι το κοινό στοιχείο και στα δύο πλαίσια και επομένως εισάγει αλλαγές από το ένα πλαίσιο στο άλλο ακόμη και αν δεν υπάρχει κανένα άλλο επίπεδο σύγκλισης, δηλαδή με την παρουσία των γονιών στο σχολείο ή και των εκπαιδευτικών στο οικογενειακό περιβάλλον. Όταν ο γονιός παρακολουθεί μια εκδήλωση του σχολείου γίνεται αυτόματα στοιχείο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, για όσο διάστημα διαρκεί η φυσική του παρουσία εκεί. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η φυσική παρουσία του γονέα στο σχολείο διαμορφώνει απόψεις και σχέσεις που εισάγουν αλλαγές στο σύστημα,



δημιουργούν δηλαδή διεργασίες στο θύλακα μεγαλύτερης διάρκειας από εκείνη της φυσικής παρουσίας, ως αποτέλεσμα όμως αυτής. Για το αν οι αλλαγές αυτές έχουν ένταση και διάρκεια στο θύλακα, ενεργοποιώντας δυνάμεις συντήρησης ή αλλαγής (ομοιοστατικές δυνάμεις) εξαρτάται από τη φύση και την ποιότητα των αλλαγών και από το κατά πόσο θα ενισχυθούν από αντίστοιχες αλλαγές και σε άλλα υποσυστήματα του θύλακα και στα δύο μικροπεριβάλλοντα. Το ίδιο συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός επισκεφθεί την οικογένεια ή συμμετέχει σε κάποια οικογενειακή εκδήλωση, για παράδειγμα στα γενέθλια του παιδιού. Η σύγκλιση σε αυτό το υποσύστημα του θύλακα αυξάνει εάν για παράδειγμα ο γονιός θεωρεί τον εκπαιδευτικό κομμάτι του κοινωνικού του δικτύου και το αντίστροφο. Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία ενός στοιχείου του ενός υποσυστήματος στο άλλο για να δημιουργηθεί η σύγκλιση, αλλά προϋποθέτει κάποιο επίπεδο σύγκλισης στα άλλα δύο υποσυστήματα του θύλακα, δηλαδή στο επίπεδο των απόψεων και των πρακτικών εφόσον για παράδειγμα ο γονέας θεωρεί τον εκπαιδευτικό μέλος του κοινωνικού του δικτύου με βάση συγκεκριμένες πρακτικές του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ενίσχυση του γονέα. Σε αυτήν την περίπτωση, καθώς οι αλλαγές φαίνεται να διατρέχουν τα υποσυστήματα του θύλακα αν έχουν συνέχεια και διάρκεια για να εξασφαλισθεί ισορροπία στο θύλακα θα ενσωματωθούν σε όλο το σύστημα.

Στο υποσύστημα των *συνηθειών των φροντιστών*, εντοπίζονται οι πρακτικές γονιών και εκπαιδευτικών για την προαγωγή της μάθησης του παιδιού. Τα στοιχεία αυτού του υποσυστήματος από την πλευρά της οικογένειας αναφέρονται στην **ποσοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής** (βλ. Πίνακα 1). Η σύγκλιση επιτυγχάνεται από την πλευρά της οικογένειας, όταν για παράδειγμα οι γονείς συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στο πρόγραμμα και τη λειτουργία γενικότερα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Από την πλευρά του σχολείου, σημαντική είναι η συμβολή των πρακτικών των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν αυτή τη συμμετοχή της οικογένειας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να παρέχουν ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο στην προσπάθεια των γονιών να βοηθήσουν το παιδί να ανταποκριθεί στις πολλαπλές προκλήσεις του ρόλου του ως «μαθητή». Η φυσική παρουσία των φορέων εκπαίδευσης και αγωγής του ενός πλαισίου στο άλλο είναι απαραίτητη αλλά όχι αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη σύγκλισης μεταξύ των δύο υποσυστημάτων που αναφέρονται στις *συνήθειες της οικογένειας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος*. Για παράδειγμα, οι γονείς μπορεί να ενισχύουν τις προσπάθειες του σχολείου βοηθώντας το παιδί να εξασκηθεί στο σπίτι σε ότι έμαθε στο σχολείο και προάγοντας μια θετική εικόνα για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αξιολογούν θετικά και να αξιοποιούν στο σχολικό πρόγραμμα τις οικογενειακές εμπειρίες του παιδιού και το πολιτισμικό του κεφάλαιο, να στέλνουν σημειώματα στο σπίτι ή να επικοινωνούν τηλεφωνικά ενημερώνοντας και παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες στους γονείς ώστε να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά το παιδί. Ωστόσο, η φυσική παρουσία των προσώπων του ενός πλαισίου στο άλλο μπορεί να ενδυναμώσει τη σύγκλιση όταν αυτή η παρουσία και δράση των προσώπων λαμβάνει χώρα σε ένα θετικό κλίμα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας έτσι τη σύγκλιση και στο υποσύστημα της *ψυχολογίας των φροντιστών* (γονιών, εκπαιδευτικών).

Το υποσύστημα της *ψυχολογίας των φροντιστών*, περιλαμβάνει τις αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και αγωγή του παιδιού και για τη σχέση των δύο πλαισίων, όπως και το συγκινησιακό/συναισθηματικό αποτύπωμα των μεταξύ


τους αλληλεπιδράσεων, το οποίο αναφέρεται στην **ποιοτική διάσταση της γονικής εμπλοκής** και διαμορφώνει τη θετική ή αρνητική χροιά της. Το ζήτημα των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τους ρόλους, τις πρακτικές και τη μεταξύ τους επαφή και επικοινωνία, εντοπίζεται από κάποιους ερευνητές ως κομβικό στην προσπάθεια κατανόησης του τρόπου και του βαθμού που τα δύο πλαίσια, οικογένεια και σχολείο, αναπτύσσουν συνδέσεις και σχέσεις με γνώμονα πάντα την εκπαίδευση και ευημερία των παιδιών (π.χ., Kontos & Dunn, 1989· Kontos & Wells, 1986). Με άλλα λόγια, για να γίνει κατανοητή η επίδραση και αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου οικογένειας, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το «τι» κάνουν και «πόσο συχνά» οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί αλλά και το «πώς», υπό το πρίσμα της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους και με το παιδί. Όπως αναφέρουν οι Pomerantz, Moorman και Litwack (2007) σε μια σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη γονική εμπλοκή αναφέρουν ότι τα επίπεδα συχνότητας των πρακτικών γονικής εμπλοκής δεν είναι ευθέως ανάλογα με τα επίπεδα των θετικών αποτελεσμάτων στα παιδιά. Με άλλα λόγια, «η περισσότερη εμπλοκή δεν είναι πάντα καλύτερη για τα παιδιά» (σ. 373).

Παρά τη σημασία που φαίνεται να έχει η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στη λειτουργία της εμπλοκής, δεν είναι ιδιαίτερα ορατή στη σχετική βιβλιογραφία ως στοιχείο που συνθέτει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Στο μικροπεριβάλλον της οικογένειας, το ζήτημα της σχέσης γονέα-παιδιού έχει ερευνηθεί, όχι όμως υπό το πρίσμα των αλληλεπιδράσεων που αφορούν στην εκπαίδευση του παιδιού, αλλά στο ευρύτερο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησής του. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση γονέα-παιδιού μελετάται με γνώμονα το *γονικό στυλ*, δομή που αναδεικνύει τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί γενικά και όχι απέναντι στη συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά του παιδιού (Chao, 2005· Coplan, Bowker, & Cooper, 2003), και κατά συνέπεια εντάσσεται στον «αναπτυξιακό θύλακα». Το *γονικό στυλ εμπλοκής* αποτελεί την ομόλογη έννοια στον «εκπαιδευτικό θύλακα» και είναι ένα σχετικά ανεξερεύνητο πεδίο που χρήζει περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησης. Στο μικροπεριβάλλον του σχολείου και στο επίπεδο της σύγκλισης με αυτό της οικογένειας, η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού αποτυπώνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γονικής εμπλοκής αλλά κι εδώ το ενδιαφέρον της ψυχολογικής έρευνας για τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένο (Pirchio, Volpe, & Taeschner, 2011). Μελετώντας τις περιορισμένες σχετικές έρευνες η Πεντέρη (2012) εντόπισε κάποιες διαστάσεις αυτής της σχέσης που μπορούν να λειτουργήσουν ως κριτήρια για τη μελέτη της δομής της και την περαιτέρω αξιολόγησή της, όπως για παράδειγμα η εμπιστοσύνη, η αποδοχή και ο σεβασμός (βλ. Πίνακα 1). Οι διαστάσεις αυτές θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν και την προσέγγιση του *γονικού στυλ εμπλοκής*, δίχως όμως αυτό να έχει επιχειρηθεί και τεκμηριωθεί εμπειρικά.

Αναφορικά με το υποσύστημα της *ψυχολογίας των φροντιστών*, θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι οι γονείς μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού και για τις μεταξύ τους σχέσεις (Sy, 2006). Φαίνεται, για παράδειγμα, ότι για κάποιες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες η άμεση εμπλοκή των γονιών στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι μία πολιτισμικά αποδεκτή πρακτική καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι αμφισβητείται η αξία και το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται από το σχολείο καθώς και το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού (Ascher, 1988· Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud, & Lange, 1998). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το τι συνιστά στην πράξη η έννοια «γονική εμπλοκή» (Williams & Sánchez, 2012). Η

σύγκλιση επομένως στο *υποσύστημα της ψυχολογίας των φροντιστών* επιτυγχάνεται όταν γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για το τι πρέπει να μάθει και πώς να συμπεριφέρεται ένα παιδί σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν οι προσδοκίες τους για το ρόλο των δύο πλαισίων στην εκπαίδευση και αγωγή του παιδιού συγκλίνουν σε ένα συνεργατικό μοντέλο αλληλεπίδρασης, όταν αντιλαμβάνονται θετικά τη μεταξύ τους σχέση. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι εάν γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, ιδιαίτερα με αναφορά στις πολιτισμικά διαφέρουσες οικογένειες, αυτό θα πρέπει να εκτιμηθεί ως «έλλειμμα της οικογένειας» (family deficiency theory) ή «θεσμική διάκριση από την πλευρά του σχολείου» (institutional discrimination theory) (Ho, 2003). Σημασία έχει να εντοπιστούν οι διαφορές και να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σύγκλιση με γνώμονα την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και ευημερία του παιδιού. Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητη η αμφίδρομη επικοινωνία σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, δηλαδή μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που εξασφαλίζουν τη σύγκλιση και στα άλλα δύο υποσυστήματα του θύλακα και άρα δημιουργούν περισσότερες προϋποθέσεις να εισαχθούν στο θύλακα αλλαγές που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο συνεργασίας και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μικροπεριβαλλόντων της οικογένειας και του σχολείου.

Προκύπτει, επομένως, ότι για να επιτευχθεί μεγαλύτερη συνοχή στον «εκπαιδευτικό θύλακα» και ακολούθως καλύτερα αποτελέσματα στο παιδί, είναι απαραίτητος κάποιος βαθμός σύγκλισης μεταξύ όλων των υποσυστημάτων των δύο πλαισίων που τον συγκροτούν. Στον «αναπτυξιακό θύλακα» υπάρχουν ομοιοστατικές δυνάμεις οι οποίες λειτουργούν άλλοτε ως δυνάμεις συντήρησης και άλλοτε ως δυνάμεις προόδου ώστε να εξασφαλίσουν ένα είδος «συμφωνίας» μεταξύ των τριών υποσυστημάτων του θύλακα με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της συνοχής και συνέχειας του ίδιου του θύλακα (Super & Harkness, 1986). Αυτό σημαίνει ότι όταν εισάγεται μια αλλαγή στο θύλακα από ένα υποσύστημά του, τα άλλα υποσυστήματα αρχικά λειτουργούν «συντηρητικά» προσπαθώντας να αποτρέψουν τις αλλαγές που διαταράσσουν την ισορροπία του θύλακα. Όταν όμως αυτές οι αλλαγές επιμένουν και ωριμάζουν στο σύστημα, τότε οι ίδιοι μηχανισμοί συντηρούν αυτές τις αλλαγές για να επιτύχουν μια την ισορροπία. Το κάθε υποσύστημα αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις επιδράσεις της ευρύτερης οικολογίας αλλά και στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο θύλακα. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, το σύστημα των γονικών πεποιθήσεων είναι εκείνο που αντιδρά πιο συντηρητικά στις αλλαγές που εισάγονται στο θύλακα (Cote & Bornstein, 2003· Penderi & Petrogiannis, 2011). Ο τρόπος και ο βαθμός αυτής της αντίδρασης διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες και τα αναπτυξιακά ζητήματα στα οποία αναφέρονται αυτές οι αλλαγές, εξισορροπώντας τις αντιδράσεις των άλλων δύο υποσυστημάτων ώστε να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία του θύλακα (Penderi & Petrogiannis, 2011).

<b>Αναπτυξιακή διάσταση της εμπλοκής</b> 	<b>Μικροσυστημικό επίπεδο</b>	<b>Μεσοσυστημικό επίπεδο</b>
<b>Ποσοτική διάσταση/ έκφραση της εμπλοκής</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Πεδίο</li> <li>○ Έκταση</li> <li>○ Εστίαση</li> <li>○ Στόχευση</li> <li>○ Επίπεδο</li> </ul>	Σχετικές γονικές πρακτικές μικροπεριβάλλον της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας  (υποσύστημα των <i>συνηθειών</i> των γονιών)	Σχετικές γονικές πρακτικές μικροπεριβάλλον του σχολείου και στις εκδηλώσεις που οργανώνει ακόμη και εκτός σχολείου  (υποσύστημα των <i>συνηθειών</i> των γονιών)
<b>Ποιοτική διάσταση/ έκφραση της εμπλοκής</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Εμπιστοσύνη</li> <li>○ Κατανόηση</li> <li>○ Σεβασμός</li> <li>○ Ανοιχτότητα-Φιλικότητα</li> <li>○ Ενδιαφέρον</li> <li>○ Αποδοχή-Υποστήριξη</li> <li>○ Γονικό στυλ Εμπλοκής</li> </ul>	Ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην οικογένεια, ανάμεσα στο γονέα και το παιδί  (υποσύστημα της ψυχολογίας των γονιών)	Ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό  (υποσύστημα της ψυχολογίας των γονιών)

**Πίνακας 1**

*Η δομή της γονικής εμπλοκής στα πλαίσια του «εκπαιδευτικού θύλακα»*

Στην περίπτωση του «εκπαιδευτικού θύλακα» οι αλλαγές μπορεί να εισάγονται από το κάθε πλαίσιο ξεχωριστά και από συγκεκριμένο κάθε φορά υποσύστημα του πλαισίου. Επομένως, για την εξασφάλιση της ισορροπίας του «εκπαιδευτικού θύλακα» είναι απαραίτητη η συνοχή του κάθε πλαισίου και η ομαλή αφομοίωση των αλλαγών που εισάγονται από το ένα πλαίσιο στο άλλο, άρα η ισορροπία μεταξύ των δύο πλαισίων. Ως εκ τούτου, όταν εισάγονται και αφομοιώνονται αλλαγές στο ένα πλαίσιο θα πρέπει να ακολουθήσουν αλλαγές και στο άλλο. Έτσι, κάποιο επίπεδο σύγκλισης είναι αναγκαίο για την ισορροπία και σταθερότητα του θύλακα. Όταν η σύγκλιση των δύο πλαισίων είναι μεγάλη, διαχέονται αλλά και εξισορροπούνται πιο εύκολα οι αλλαγές που εισάγονται στο θύλακα. Όταν οι αλλαγές αυτές εστιάζουν σε μια θετική και συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και με το παιδί, τότε ενισχύονται και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και η δυναμική του κάθε πλαισίου ξεχωριστά.

## Αντί επιλόγου

Το θεωρητικό σχήμα του «εκπαιδευτικού θύλακα», που αναπτύχθηκε ως μια συμπληρωματική και προσαρμοσμένη πρόταση προς αυτήν του αναπτυξιακού θύλακα (Super & Harkness, 1986), παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία προκειμένου να προσφέρει ένα θεωρητικό-ερμηνευτικό πλαίσιο αναφορικά με την έννοια και λειτουργία της γονικής εμπλοκής και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, εστιάζοντας σε τρία υποσυστήματα που συνθέτουν τα συστήματα του οικογενειακού και του εκπαιδευτικού πλαισίου, και τις μεταξύ τους συνδέσεις-συγκλίσεις: το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (οικογένειας, σχολείου), την ψυχολογία των φροντιστών, και τις συνήθειες τους (γονέων, εκπαιδευτικών).

Ως προς τα ζητήματα αυτά, αναδείχθηκε ότι οι διεργασίες εντός του μικροπεριβάλλοντος της οικογένειας, το ένα από τα τρία συστήματα του «εκπαιδευτικού θύλακα», ταυτίζονται με τη γονική εμπλοκή. Το επίπεδο της σύγκλισης μεταξύ της οικογένειας και του μικροπεριβάλλοντος του σχολείου, το δεύτερο σύστημα του θύλακα, αντιπροσωπεύει το πεδίο των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μεταξύ τους και μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση του ζητήματος της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Τέλος, το τρίτο σύστημα, αφορά τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού καθώς το παιδί έχει κομβικό ρόλο στο θύλακα και είναι εκείνο που με τη φυσική του παρουσία στα δύο πλαίσια εξασφαλίζει το πρώτο επίπεδο σύγκλισης μεταξύ τους, ενώ με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (π.χ. φύλο, εμφάνιση, ιδιοσυγκρασία, δεξιότητες κ.λπ.) και τις επιλογές του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διεργασίες και την ισορροπία του θύλακα. Επομένως, η μελέτη των αντιλήψεων, των πρακτικών και των σχέσεων στο πλαίσιο του θύλακα είναι σημαντικό να διερευνώνται και από την πλευρά του ίδιου του παιδιού, ακόμη και στο ζήτημα της γονικής εμπλοκής. Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι ενώ στο περιβάλλον της οικογένειας οι διεργασίες του εκπαιδευτικού θύλακα «εξαντλούνται» στο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής, στο περιβάλλον του σχολείου οι διεργασίες του θύλακα καλύπτουν ένα ευρύτατο πεδίο θεματικών που αντανακλούν τα πολύπλοκα ζητήματα της λειτουργίας του σχολείου και της εκπαίδευσης που παρέχει στα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό η μεγάλη συμβολή του θύλακα είναι ότι καθιστά σαφές το γεγονός ότι για να γίνει πλήρως κατανοητή η λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η συμβολή του οικογενειακού πλαισίου και των μεταξύ τους συγκλίσεων, ακόμη και όταν το πεδίο εστίασης δεν είναι η γονική εμπλοκή και συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αλλά άλλα ζητήματα που μπορεί να αφορούν τις ενδοσχολικές διεργασίες.

Η αντίληψη της γονικής εμπλοκής υπό το πρίσμα του «εκπαιδευτικού θύλακα», ανέδειξε δύο βασικά ακόμη ζητήματα: τη σημασία της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων κυρίως μεταξύ γονέα-παιδιού και γονέα-εκπαιδευτικού, αλλά και τη σημασία των απόψεων των εμπλεκόμενων στις διεργασίες αλληλεπίδρασης, στοιχεία που δεν είναι ιδιαίτερα ορατά στη σχετική βιβλιογραφία η οποία εστιάζει κυρίως στο πεδίο των γονικών συμπεριφορών. Σε ότι αφορά την πρακτική αξιοποίηση των δύο αυτών στοιχείων, είναι προφανές ότι στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής και συνεργασίας-σχολείου οικογένειας είναι καθοριστική η παράμετρος της προαγωγής θετικής σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κυρίως μέσα από ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και αμφίδρομης ειλικρινούς, ανοιχτής και τακτικής επικοινωνίας (Petrogiannis & Penderi, 2014). Επιπλέον, η ενίσχυση των γονιών σε ότι αφορά τη βοήθεια των παιδιών στην προετοιμασία των μαθημάτων αλλά και για

την προαγωγή ενός πλούσιου σε ερεθίσματα και θετικές αλληλεπιδράσεις οικογενειακού περιβάλλοντος φαίνεται να αποτελεί κομβικό σημείο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Οι απόψεις των εμπλεκόμενων οι οποίες είναι σημαντικό να ακούγονται σε κάθε βασικό στάδιο της μεταξύ τους συνεργασίας, μπορεί να αποτελέσουν το κλειδί για την επιτυχία των σχετικών προγραμμάτων παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και άλλων φορέων που εστιάζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Froiland & Davison, 2014). Τέλος, η αναπτυξιακή διάσταση της γονικής εμπλοκής τονίζει την αναγκαιότητα εστίασης στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της κάθε αναπτυξιακής περιόδου ως σημείο αναφοράς για την οργάνωση σχετικών προγραμμάτων αλλά και ερευνητικών σχεδίων καθώς το στοιχείο αυτό μπορεί να διαφοροποιεί σημαντικά τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής που φαίνεται να αλλάζει μορφή και προσανατολισμό ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που συμμετέχει (Núñez et al., 2015).

## Βιβλιογραφία

- Abrams, S. L., & Gibbs J. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education, 37*, 384-407.
- Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 45*(1), 4-33.
- Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review, 20*(2), 109-123.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1*, 188-199.
- Bernhard, J., Lefebvre, M., Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education & Development, 9*(1), 5-28.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Willey.
- Bronfenbrenner, U. (1979α). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979β). Contexts of child rearing. *American Psychologist, 34*, 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568-586.
- Castelli, S., & Pepe, A. (2008). School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications. *International Journal of Parents in Education, 2*(1), 1-12.

- Chambers, S. (2017). Parental engagement – promise and possibilities. *Early Years Educator*, 19(6), 38-44.
- Chao, K. R. (2005). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233–248.
- Chen, J. (2008). Grade level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.
- Christenson, S. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Coplan, R., Bowker, A., & Cooper, S. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 376-395.
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2003). Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: Cultural comparisons and developmental continuity and stability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 323-349.
- Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, & applications* (pp. 128-165). New Delhi: Sage.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P., (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (2001). Minimal parent involvement. In S. Redding & L. G. Thomas (Eds.), *The Community of the school* (pp. 275-290). Lincoln, IL: Academic Development Institute.
- Edwards, C., Knoche, L., Aukrust, V., Kumru, A., & Kim, M. (2006). Parental ethnotheories of child development: Looking beyond independence and individualism in American belief systems. In A. Marsella (Series Ed.), *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (pp. 141-162). USA: Springer Science+Business Media.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.
- European Commission. (2000). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Childs, S., Stevenson, H., Coolahan, K., Ginsburg, M., Gay, K., Debnam, D., & Watson, C. (1996). The Head Start teaching center: An evaluation of an experiential, collaborative training model for Head Start teachers and parent volunteers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 79-99.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17, 1-17.
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85-100.
- Gorard, S., & See, B. H. (2013). *Do parental involvement interventions increase attainment? A review of the evidence*. London: Nuffield Foundation Available at

[http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Do\\_parental\\_involvement\\_interventions\\_increase\\_attainment1.pdf](http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Do_parental_involvement_interventions_increase_attainment1.pdf)

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19(3), 281-287.
- Harkness, S., & Keefer, C. (2000). Contributions of cross-cultural psychology to research and interventions in education and health. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(1), 92-109.
- Harkness, S., & Super, C. (1994). The developmental niche: A theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science & Medicine*, 38(2), 217-226.
- Harkness, S., & Super, C. (2010). Culture and policy in early childhood development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopaedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-7. Available at <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Harkness-SuperANGxp.pdf>
- Harkness, S., & Super, C. (2012). The Cultural Organization of Children's Environments. In L. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (pp. 480-497). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996) (Eds.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Harkness, S., Super, C. M., Axia, V., Elias, A., Palacios, J., & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1/38, 9-13.
- Harkness, S., & Super, M. C. (2006α). Themes and variations: Parental ethnotheories in cultures. In K. Rubin & O. Chung (Eds.), *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective* (pp. 61-81). New York: Psychology Press.
- Harkness, S., Moscardino, U., Bermúdez, M., Zylicz, P., Welles-Nyström, B., Blom, M., Parmar, P., Axia, G., Palacios J., & Super, Ch. (2006β). Mixed methods in international collaborative research: The experiences of the international study of parents, children, and schools, *Cross-Cultural Research*, 40(1), 65-82.
- Harkness, S., Super, C. M., Barry, O., Zeitlin, M., Long, J., & Sow, S. (2009α). Assessing the environment of children's learning: The developmental niche in Africa. In E. Grigorenko (Ed.), *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization* (pp. 133-155). New York: Springer.
- Harkness, S., Super, C., Bermúdez, M., Moscardino, U., Rha, J., Mavridis, C., Bonichini, S., Huitrón, B., Welles-Nyström, B., Palacios, J., Hyun, O., Soriano, G., & Zylicz, P. (2009β). Parental ethnotheories of children's learning. In D. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins (Eds.), *The anthropology of learning in childhood* (Ch. 4, pp. 65-82). Rowman & Littlefield.
- Harkness, S., Super, M. C., Moscardino, U., Rha, J., Blom, M., Huitron, B., Johnston, C., Sutherland, A. M., Hyun, O., Axia, G., & Palacios, J. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and self-regulation in early infancy. *The Journal of Developmental Processes*, 2(1), 5-40.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.



- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Ho, E. (1995). Parental involvement: A comparison of different definitions and explanations. *Chinese University Education Journal, 23*(1), 39-68.
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory, 16*, 7-30.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105-130.
- Hornby, G., & Witte, Ch. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 31*(5), 495-508.
- Izzo, Ch., Weissberg, R., Kasprow, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*(6), 817-839.
- Jackson, K., & Remillard, J. (2005). Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *School Community Journal, 15*(1), 51-73.
- Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 919-934.
- Kontos, S., & Dunn., L. (1989). Attitudes of caregivers, maternal experiences with day-care and children's development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 37-51.
- Kontos, S., & Wells, W. (1986). Attitudes of caregivers and the day care experiences of families. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 47-67.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*(1), 77-133.
- Moser, T., Melhuish, E., Petrogiannis, K., Pastori, G., Slot, P., & Leseman, P. (2014). *Initial framework for evaluating and monitoring ECEC quality and wellbeing. Working paper published online for eliciting stakeholder contributions*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University. Available at <http://ecec-care.org/resources/publications>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning, 10*, 375-406.
- OECD. (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2006). *Demand-sensitive schooling? Evidence and issues*. Paris: OECD Publishing.
- Parke, R. (2000). Father involvement. *Marriage & Family Review, 29*(2), 43-58.
- Pelaez, M. (1994). Contextualism in behavior analysis of development: Upon further reflection. *Behavioral Development, 4*(2), 8-12.
- Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ.

- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2011). Parental ethnotheories and customs of childrearing in two Roma communities in Greece: Examining the developmental niche of the 6 year-old child. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 5*(1), 32-50.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1*, 4-28.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση. Παρουσίαση της θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Petrogiannis, K., & Penderi, E. (2014). The quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education, 2*(1), 1-21.
- Pirchio, S., Volpe E., & Taeschner, T. (2011). The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behavior in child-care centres. *International Journal about Parents in Education, 5*(2), 56-64.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in their children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*, 373-410.
- Pruett, M. K., Pruet, K., Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2017). Enhancing father involvement in low-income families: A couples group approach to preventive intervention. *Child Development, 88*, 398-407.
- Ritblatt, Sh., Beatty, J., Cronan, T., & Ochoa, A. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology, 30*(5), 519-549.
- Rosenthal, D., & Bornholt, L. (1988). Expectations about development in Greek- and Anglo-Australian families. *Cross-Cultural Psychology, 19*, 19-34.
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education, 16*(2), 151-161.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting, 6*(1), 1-48.
- Sime, D., & Sheridan, M. (2014). You want the best for your kids': Improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement. *Educational Research, 56*(3), 327-342.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.
- Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9*, 545-569.
- Sy, S. (2006). Rethinking parent involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *The School Community Journal, 16*, 107-126.
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education, 1*, 90-96.
- Tobin, K., & Kincheloe, J. (2006). *Doing educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ule, M., Živoder, A., & du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(3), 329-348.

- Valsiner, J., & Winegar, L. (1992). Introduction: A cultural-historical context for social “context”. In L. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children’s development within social context* (Vol. 1, pp. 1-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weisner, S. T., & Lowe, E. (2007). Globalization and the psychological anthropology of childhood and adolescence. In C. Casey & R. Edgerton (Eds.), *A companion to psychological anthropology: Modernity and psychocultural change* (Part III Ambivalence, Alienation, and Belonging, pp. 315-336). Oxford, UK: Blackwell.
- Williams, T., & Sánchez, B. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education, 47*(3), 625-652.