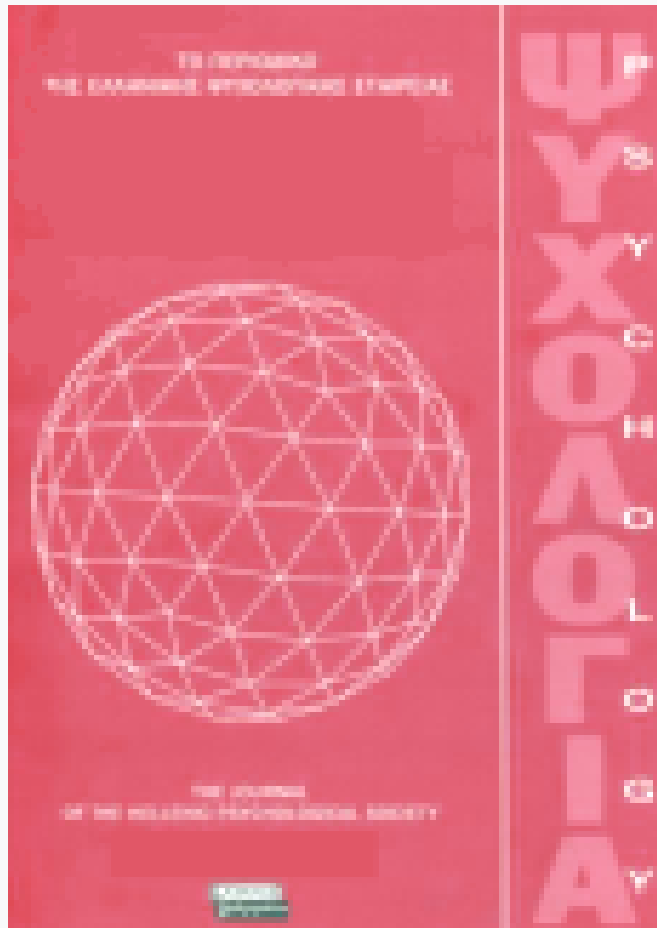


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 7, No 2 (2000)



### Parent attributions of achievement, parent involvement, and child achievement

Στέλιος Ν. Γεωργίου

doi: [10.12681/psy\\_hps.24260](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24260)

Copyright © 2020, Στέλιος Ν. Γεωργίου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

#### To cite this article:

Ν. Γεωργίου Σ. (2020). Parent attributions of achievement, parent involvement, and child achievement. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7(2), 191–206. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24260](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24260)

## Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού

ΣΤΕΛΙΟΣ Ν. ΓΕΩΡΓΙΟΥ  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τριών βασικών μεταβλητών: Της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς, της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού στο σχολείο όπως ορίζεται από το δάσκαλο. Στην έρευνα πήραν μέρος 476 γονείς μαθητών της έκτης τάξης του δημοτικού, 347 γυναίκες και 129 άντρες. Ένας γονέας για κάθε παιδί συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια. Το ένα αφορούσε τον τρόπο που αναμιγνύεται στη ζωή του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο, και το άλλο αφορούσε τους παράγοντες στους οποίους αποδίδει την επίδοση του παιδιού του. Βρέθηκε πως η αιτιακή απόδοση της επίδοσης σε συγκεκριμένους παράγοντες σχετίζεται με συγκεκριμένους τρόπους εμπλοκής του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονέων για ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Η πεποίθηση των γονέων πως άλλοι άνθρωποι του περιβάλλοντος του παιδιού (δηλαδή οι ίδιοι οι γονείς και οι δάσκαλοι) έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσής του στο σχολείο σχετίζεται με την τάση των γονέων να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού. Η πραγματική επίδοση του παιδιού σχετίζεται τόσο με την αιτιακή απόδοση όσο και με την εμπλοκή του γονέα. Παράγοντες όπως η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού, η τακτική επαφή με το σχολείο και η απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού παρά σε εξωγενείς και μη ελεγχόμενους από το παιδί παράγοντες σχετίζονται θετικά με την πραγματική επίδοση. Αντίθετα, παράγοντες όπως η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα, η εποπτεία και ο έλεγχος του παιδιού σχετίζονται αρνητικά με την επίδοση στο σχολείο.

**Λέξεις κλειδιά:** Αιτιακή απόδοση, Γονεϊκή εμπλοκή, Σχολική επίδοση.

Η σχολική επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Κάποιοι από αυτούς είναι ενδοατομικοί και κάποιοι αναφέρονται σε διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον. Από τη δεύτερη κατηγορία πιο σημαντικοί παράγοντες είναι εκείνοι που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της οικογένειας. Τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το λεγόμενο "πολιτιστικό κεφάλαιο" της οικογένειας) έχουν ερευνηθεί κατά κόρο από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης (π.χ., Lareau, 1987. Lightfoot, 1978) και η

σχέση τους με τη σχολική επιτυχία των παιδιών είναι σήμερα κοινός τόπος. Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (π.χ., γονεϊκή συμπεριφορά, ρόλοι, στάσεις) συγκεντρώνουν περισσότερο ενδιαφέρον ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει πλήθος ερευνών που εξετάζουν ξεχωριστά δύο τέτοιους παράγοντες. Ο ένας είναι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο άλλος η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς. Το παράξενο είναι πως ποτέ δεν έχουν συνδυαστεί αυτοί οι δυο παράγοντες και ποτέ δεν έχουν εξεταστεί μαζί, ή

τουλάχιστο καμιά έρευνα που έχει κάνει κάτι τέτοιο δεν έχει εντοπιστεί.

Στόχος της παρούσας έρευνας, λοιπόν, ήταν να συμπληρώσει αυτό το κενό εξετάζοντας δύο στοιχεία: (α) τη δυνατότητα του τρόπου αιτιακής απόδοσης της επίδοσης να προβλέπει τον τρόπο γονεϊκής εμπλοκής και (β) τη σχέση που έχουν οι δυο αυτοί παράγοντες με την πραγματική σχολική επίδοση του παιδιού.

### Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, ο τρόπος που οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού στο σχολείο αλλά και στο σπίτι φαίνεται πως σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα (Epstein, 1995. Gonzalez & Blanco, 1991. Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997. Henderson, 1987. Johnson, 1992. Song & Hattie, 1984). Σε μια εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η Becher (1984) σημειώνει μεταξύ άλλων πως "ως αποτέλεσμα της γονεϊκής εμπλοκής τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης" (σ. 19). Πιο συγκεκριμένοι και πιο προσεκτικοί στις επισημάνσεις τους είναι οι Campbell και Mandel (1990), οι οποίοι αναφέρουν πως οι ενέργειες των γονέων που αποκωδικοποιούνται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν σε βελτίωση της επίδοσης. Κάποιες άλλες ενέργειες, όπως είναι η πίεση του παιδιού για να κάνει την εργασία του και η βοήθεια που εκλαμβάνεται ως έλλειψη πίστης πως μπορεί να τα καταφέρει και μόνο του, μπορεί να έχουν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στο δομικό μοντέλο που προτείνουν οι Stevenson και Baker (1987) η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται ως σημαντική παράμετρος της σχολικής επίδοσης. Τέλος, η Banks-McGee (1993) μετά από σχετική μελέτη συμπεραίνει πως "γονείς που διατηρούν τακτική επαφή με το σχολείο έχουν θετική επίδραση στην επίδοση του παιδιού τους" (σ. 44).

Πάντως, πρέπει να σημειώσουμε πως μια άλ-

λη ομάδα ερευνητών δεν είναι τόσο σίγουρη για τις ευεργετικές συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση των παιδιών. Για παράδειγμα, οι Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, και Aubey (1986) βρήκαν μόνο έμμεση σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αμφιβάλλουν αν πρόκειται για σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Επίσης, όπως επισημαίνουν διάφοροι συγγραφείς, η έννοια "γονεϊκή εμπλοκή" είναι αρκετά ασαφής ως προς τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της και γι' αυτό οι τυχόν επιδράσεις της σε οποιοδήποτε άλλες μεταβλητές δεν μπορεί να είναι ξεκάθαρες (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992. Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997). Θα πρέπει να συγκεκριμενοποιηθεί ο τύπος της εμπλοκής για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη σχέση της με την επίδοση (Kagan, 1984). Μια προσπάθεια ανάλυσης της εμπλοκής αυτής σε επιμέρους παράγοντες (Georgiou, 1997) επιβεβαίωσε πως κάποιοι τρόποι εμπλοκής σχετίζονται (θετικά ή αρνητικά) με την επίδοση του μαθητή και κάποιοι δε σχετίζονται καθόλου. Παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας είναι η συμβολή στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού πέρα από τα σχολικά δρώμενα και η στενή σχέση του σπιτιού με το σχολείο (θετική συνάφεια με την επίδοση) και η συναισθηματική πίεση του παιδιού για καλύτερα αποτελέσματα (αρνητική συνάφεια με την επίδοση). Παραδείγματα τύπων γονεϊκής εμπλοκής που δε σχετίζονται με την επίδοση του παιδιού είναι ο έλεγχος της εξωσχολικής του συμπεριφοράς και ο βαθμός βοήθειας που του προσφέρεται στην κατ' οίκον εργασία του.

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

Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος (Kelly & Michela, 1980). Έχει εφαρμογές σε διάφορες περιοχές μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαιδευτική ψυχολογία, όπου η θεωρία αυτή είναι

ιδιαίτερα χρήσιμη στη μελέτη των κινήτρων και την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας (Graham, 1991. Tuss, Zimmer, & Ho, 1995). Σύμφωνα με το Miller (1995) "αιτιακή απόδοση είναι η εξήγηση/ερμηνεία και αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων ή της δικής μας" (σ. 1557). Ο Weiner (1985) έχει προτείνει μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται μια συμπεριφορά, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες αυτοί μπορούν να διακριθούν (α) ως προς το κέντρο ελέγχου που μπορεί να είναι εσωτερικό ή εξωτερικό (β) ως προς τη σταθερότητά τους που μπορεί να είναι μεταβλητή ή αμετάβλητη και (γ) ως προς τη δυνατότητα ελέγχου της αιτίας που μπορεί να υπάρχει ή να μην υπάρχει στο συγκεκριμένο άτομο και στη συγκεκριμένη συνθήκη.

Έρευνες δείχνουν πως οι γονείς αποδίδουν συνήθως την επίδοση των παιδιών τους είτε σε εσωτερικούς παράγοντες είτε σε εξωτερικούς (Dix, Ruble, Grusec, & Nixon, 1986. Goodnow & Collins, 1990. Stevenson & Lee, 1990). Στην πρώτη περίπτωση οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ενδοατομικοί, βιολογικά καθορισμένοι, σταθεροί και μη ελεγχόμενοι από το άτομο -όπως είναι η ευφυΐα και τα ειδικά ταλέντα- ή ασταθείς και ελεγχόμενοι από το άτομο -όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται για επιτυχία σε συγκεκριμένο έργο. Στη δεύτερη περίπτωση (εξωτερικοί παράγοντες) παραδείγματα είναι η επίδραση άλλων ατόμων (δασκάλων, γονέων, συνομηλίκων) ή τυχαίων γεγονότων.

Έχουν κατά καιρούς αναφερθεί ενδιαφέρουσες διαφορές ως προς τον τρόπο που ερμηνεύουν την επίδοση γονείς και δάσκαλοι, μεγιστοποιώντας τη δική τους συνεισφορά σε περίπτωση επιτυχίας του παιδιού και ελαχιστοποιώντας την σε περίπτωση αποτυχίας (Compas, Friedland-Bandes, Bastien, & Adelman, 1981. Holloway & Hess, 1985. McAllister, 1996). Το φύλο του παιδιού δημιουργεί επίσης ενδιαφέρουσες συγκρίσεις. Για παράδειγμα, η επιτυχία των αγοριών στα μαθηματικά τείνει να αποδίδεται στην ικανότητά τους ενώ η επιτυχία των κοριτσιών στο ίδιο θέμα τείνει να αποδίδεται στη με-

γάλη τους προσπάθεια! (Yee & Eccles, 1988). Οι Lightbody, Siann, Stocks, και Walsh (1996) ζήτησαν από μια ομάδα μαθητών να ιεραρχήσουν τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η επιτυχία ενός μαθητή στο σχολείο. Τα κορίτσια θεώρησαν ως πιο σημαντικούς τη σκληρή δουλειά και την προσπάθεια να σε συμπαθήσει ο δάσκαλος! Τα αγόρια, αντίθετα, θεώρησαν ως πιο σημαντικό παράγοντα την εξυπνάδα, το ταλέντο και την τύχη! Άλλες έρευνες (Burgner & Hewstone, 1993. Furnham & Rawles, 1995. Stipek & Gralinski, 1991) έδειξαν πως τα αγόρια παρουσιάζουν τάσεις υπερτονισμού των ικανοτήτων τους, ενώ αντίθετα τα κορίτσια παρουσιάζουν τάσεις υποτίμησης των ικανοτήτων τους. Η σειρά γέννησης φαίνεται, επίσης, να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο αιτιακής απόδοσης της επίδοσης. Οι πρωτότοκοι σε σύγκριση με υστερότοκους τείνουν να αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εσωτερικά αίτια παρά σε εξωτερικά (Phillips & Phillips, 1994).

Διαπολιτισμικές έρευνες αναφέρουν πως οι λαοί της ανατολής πιστεύουν πως όλα τα παιδιά έχουν από τη φύση τους τις ίδιες ικανότητες και γι' αυτό αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανοποιητικής προσπάθειας από πλευράς του ατόμου. Έτσι εξηγείται η μεγάλη έμφαση που δίνουν στην εντατική και απαιτητική έως σκληρή εκπαίδευση. Οι λαοί της δύσης τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανότητας (Tuss, Zimmer, & Ho, 1995. Yan & Gaier, 1994).

Πώς, όμως, επηρεάζει την επίδοση ενός μαθητή η απόδοσή της από τους γονείς του σε συγκεκριμένο παράγοντα; Φαίνεται πως αυτό γίνεται άμεσα και έμμεσα μέσω της επίδρασης που η αιτιακή αυτή απόδοση έχει πάνω στις στάσεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί. Όπως σημειώνουν οι Stevenson και Lee (1990), "όταν οι γονείς αποδίδουν την επιτυχία στο σχολείο σε έμφυτες ικανότητες του παιδιού και όχι τόσο στην προσπάθειά του, είναι λιγότερο πρόθυμοι να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση της προσπάθειας αυτής γιατί είναι φυσικό

πως θεωρούν κάτι τέτοιο μάταιο" (σ. 66). Με μια αξιοσημείωτη έρευνα, οι Dix, Ruble, Grusec, και Νίχον (1986) έδειξαν πως η απόδοση από το γονέα μιας παιδικής πράξης σε συγκεκριμένο αίτιο επηρεάζει πρώτα τις στάσεις του ίδιου του γονέα και στη συνέχεια τη συμπεριφορά του. Όσο περισσότερο οι συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς απέδιδαν την αταξία του παιδιού τους σε εσωτερικά, μόνιμα και ελεγχόμενα χαρακτηριστικά του παιδιού, τόσο περισσότερο δήλωναν πως τους ενοχλούσε και τόσο περισσότερο ήθελαν να κάνουν κάτι γι' αυτό.

Οι Vanden και Peterson (1991) εξέτασαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γονεϊκή τάση εξήγησης της επίδοσης και τα πραγματικά αποτελέσματα του παιδιού στα μαθήματα. Τα ευρήματά τους συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνητών (π.χ., Ο' Sullivan & Howe, 1996) ότι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης σε εξωτερικούς παράγοντες που δεν μπορεί το παιδί να ελέγξει (π.χ., τύχη, οικογενειακές συνθήκες) συνδέεται με σχολική αποτυχία, ενώ η απόδοση της επίδοσης σε εσωτερικούς παράγοντες -και ιδιαίτερα στην προσπάθεια του παιδιού- συνδέεται με υψηλή επίδοση.

Όσο για το χρόνο δημιουργίας των τάσεων αιτιακής απόδοσης της επίδοσης, διαχρονικές έρευνες δείχνουν πως οι γονείς σχηματίζουν μέσα τους τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος που εξηγεί κατά τη γνώμη τους την επιτυχία ή αποτυχία του παιδιού τους αρκετά νωρίς, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, και η σχέση αυτή συνεχίζει να επηρεάζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των γονέων μέχρι την ενηλικίωση του παιδιού (Miller, 1995). Η γνώμη τους αυτή μεταδίδεται στο παιδί με την καθημερινή επαφή τόσο με λεκτικά μηνύματα όσο και με τη γλώσσα του σώματος, που καμιά φορά είναι πιο εκφραστική και πειστική από τα λόγια (Ginsburg & Bronstein, 1993. Okagaki & Sternberg, 1993).

Το ερώτημα που παραμένει αφορά το κατά πόσο η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονέα μπορεί να επηρεάσει το βαθμό και το είδος της εμπλοκής του στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού και στη συνέχεια να επηρεά-

σει την ίδια την επίδοσή του. Αυτό το ερώτημα προσπάθησε να απαντήσει η έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από το γονέα στη συμβολή άλλων ατόμων (γονέων, δασκάλων) και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά το παιδί (βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία του, εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς, επαφή με το σχολείο).

2. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από το γονέα στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού και της πραγματικής επίδοσής του.

3. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της πραγματικής επίδοσης του παιδιού και του βαθμού εμπλοκής των γονέων του στην εκπαιδευτική διαδικασία που το αφορά.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Η έρευνα έγινε σε 22 σχολεία μιας επαρχίας της Κύπρου. Τα κριτήρια επιλογής των σχολείων για συμμετοχή στην έρευνα ήταν η γεωγραφική τους θέση (πόλη, περίχωρα ή ύπαιθρος), το μέγεθος του μαθητικού τους πληθυσμού (μεγάλα σχολεία, μέτρια και μικρά) και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) της κοινότητας που εξυπηρετούν (υψηλό, μέτριο και χαμηλό). Επτά από τα σχολεία βρίσκονται στην πόλη και οι μαθητές σ' αυτά αποτελούσαν το 45.1% του δείγματος, πέντε βρίσκονται σε περίχωρα (16.4% του δείγματος) και τα υπόλοιπα δέκα βρίσκονται σε μικρά χωριά της υπαίθρου (38.5% του δείγματος).

Όσον αφορά το μέγεθος, μεγάλα σχολεία θεωρήθηκαν εκείνα που απασχολούν περισσότερους από 12 δασκάλους (σε ισότιμο πλήρους απασχόλησης), μέτρια σχολεία θεωρήθηκαν εκείνα που απασχολούν από 4 μέχρι 12 δασκάλους και μικρά σχολεία θεωρήθηκαν εκείνα που

απασχολούν ένα μέχρι 3 δασκάλους. Ο αριθμός των δασκάλων εξαρτάται από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών σε κάθε σχολείο. Στην έρευνα περιλήφθηκαν πέντε μεγάλα σχολεία, επτά μέτρια (δύο στην πόλη και πέντε στα περίχωρα) και δέκα μικρά (εκείνα της υπαίθρου).

Για καθορισμό του ΚΟΙΕ χρησιμοποιήθηκαν τρία κριτήρια: Το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων, το επάγγελμά τους και το ετήσιο ακαθάριστο εισόδημα της οικογένειας. Κατά τη διαδικασία επιλογής των σχολείων λήφθηκαν υπόψη πληροφορίες που περιέχονται σε επίσημες εκδόσεις αναφορικά με στατιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Για παράδειγμα, το μέσο ΚΟΙΕ των μαθητών συγκεκριμένων σχολείων της πόλης είναι υψηλότερο από εκείνο των μαθητών της υπαίθρου. Ο καθορισμός του ΚΟΙΕ κάθε οικογένειας που συμμετείχε στην έρευνα έγινε με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω, όπως τα δήλωσαν οι συμμετέχοντες. Έτσι, το δείγμα περιλάμβανε 136 οικογένειες (28.5% του δείγματος) χαμηλού ΚΟΙΕ και 87 οικογένειες (18.3%) υψηλού ΚΟΙΕ. Οι υπόλοιπες 253 οικογένειες (53.2%) ήταν μέτριου ΚΟΙΕ. Χαρακτηριστικά επαγγέλματα της ομάδας υψηλού ΚΟΙΕ είναι εκείνα του γιατρού, δικηγόρου και διευθυντή επιχειρήσεων, που απαιτούν πανεπιστημιακή μόρφωση και αποδίδουν υψηλά εισοδήματα. Στην ομάδα μέτριου ΚΟΙΕ περιλήφθηκαν γονείς με μορφωτικό επίπεδο γυμνασίου-λυκείου (τραπεζικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί, εξειδικευμένοι τεχνίτες) και στην ομάδα χαμηλού ΚΟΙΕ περιλήφθηκαν γονείς με μορφωτικό επίπεδο δημοτικού σχολείου ή χαμηλότερο (ανειδίκευτοι εργάτες, μηχανοδηγοί, αγρότες).

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά οι γονείς 476 μαθητών της έκτης τάξης δημοτικού σχολείου, από τους οποίους 347 (73%) ήταν μητέρες και 129 (27%) πατέρες. Οι μισοί περίπου από τους μαθητές (47.6%) ήταν κορίτσια. Για κάθε μαθητή συμπλήρωνε τα σχετικά ερωτηματολόγια ο ένας γονέας. Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχε το σύνολο των μαθητών της έκτης τάξης σε κάθε σχολείο που επιλέχθηκε.

## Έργα

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες και ένα ερωτηματο-λόγιο δημογραφικών στοιχείων. Η μια κλίμακα αφορούσε το βαθμό και το είδος εμπλοκής του γονέα στη ζωή του παιδιού και η άλλη την αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονέα.

Η **Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής (ΚΓΕ)** είναι μια προσαρμογή της αρχικής κλίμακας που ανέπτυξαν οι Campbell, Connolly, και Mandel (1986) και έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικούς πληθυσμούς από προηγούμενες έρευνες (Georgiou, 1997. Φλουρή, 1989). Αποτελείται από 30 ερωτήσεις, μερικές από τις οποίες αναφέρονται σε ενέργειες που οι γονείς κάνουν στο σπίτι και μερικές σε ενέργειες που κάνουν στο σχολείο του παιδιού τους. Παραδείγματα της πρώτης κατηγορίας είναι τα ακόλουθα: "Εξετάζω το παιδί μου όταν τελειώσει την κατ' οίκον εργασία του", "Ελέγχω τα διορθωμένα τετράδια/εργασίες/διαγωνίσματα που φέρνει στο σπίτι", "Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων όπως μουσική, χορό, τέχνη". Παραδείγματα της δεύτερης κατηγορίας είναι τα ακόλουθα: "Επισκέπτομαι το σχολείο του παιδιού μου για να κουβεντιάσω με το δάσκαλο", "Παρακολουθώ καλλιτεχνικές και άλλες εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο", "Συμμετέχω σε εθελοντικές εργασίες που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων στο σχολείο". Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα 5 σημείων όπου το 4 σήμαινε "ισχύει πάρα πολύ" και το 0 σήμαινε "δεν ισχύει καθόλου".

Η **Κλίμακα Απόδοσης της Επίδοσης (ΚΑΕ)** είναι μια προσαρμογή της ομώνυμης κλίμακας που κατασκεύασαν οι O' Sullivan και Howe (1996), αλλά οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο ώστε να αναφέρονται στη σχολική επίδοση γενικά και όχι μόνο στην αναγνωστική ικανότητα όπως συμβαίνει με την αρχική, πρωτότυπη κλίμακα. Μερικά παραδείγματα των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται (20 συνολικά) είναι τα ακόλουθα: "Η επίδοση του παιδιού μου οφείλεται

στην προσπάθεια που καταβάλλει”, “Καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του παιδιού μου παίζει ο/η δάσκαλος/λα του”, “Αποδίδω τη σχολική επίδοση του παιδιού μου στην ευφυΐα του”. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα 5 σημείων, όπου το 4 σήμαινε “ισχύει πάρα πολύ” και το 0 σήμαινε “δεν ισχύει καθόλου”.

Παρόλο που και οι δύο πιο πάνω κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί σε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες στο παρελθόν (Campbell et al., 1986. Georgiou, 1997. Ο’ Sullivan & Howe, 1996. Φλουρής, 1989), οι κατασκευαστές τους δεν αναφέρουν στοιχεία εγκυρότητας ή αξιοπιστίας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν παραλλαγές των πρωτότυπων κλιμάκων, που ήταν προσαρμοσμένες στην τοπική πραγματικότητα. Με βάση το υφιστάμενο δείγμα, ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach *alpha*) της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής (30 ερωτήσεις,  $N = 405$ ) εκτιμήθηκε σε .81 και της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης της επίδοσης (20 ερωτήσεις,  $N = 378$ ) σε .88.

### Διαδικασία

Οι δύο κλίμακες (ΚΓΕ και ΚΑΕ) μαζί με το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων στάλθηκαν με τους μαθητές στο σπίτι και ζητήθηκε να συμπληρωθούν από όποιο γονέα ήταν διαθέσιμος. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν την επόμενη μέρα μέσα σε σφραγισμένο φάκελλο που δόθηκε για σκοπούς εμπιστευτικότητας. Το ποσοστό επιστροφής ήταν 82.7%. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν στο εξωτερικό μέρος του φακέλλου τον προσωπικό τους αριθμό στην τάξη. Βέβαια, τους εξηγήθηκε πως ο ερευνητής ούτε είχε, ούτε ήθελε να έχει πρόσβαση στον κατάλογο της τάξης, και έτσι η ανωνυμία τους ήταν απόλυτα εξασφαλισμένη. Τέλος, ζητήθηκε από το δάσκαλο να δώσει ανώνυμο κατάλογο τάξης που περιείχε μόνο τους αριθμούς των μαθητών και δίπλα από τον κάθε αριθμό αναγραφόταν ο βαθμός του μαθητή στα ελληνικά και μαθηματικά.

Μια υποψία που θα μπορούσε να διατυπωθεί είναι πως οι μαθητές που δεν έφεραν πίσω τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια πιθανόν να προέρχονται από οικογένειες που δεν διατηρούν καθόλου επαφή με το σχολείο ή οι ίδιοι έχουν χαμηλή επίδοση. Σε προφορική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες δασκάλους διαπιστώθηκε πως οι μαθητές αυτοί δεν ανήκαν σε συγκεκριμένη ομάδα και έτσι μπορούμε να πούμε πως δεν υπήρξε συστηματική αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Οι δικαιολογίες που έδωσαν ήταν ότι ξέχασαν να τα δώσουν στους γονείς τους, ή οι γονείς είχαν δουλειά και δεν τα συμπλήρωσαν. Πάντως, το ερώτημα του ποιος απαντά και ποιος όχι στα ερωτηματολόγια είναι μια εγγενής αδυναμία όλων των σχετικών ερευνών, συμπεριλαμβανομένης, βέβαια, της παρούσας.

### Αποτελέσματα

Με σκοπό τη δημιουργία πιο έγκυρων κατηγοριών των απαντήσεων, και για να υπάρξει μεγαλύτερη εσωτερική συνοχή στις κατηγορίες αυτές, έγινε παραγοντική ανάλυση των δεδομένων από τις δύο κλίμακες. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων και στις δύο περιπτώσεις με στόχο να εξασφαλιστεί καλύτερη εικόνα των παραγόντων, και ιδιαίτερα της προβολής των ερωτήσεων πάνω στους παράγοντες. Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση θεωρήθηκαν ως αυτόνομες μεταβλητές, υποκλίμακες των αρχικών, και συμμετείχαν έτσι σε κατοπινές στατιστικές αναλύσεις. Η κατασκευή των υποκλιμάκων έγινε ως εξής: Οι ερωτήσεις που είχαν φόρτιση πάνω από 0.4 θεωρήθηκαν πως ορίζουν αποτελεσματικά τον κάθε παράγοντα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτές αθροίστηκαν και δημιουργήθηκαν έτσι οι νέες επιμέρους διαστάσεις γονεϊκής εμπλοκής και αιτιακής απόδοσης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης θα παρουσιαστούν πιο κάτω ξεχωριστά για κάθε μια από τις δύο κλίμακες.

## Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής

Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν οι ακόλουθοι 6 παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που εξηγούν συνολικά το 47.2 % της διακύμανσης:

**1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία.** Ο παράγοντας αυτός, που εξηγεί το 18.3% της διακύμανσης αποτελείται από ερωτήσεις που ζητούνσαν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο ελέγχουν τη σχολική εργασία του παιδιού στο σπίτι, κάθονται μαζί του όταν διαβάζει και το βοηθούν εξηγώντας του δύσκολα σημεία, το εξετάζουν όταν τελειώσει τη μελέτη του, και παρακολουθούν τα τετράδιά του. Με άλλα λόγια, υψηλοί βαθμοί στον παράγοντα αυτό δείχνουν το γονέα που συμπεριφέρεται ως δάσκαλος του παιδιού στο σπίτι.

**2. Πίεση για καλύτερα αποτελέσματα.** Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει ερωτήσεις που αποκαλύπτουν μια ανασφάλεια του γονέα η οποία εκφράζεται με άγχος και αγωνία και καταλήγει σε πίεση προς το παιδί για να εργάζεται πιο πολύ. Υψηλοί βαθμοί στον παράγοντα αυτό δείχνουν το γονέα που ανησυχεί όταν το παιδί έχει διαγώνισμα, είναι υπερ-προστατευτικός και χαρακτηρίζεται από προσδοκία για χαμηλή και προβληματική επίδοση του παιδιού. Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 10.6% της διακύμανσης.

**3. Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς.** Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην επίβλεψη που ο γονέας ασκεί στη συμπεριφορά του μαθητή η οποία σχετίζεται με τη σχολική του εργασία στο σπίτι (π.χ., πόσες ώρες μελετά, πόσο συστηματικά μελετά, πόσες ώρες παρακολουθεί τηλεόραση). Από τον παράγοντα αυτό εξηγείται το 5.4% της διακύμανσης.

**4. Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς.** Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τις ενέργειες του γονέα που σχετίζονται με την προσπάθεια άσκησης ελέγχου στον τρόπο που το παιδί αξιοποιεί τον ελεύθερό του χρόνο, της άσκησης ελέγχου όσον αφορά τη διαίτα του, την εμφάνισή του, την επιλογή των φίλων του, κ.λπ. Ο παράγοντας αυτός εξηγεί 4.9% της διακύμανσης.

**5. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων.** Οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με ιδιαίτερα μαθήματα όχι για βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά για ανάπτυξη ειδικών ενδιαφερόντων, όπως της μουσικής, της τέχνης και του χορού, ομαδοποιήθηκαν στον παράγοντα αυτό που εξηγεί 4.1% της διακύμανσης. Άλλες σχετικές ερωτήσεις αφορούσαν ενθάρρυνση για δημιουργία νέων χόμπι και για ενασχόληση με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων.

**6. Επαφή με το σχολείο.** Στον παράγοντα αυτό ομαδοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν επισκέψεις στο σχολείο είτε για παρακολούθηση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, είτε για συμμετοχή σε εθελοντική εργασία, είτε για δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων. Παρόλο που η ιδιοτιμή του παράγοντα αυτού ήταν πάνω από 1, το διάγραμμα παραγόντων δεν τον θεωρεί αξιόπιστο. Αναφέρεται εδώ μόνο επειδή προηγούμενες έρευνες (π.χ., Erstein, 1995) τον περιλαμβάνουν στη συζήτησή τους. Πάντως, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον παράγοντα αυτό πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τις ιδιοτιμές, τους συντελεστές αξιοπιστίας και τις φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων που ορίζουν τον κάθε παράγοντα βλέπε Πίνακα 1.

## Παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης της Επίδοσης

Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν οι ακόλουθοι 4 παράγοντες που εξηγούν συνολικά το 54.7 % της διακύμανσης (βλ. Πίνακα 2).

**1. Κληρονομικές καταβολές του παιδιού.** Ο παράγοντας αυτός, που εξηγεί το 5.7% της διακύμανσης, περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την απόδοση της επίδοσης σε παράγοντες όπως η κληρονομικότητα, η ευφυΐα, τα έμφυτα ταλέντα και οι ειδικές ικανότητες. Περιλαμβάνει επίσης τις καταβολές που σχετίζονται με αντίστοιχα χαρακτηριστικά των γονέων από τους οποίους μεταφέρθηκαν γενετικά στο παιδί.

**2. Προσπάθεια του παιδιού.** Αυτός ο παρά-



γοντας εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης (31.7%) και αναφέρεται σε απόδοση της επίδοσης σε εσωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού (όπως και ο προηγούμενος) αλλά ασταθή και ελεγχόμενα από το παιδί (αντίθετα από τον προηγούμενο), όπως είναι τα κίνητρα για επίδοση, οι συνήθειες και δεξιότητες μελέτης, η ένταση της προσπάθειας, η επιμονή μέχρι την επίτευξη του επιθυμητού στόχου, κ.λπ.

**3. Συμβολή άλλων ατόμων.** Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους, ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει απόδοση της επίδοσης σε εξωτερικά ως προς το παιδί στοιχεία, που αναφέρονται στη συμβολή άλλων ατόμων όπως των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων. Ο παράγοντας αυτός εξηγεί το 6.5% της διακύμανσης.

**4. Τυχαία γεγονότα.** Τέλος, η απόδοση της επίδοσης σε εξωτερικά, ασταθή και μη ελεγχόμενα από το άτομο γεγονότα και συγκυρίες που οφείλονται στην τύχη ή την ατυχία, ομαδοποιούνται σε ένα παράγοντα που εξηγεί το 10.8% της διακύμανσης.

### **Αιτιακή απόδοση, γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση του παιδιού**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν πως μόνο μερικοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται σημαντικά με τον τρόπο που οι γονείς εξηγούν την επίδοση του παιδιού τους. Η ερευνητική Υπόθεση 1 υποστηρίζεται μόνο μερικώς από τα αποτελέσματα. Σε αντίθεση με ό,τι αναμενόταν, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς δε σχετιζόταν με τη συγκεκριμένη τάση του γονέα να συμπεριφέρεται ως δάσκαλος του παιδιού του στο σπίτι. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από το ότι ο παράγοντας “βοήθεια στην κατ’ οίκον εργασία” δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με οποιονδήποτε παράγοντα αιτιακής απόδοσης (βλ. Πίνακα 3). Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται κυρίως, και μάλιστα αρνητικά, με την πραγματική επίδοση του παιδιού, την οποία προφανώς ο

γονέας πληροφορείται με διάφορους τρόπους ( $r = -.24, p < .01$ ). Το ίδιο παρατηρείται και για τους παράγοντες “εποπτεία σχολικής εργασίας” και “επαφή με το σχολείο”. Αντίθετα, η απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού σχετίζεται θετικά με τις ενέργειες των γονέων για ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού και αρνητικά με την πίεση για καλύτερα αποτελέσματα. Τέλος, η πεποίθηση των γονέων πως άλλοι άνθρωποι του περιβάλλοντος του παιδιού (δηλαδή οι ίδιοι οι γονείς και οι δάσκαλοι) έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσής του στο σχολείο σχετίζεται με την τάση των γονέων να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού και να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά του. Αυτά τα δύο ευρήματα προσφέρουν μερική υποστήριξη στην ερευνητική Υπόθεση 1.

Η ερευνητική Υπόθεση 2 υποστηρίζεται πλήρως από τα αποτελέσματα. Όπως αναμενόταν, όσο περισσότερο οι γονείς απέδιδαν την επίδοση στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση αυτή (βλ. Πίνακα 3). Όσον αφορά τη σχέση της επίδοσης με τη γονεϊκή εμπλοκή (ερευνητική Υπόθεση 3) βρέθηκε πως συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων σχετίζονται θετικά, μερικές σχετίζονται αρνητικά και μερικές δεν σχετίζονται καθόλου με την επίδοση του παιδιού. Άρα, και η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η τακτική επαφή των γονέων με το σχολείο. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα και η βοήθεια στο σπίτι. Ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς από τους γονείς δε σχετίζεται με την επίδοση του μαθητή. Βέβαια, τα πιο πάνω δεν υπονοούν την ύπαρξη σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ των σχετικών μεταβλητών. Πάντως, το γεγονός ότι οι διάφοροι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, ιδιαίτερα η βοήθεια στην κατ’ οίκον εργασία, η πίεση, η εποπτεία και ο έλεγχος, δείχνει πως οι γονείς με έντονη τάση εμπλοκής χρησιμοποιούν όλους τους τρόπους μαζί και το αντίστροφο.

**Πίνακας 1**  
**Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής που πραέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση**

Παράγοντες (στην παρένθεση η ιδιοτιμή)	Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach <i>alpha</i> )	Ποσοστό (%) διακύμανσης που εξηγείται	Ερωτήσεις που ορίζουν τον παράγοντα (στην παρένθεση η φόρτιση)
1. Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία (5.5)	.82	18.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρακολουθώ τακτικά την εργασία του παιδιού μου στο σχολείο (δηλαδή τα τετράδια, φυλλάδια, διαγωνίσματα, φύλλα αξιολόγησης του) (.698)</li> <li>• Βοηθώ το παιδί μου με τη σχολική του εργασία στο σπίτι (.752)</li> <li>• Ελέγχω τη σχολική εργασία του παιδιού μου (.789)</li> <li>• Κάθομαι μαζί του πολλές ώρες στο σπίτι για να μελετήσει (.466)</li> <li>• Το εξετάζω όταν τελειώσει τα μαθήματά του (.796)</li> </ul>
2. Πίεση για καλύτερα αποτελέσματα (3.2)	.63	10.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το πιέζω να κάμει την εργασία του στο σπίτι (.688)</li> <li>• Στέλλω το παιδί μου σε φροντιστήριο για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου (.632)</li> <li>• Ανησυχώ πως δεν θα τα πάει καλά με την επίδοσή του στο σχολείο (.719)</li> </ul>
3. Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς (1.6)	.66	5.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που αφιερώνει στο διάβασμα (.439)</li> <li>• Επιμένω να αφιερώνει συγκεκριμένη ώρα για διάβασμα κάθε μέρα (.417)</li> <li>• Κρατώ λογαριασμό για την ώρα που παρακολουθεί τηλεόραση (.790)</li> <li>• Ελέγχω τα προγράμματα που βλέπει στην τηλεόραση (.729)</li> </ul>
4. Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς (1.5)	.60	4.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ελέγχω την εμφάνιση του παιδιού μου (καθαριότητα, ντύσιμο, κούρεμα) (.700)</li> <li>• Φροντίζω για τη διατροφή του (τι τρώει, πότε και πόσο) (.472)</li> <li>• Θέλω να ξέρω με ποιους κάνει παρέα (.593)</li> <li>• Περνούμε τα Σαββατοκύριακα, τις αργίες και τις διακοπές όλα μαζί ως οικογένεια (.633)</li> </ul>

Πίνακας 1 (συνέχεια)

5. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων (1.2)	.57	4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στέλνω το παιδί μου σε ιδιαίτερα μαθήματα για ανάπτυξη ενδιαφερόντων (π.χ. μουσική, τέχνη, χορό, αθλητικά) (.441)</li> <li>• Του αγοράζω βιβλία για δώρα (.745)</li> <li>• Ενθαρύνω το παιδί μου να αναπτύσει νέα ενδιαφέροντα (.679)</li> <li>• Ενθαρύνω το παιδί μου να διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία (.486)</li> </ul>
6. Επαφή με το σχολείο (1.1)	.72	3.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παίρνω μέρος σε εκδηλώσεις του συνδέσμου γονέων του σχολείου του παιδιού μου (.816)</li> <li>• Προσφέρω εθελοντικές υπηρεσίες στο σχολείο του παιδιού μου (.839)</li> </ul>

Πίνακας 2

## Παράγοντες αιτιακής απόδοσης επίδοσης που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Παράγοντες (στην παρένθεση η ιδιοτιμή)	Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach <i>alpha</i> )	Ποσοστό (%) διακύμανσης που εξηγείται	Ερωτήσεις που ορίζουν τον παράγοντα (στην παρένθεση η φόρτιση)
1. Προσπάθεια του παιδιού (6.3)	.84	31.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί μου (.786)</li> <li>• Οι συνήθειες μελέτης που έχει το ίδιο το παιδί (π.χ. αν είναι ή όχι συστηματικό και αποτελεσματικό στην εργασία του) (.818)</li> <li>• Ο χαρακτήρας του παιδιού (π.χ. υπευθυνότητα, επιμονή, υπομονή) (.816)</li> <li>• Η εικόνα που το ίδιο το παιδί μου έχει σχηματίσει για τον εαυτό του (.664)</li> </ul>
2. Τυχαία γεγονότα και συγκυρίες (2.1)	.69	10.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η τύχη ή ατυχία (τυχαία γεγονότα, συγκυρίες) (.688)</li> <li>• Η κοινωνική πορεία και θέση της οικογένειάς μας (.753)</li> <li>• Οι συνθήκες εργασίας του στο σπίτι (αν έχει ή δεν έχει δικό του δωμάτιο, γραφείο για να μελετά κ.λπ.) (.634)</li> </ul>
3. Επίδραση άλλων ατόμων του περιβάλλοντος (1.3)	.78	6.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ο χρόνος που αφιερώνουμε στο παιδί μας (.660)</li> <li>• Οι δάσκαλοι που είχε ως τώρα στο σχολείο (.517)</li> </ul>

**Πίνακας 2 (συνέχεια)**

4. Κληρονομικές καταβολές(1.2)	65	5.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η βοήθεια που εμείς οι γονείς προσφέραμε στο παιδί μας στα πρώτα σχολικά του χρόνια (.799)</li> <li>• Τα κίνητρα που του δίνουμε ως οικογένεια (.692)</li> <li>• Η κληρονομικότητα (τα χαρακτηριστικά που φέρνει το παιδί από τη γέννηση του π.χ., εξυπνάδα, ειδικές ικανότητες, ταλέντα) (.609)</li> <li>• Η μόρφωσή μου και του/της συζύγου μου (.814)</li> <li>• Το επάγγελμα/ιδιότητά μου και του/της συζύγου μου (.690)</li> </ul>
--------------------------------	----	-----	--

**Τύποι γονεϊκής εμπλοκής ως παράμετροι της επίδοσης**

Για περισσότερη διερεύνηση της ερευνητικής Υπόθεσης 3 εξετάστηκε με τη βοήθεια της πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης η δυνατότητα των έξι τύπων γονεϊκής εμπλοκής να προβλέπουν την επίδοση του παιδιού όπως αυτή δηλώνεται από το δάσκαλο. Βρέθηκε πως η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα είναι ο παράγοντας που μπορεί να προβλέψει καλύτερα τη σχολική

επίδοση. Όσο μεγαλύτερη είναι η πίεση αυτή, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση του παιδιού ( $R^2 = .177, t = -10.1, p < .001$ ). Η γονεϊκή πρακτική που στοχεύει στην ανάπτυξη των παιδικών ενδιαφερόντων μπορεί επίσης να προβλέψει, σε μικρότερο όμως βαθμό, την επίδοση, όπως και οι υπόλοιποι τρεις παράγοντες εμπλοκής, εκτός από τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς που δε συνεισέφερε σημαντικά και δεν εισήχθη στην εξίσωση (βλ. Πίνακα 4).

**Πίνακας 3**

**Δείκτες συσχέτισης (Pearson *r*) μεταξύ των παραγόντων γονεϊκής αιτιακής απόδοσης και εμπλοκής, καθώς και της σχολικής επίδοσης του παιδιού**

	Επίδοση	Προσπάθεια	Άλλοι	Τύχη	Κληρονομικότητα	Βοήθεια	Πίεση	Εποπτεία	Έλεγχος	Επαφή	Ενδιαφέροντα
Επίδοση	1.00	.28**	.15*	.02	.03	-.24**	-.43**	-.23**	-.01	.13*	.24**
Προσπάθεια	1.00	.59**	.32**	.27**	-.06	-.20**	-.03	.05	.07	.28**	
Άλλοι			1.00	.43**	.39**	.09	-.08	.01	.18**	.01	.29**
Τύχη				1.00	.40**	.09	.05	.12*	.10*	.05	.12*
Κληρον/τητα					1.00	-.02	.01	.05	.04	-.01	.16**
Βοήθεια						1.00	.34**	.39**	.24**	.08	.13*
Πίεση							1.00	.28**	.02	-.01	-.12*
Εποπτεία								1.00	.30**	.08	.14*
Έλεγχος									1.00	.03	.26**
Επαφή										1.00	.28**
Ενδιαφέροντα											1.00

Σημείωση: (\*) = επίπεδο σημαντικότητας .05  
 (\*\*) = επίπεδο σημαντικότητας .01

### Αιτιακή απόδοση της επίδοσης, γονεϊκή εμπλοκή και δημογραφικά στοιχεία

Οι διαφορές που παρουσίασαν μεταξύ τους οι δημογραφικά καθορισμένες ομάδες του δείγματος (μητέρες-πατέρες, αγόρια-κορίτσια, γονείς υψηλότερου-χαμηλότερου ΚΟΙΕ) αναφορικά με την αιτιακή απόδοση της επίδοσης και την εμπλοκή τους εξετάστηκαν με μονοδρομική ανάλυση της διακύμανσης. Τα αποτελέσματα ήταν ως εξής:

Το φύλο των γονέων δεν προκάλεσε σημαντικές διαφορές ως προς την αιτιακή απόδοση της επίδοσης. Αντίθετα, το φύλο των παιδιών για τα οποία έγινε η απόδοση προκάλεσε τέτοιες διαφορές. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η επίδοση των κοριτσιών αποδίδεται από τους γονείς στην προσπάθειά τους πολύ περισσότερο από την επίδοση των αγοριών,  $F(1, 438) = 7.9, p < .01$ . Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων, οι μητέρες τείνουν να ελέγχουν τη ζωή των παιδιών τους (ιδιαίτερα των κοριτσιών) σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι πατέρες,  $F(1, 459) = 15.2, p < .001$ . Σημειώνεται ότι η μεταβλητή αυτή, δηλαδή η πρακτική του γονεϊκού ελέγχου, είχε τον υψηλότερο μέσο

όρο σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που περιγράφουν συμπεριφορές των γονέων (μέσος όρος 3.6 με μέγιστο το 4).

Πολύ ενδιαφέρουσες συγκρίσεις προέκυψαν γύρω από τον παράγοντα κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως άτομα υψηλότερου ΚΟΙΕ αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση των παιδιών τους στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού αλλά και σε κληρονομικές καταβολές,  $F(2, 420) = 15.3, p < .001$  και  $F(2, 424) = 12.5, p < .001$ , αντίστοιχα. Αντίθετα, άτομα που προέρχονταν από οικογένειες χαμηλότερου ΚΟΙΕ δήλωναν ότι ελέγχουν περισσότερο τόσο τη σχολική,  $F(2, 447) = 3.4, p < .01$  όσο και την εξωσχολική συμπεριφορά των παιδιών τους παρά οι υπόλοιποι γονείς,  $F(2, 444) = 3.7, p < .01$ . Οι γονείς μέσου ΚΟΙΕ βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι περισσότερο παρά εκείνοι των άλλων δύο επιπέδων,  $F(2, 432) = 6.7, p < .001$ . Είναι ενδιαφέρον το ότι τα μέλη του ίδιου αυτού ΚΟΙΕ θεωρούν πως έχουν σημαντικότερο ρόλο να παίξουν στη διαμόρφωση της επίδοσης των παιδιών τους σε σύγκριση με τα μέλη των άλλων δύο ΚΟΙΕ,  $F(2, 436) = 11.7, p < .001$ . Τέλος, όπως

Πίνακας 4

Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης (ανά βήματα) των παραγόντων γονεϊκής εμπλοκής που μπορούν να προβλέψουν τη σχολική επίδοση του παιδιού

Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής	R <sup>2</sup>	Std. error	Beta	t	p <
Βήμα 1: Πίεση	.177	.850	-.420	-10.1	.001
Βήμα 2: Ενδιαφέροντα	.210	.833	.182	4.4	.001
Βήμα 3: Εποπτεία	.233	.822	-.163	-3.8	.001
Βήμα 4: Βοήθεια στο σπίτι	.240	.819	-.09	-2.0	.05
Βήμα 5: Επαφή με το σχολείο	.246	.816	.08	2.0	.05

Σημείωση: Ο παράγοντας "έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς" δεν συνεισέφερε σημαντικά και δεν εισήχθη στην εξίσωση.

αναμενόταν από προηγούμενες έρευνες, βρέθηκε πως για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της προσωπικότητας των παιδιών τους ενεργούν περισσότερο άτομα των υψηλότερων κοινωνικο-οικονομικά τάξεων, ( $F(2, 432) = 23.0, p < .001$ ).

### Συζήτηση

Η αιτιακή απόδοση της επίδοσης δε συμβαίνει στο κενό αλλά δοκιμάζεται διαρκώς σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά ο γονιός και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τη συμπεριφορά του παιδιού. Για παράδειγμα, αν ο γονιός αποδίδει την επίδοση στην προσπάθεια του παιδιού αλλά βλέπει πως το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά, τότε αυξάνει την πίεσή του προς αυτό για καλύτερα αποτελέσματα. Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή το παιδί φαίνεται να προσπαθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε ο γονέας μειώνει την πίεση που ασκεί. Έτσι εξηγείται ίσως και η αρνητική συσχέτιση που βρέθηκε στην έρευνα αυτή μεταξύ της πίεσης για καλύτερα αποτελέσματα και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υποστηρίζουν πως η απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονέα σε συγκεκριμένους παράγοντες επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο γονέας αυτός επιλέγει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του. Όμως, αυτό δε συμβαίνει στον ίδιο βαθμό με όλους τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Ο πιο συνηθισμένος τύπος, εκείνος που μετατρέπει το γονέα σε δάσκαλο του παιδιού του στο σπίτι (και μάλιστα χωρίς μισθό!) δε φαίνεται να σχετίζεται με την αιτιακή απόδοση της επίδοσης που γίνεται από το γονέα. Αντίθετα, η συμπεριφορά αυτή εξαρτάται κυρίως από τη γνώση που έχει ο γονέας για το βαθμό επιτυχίας του παιδιού του, την οποία αποκτά από τις επισκέψεις του στο σχολείο και την πληροφόρηση που παίρνει από το δάσκαλο ή τις γραπτές αναφορές που φτάνουν στο σπίτι. Όσο χαμηλότερη είναι η επίδοση αυτή, τόσο εντονότερη είναι η εμπλοκή του γονέα με τη μορφή της

βοήθειας στο σπίτι. Βέβαια, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των γονέων είναι και εδώ, όπως και αλλού, δεδομένες. Εκτός από το πιο πάνω βασικό εύρημα, τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν τα ακόλουθα.

Γονείς που θεωρούν πως η δική τους συνεισφορά στην επιτυχία του παιδιού είναι σημαντική τείνουν να είναι περισσότερο εξουσιαστικοί και να προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά του παιδιού, ακόμα και αυτήν που δε σχετίζεται άμεσα με τη σχολική εργασία. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να παίξουν όσο καλύτερα μπορούν το ρόλο που οι ίδιοι αναθέτουν στον εαυτό τους. Αντίθετα, γονείς που θεωρούν πως η επιτυχία στο σχολείο οφείλεται κυρίως στην προσπάθεια του ίδιου του παιδιού δεν έχουν τόσο ενεργητική ανάμιξη στα εκπαιδευτικά του θέματα και το πιέζουν λιγότερο. Επίσης, γονείς που αποδίδουν τη σχολική επίδοση σε έμφυτες, κληρονομημένες ικανότητες τείνουν να ενδιαφέρονται κυρίως για την ανάπτυξη των ταλέντων αυτών και δεν ασχολούνται με δραστηριότητες όπως είναι η επαφή με το σχολείο, η βοήθεια στο σπίτι και η εποπτεία της σχολικής εργασίας. Το τελευταίο αυτό εύρημα υποστηρίζει τις σχετικές τοποθετήσεις των Stevenson και Lee (1990).

Πρόσφατες εργασίες προσπαθούν να επισημάνουν τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής (Grolnick et al., 1997). Η εισήγηση για συμπερίληψη της απόδοσης της επίδοσης του παιδιού από τους γονείς σ' αυτούς τους παράγοντες είναι μια από τις συνεισφορές της παρούσας έρευνας στη σχετική βιβλιογραφία.

Φαίνεται πως η απόδοση της επίδοσης του παιδιού από το γονέα σε ορισμένους παράγοντες ή αιτίες μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί και για πρόβλεψη της πραγματικής επίδοσης του παιδιού. Όπως ανέφεραν και προηγούμενες έρευνες (Dix et al., 1986), η απόδοση της επίδοσης στην προσπάθεια του παιδιού -ένα εσωτερικό και ελεγχόμενο από το ίδιο το παιδί χαρακτηριστικό- σχετίζεται άμεσα και θετικά με την πραγματική του επίδοση στο σχολείο. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο ο γονέας πιστεύει πως

η επιτυχία εξαρτάται από το ίδιο το παιδί, τόσο πιο επιτυχημένο είναι το παιδί αυτό. Αντίθετα, όσο πιο πολύ ο γονέας αποδίδει την επίδοση σε εξωτερικά και μη ελεγχόμενα από το παιδί στοιχεία και γεγονότα, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοση του συγκεκριμένου παιδιού. Όπως σημειώνουν οι ερευνητές Ο' Sullivan και Howe (1996) η σχολική αποτυχία σχετίζεται με την απόδοση της επίδοσης από τους γονείς σε παράγοντες έξω και πέρα από το παιδί.

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες (Campbell & Mandel, 1990. Georgiou, 1996. Halle et al., 1997. Kagan, 1984) που ανέφεραν ότι συγκεκριμένες ενέργειες των γονέων βοηθούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους νοουμένου ότι εκλαμβάνονται από τα ίδια τα παιδιά ως υποστηρικτικές στις δικές τους προσπάθειες και όχι ως υποκατάστατα στις προσπάθειες αυτές ή ως τρόποι αμφισβήτησης των πιθανοτήτων τους για επιτυχία. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον παράγοντα "πίεση για καλύτερα αποτελέσματα", ο οποίος δίνει σαφή μηνύματα αποτυχίας στο παιδί. Οι Κύπριοι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή είχαν πολύ υψηλές επιδόσεις στον παράγοντα αυτό. Δεν είναι βέβαια ξεκάθαρο αν η πίεση είναι αιτία ή αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας. Το πιο πιθανό είναι πως οι δυο αυτές μεταβλητές αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται.

### Βιβλιογραφία

- Banks-McGee, C. (1993, September). Restructuring schools for equity. *Phi Delta Kappan*, pp. 42-48.
- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Document 247-032.
- Burgner, D., & Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: "Self-enhancing" boys and "self-derogating girls". *British Journal of Developmental Psychology*, 11(2), 125-129.
- Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.
- Campbell, J., Connolly, C., & Mandel, F. (1986, May). *Parental influence of Greek parents on gifted and normal elementary school children*. Paper presented at the Greek American Behavioral Sciences Institute Conference, New York.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Compas, B., Friedland-Bandes, R., Bastien, R., & Adelman, H. (1981). Parent and child causal attributions related to the child's clinical problem. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 389-397.
- Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879-894.
- Epstein, J. (1995, May). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, pp. 701-712.
- Furnham, A., & Rawles, R. (1995). Sex differences in the estimation of intelligence. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(3), 741-748.
- Georgiou, St. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gonzalez, R., & Blanco, N. (1991). Parents and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 163-169.

- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources and consequences of parents' ideas*. London: Erlbaum.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low-income African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves school achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Holloway, S., & Hess R., (1985). Mothers' and teachers' attributions about children's mathematical performance. In E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 177-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, S. (1992). Extra-school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61, 99-119.
- Kagan, S. (1984). *Parent involvement research: A field in search of itself*. Boston: Institute of Responsive Education.
- Keith, T., Reimers, 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.
- Kelly, H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart*. New York: Basic Books.
- 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.
- McAllister, H. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it, who knows it? *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 123-131.
- Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Okagaki, L., & Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- O'Sullivan, J., & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363-387.
- Phillips, A., & Phillips C. (1994). Birth order and achievement attributions. *Individual Psychology Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 50(1), 119-124.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stevenson, H., & Lee, S. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55(1-2, Serial No. 221).
- Stipek, D., & Gralinski, H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361-371.
- Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and the United



- States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(4), 408-425.
- Vanden, A., & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research*, 15(4), 331-341.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Yan, W., & Gaier, E. (1994). Causal attributions for college success and failure: An Asian-American comparison. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 25(1), 146-158.
- Yee, D., & Eccles, J. (1988). Parenting perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

## Parent attributions of achievement, parent involvement, and child achievement

STELIOS N. GEORGIU  
*University of Cyprus, Cyprus*

### ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the relationship between three basic variables: Parental attributions of their child's achievement, parental involvement in their child's educational process and the child's actual school achievement. The parents of 476 sixth grade students (347 mothers and 129 fathers) participated in the study. One parent for each child completed questionnaires regarding their degree of involvement in their child's life at home and at school and their attributions of the child's achievement. It was found that certain attributions that parents make about their child's achievement are related to the type and degree of their involvement. For example, attributing achievement to the child's effort was positively related to parental behavior leading to interest development of the child, and was negatively related to pressure for better results. Achievement attributions to significant others (i.e., teachers and parents) was related to controlling behavior on the part of the parents. Actual child achievement was related to both parental attributions and involvement. Variables such as interest development, maintaining close contact with the school and attribution of achievement to the child's own effort rather than to external and uncontrollable factors were positively correlated with actual achievement. In contrast, variables such as pressure, guidance and control were negatively related with school achievement.

*Key words:* Attribution, Parental involvement, School achievement.